

**TECNOLOGICO DE ANTIOQUIA  
INSTITUCION UNIVERSITARIA  
Doctorado en Educación y Estudios Sociales**



**“LA EDUCACIÓN COMO UN BIEN COMÚN. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas”**

**ABAD ERNESTO PARADA TRUJILLO**

**Medellín, enero de 2024**

**“LA EDUCACIÓN COMO UN BIEN COMÚN. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas”**

*Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación y Estudios Sociales*

**Autor: “Abad Ernesto Parada Trujillo”**

**Director: Andrea J. Aguilar Barreto, PHD**

**Codirector: William R. Avendaño C., PhD**



**Medellín, enero de 2024**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y ESTUDIOS SOCIALES  
TECNOLOGICO DE ANTIOQUIA  
INSTITUCION UNIVERSITARIA**

## DEDICATORIA

A mi madre de quien, no dudo, heredé la capacidad para decir las cosas.

A mi padre que esperaba con anhelo este orgullo.

A toda mi familia: lo permanente, la forma

*El autor*

## AGRADECIMIENTOS

La culminación del presente estudio, sin que ello implique fin alguno de la tarea investigativa del autor sobre el objeto macro o los tópicos que aquí se discuten, exige agradecer:

A la Dra. Andrea Aguilar Barreto por ser ese faro que ilumina con tanto cariño los intereses investigativos de los doctorandos. Agradezco que me permitiera en esta disertación explorar a mis anchas y conforme a mi intuición. Al Doctorado en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (TdeA IU), y a los compañeros y amigos de la cohorte I que me han venido escuchando y retroalimentando por 3 años.

A la comunidad del Resguardo Indígena de Males en Nariño (Colombia), a sus mayores y las mayores que con tanta consideración y cariño me recibieron. También a los taitas y las mamas que me permitieron palabrear y minguear con ellos. A Leydi Chapuel, Líder de las juventudes de la comunidad indígena. A todos los profesores indígenas que me recibieron en las escuelas. Al señor Gobernador del Cabildo Mayor y a otros representantes de los cabildos menores del territorio.

A quienes me acompañaron en el trabajo de campo: mi colega y amiga, Dra. Carolina Moreno, al artista Galo Ibarra y al ingeniero Leandro Cáceres por toda su colaboración.

Al Dr. Esteban Kaipl, profesor de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de Argentina de Santa Fe (Argentina), por haber sido un interlocutor que facilitó la apertura de la investigación sobre terrenos de la complejidad y la transdisciplinariedad. También a los otros interlocutores académicos de la UNL que me brindaron espacios de diálogo y reflexión: Dra. Cintia Carrió, Dra. Anahí Acebal, Dra. Milagros Sosa Sálico, Dra. Victoria Baraldi, Dra. Graciela Frigerio y Dr. Daniel Alberto Comba.

Al Comité de Investigaciones (CODEI) del TdeA IU por financiar el proyecto derivado de esta tesis doctoral. También a la Dirección de Internacionalización del TdeA IU y todo su equipo por el apoyo brindado para el desarrollo de la estancia investigativa en la UNL (Santa Fe, Argentina). Igualmente, a la International Network of Universities (Red INU) por su contribución económica en el marco de la estancia investigativa.

## ACTA DE DEFENSA PUBLICA

El 29 de enero de 2024, a las 2:00 p. m., en la sede Robledo del Tecnológico de Antioquia, se congregaron los doctores Libardo Flórez Villamizar, Ángela María Cardona Rivas y Audin Aloiso Gamboa Suárez identificados conforme a sus firmas, en calidad de jurados evaluadores designados según las políticas de posgrado y directrices del Doctorado en Educación y Estudios Sociales. Su misión era evaluar la Tesis Doctoral titulada "LA EDUCACIÓN COMO UN BIEN COMÚN. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas", presentada por el aspirante Abad Ernesto Parada Trujillo, identificado con la cédula de ciudadanía No. 13'271.170.

Esta tesis, dirigida por el PHD. Andrea J. Aguilar Barreto, se llevó a cabo como requisito parcial para la obtención del título de "Doctora en Educación y Estudios Sociales". Los jurados, de acuerdo con lo estipulado institucionalmente, y tras una cuidadosa valoración cuantitativa que arrojó un resultado de 4.98 concuerdan en emitir un concepto de SOBRESALIENTE. Este veredicto se fundamenta en los significativos aportes teóricos y metodológicos presentes en el trabajo de investigación, especialmente en lo que respecta al campo de la Educación y los fenómenos sociales asociados a la misma.

Finalmente, el jurado examinador a partir de lo establecido en el protocolo realiza la recomendación al Consejo Académico para otorgar reconocimiento en la escala Cum Laude.

Se recomienda su difusión, en fe de lo cual se firma:

**Evaluador Internacional:**



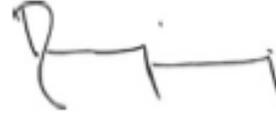
PHD. Libardo Flórez Villamizar  
Documento 9466208

**Evaluador Institucional:**



Dra. Ángela María Cardona Rivas  
Documento: 43628358

**Evaluador Nacional:**



Dr. Audin Aloiso Gamboa Suárez  
Documento 13540245

Se registra como Acta de sustentación No. 2024-0011 del programa de Doctorado en Educación y Estudios Sociales

  
ANDREA AGUILAR BARRETO  
Coordinadora del DEES

## DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Declaro que,

1. El presente trabajo es el resultado de una investigación, desarrollada dentro de la propuesta de formación Doctoral ofrecida por el Tecnológico de Antioquia entre el 2021-2024, presentado para la obtención del título de Doctor en Educación y Estudios Sociales, es original, siendo resultado de mi trabajo personal, el cual no he copiado de otro trabajo de investigación o publicación precedente.
2. En el caso de ideas, fórmulas, citas completas, ilustraciones diversas, sacadas de cualquier tesis, obra, artículo, memoria, en versión digital o impresa, se menciona de forma clara y exacta su origen o autor, en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros que tengan derechos de autor, según la norma sugerida por el programa.
3. Declaro que el trabajo de investigación que pongo en consideración para evaluación no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título.
4. Soy consciente de que el hecho de no respetar los derechos de autor y hacer plagio, es objeto de sanciones universitarias y/o legales, por lo que asumo cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de irregularidades, así como de los derechos sobre la obra presentada.
5. De identificarse falsificación, plagio, fraude, o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, responsabilizándome por todas las cargas pecuniarias o legales que se deriven de ello sometiéndome a la normas establecidas y vigentes por el Tecnológico de Antioquia.
6. La titularidad de los derechos de propiedad intelectual se determinará de conformidad con los lineamientos de Propiedad Intelectual del Tecnológico de Antioquia IU, y las leyes vigentes sobre la materia. En todo caso, los derechos morales corresponderán siempre a los creadores y éstos serán debidamente reconocidos para cualquier uso que se haga de la creación intelectual de que se trate.
7. Se guardará reserva de la información confidencial relativa a la Investigación, pues tal reserva puede ser fundamental para efectos de la protección de las creaciones intelectuales derivadas de la misma, por la vía de la propiedad intelectual.
8. Este estudio en cuanto a sus elementos éticos se apegará a lo señalado por normatividad colombiana en materia de investigación. Y se sometió ante el Comité de Ética de Investigación del Tecnológico de Antioquia (TdeA) (ANEXO E). Se protegerá la confidencialidad de la información y se recabará consentimiento informado (ANEXO D)

Autor:



Fecha: noviembre de 2023

## **CARTA DE APROBACIÓN DEL DIRECTOR**

*Defensa de tesis Doctoral (Tercera Mesa)*

En mi calidad de Directora del Trabajo de Investigación Doctoral, titulada “LA EDUCACIÓN COMO UN BIEN COMÚN. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas”, presentado por el ciudadano ABAD ERNESTO PARADA TRUJILLO, identificado con documento de identidad 13.271.19, para optar al título de “Doctor” dentro del Doctorado en Educación y Estudios Sociales, considero que la tesis presentada reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública, defensa y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Medellín, a los 2 días del mes de noviembre de 2023.

Firma,



---

**Dra. ANDREA JOHANA AGUILAR BARRETO**

**C.C. 27.601.663**

## INDICE GENERAL

	pp.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD	v
CARTA DE APROBACIÓN DEL DIRECTOR	vi
INDICE GENERAL	vii
RESUMEN	ix
PRELIMINARES	11
CAPÍTULO I.	21
HEURISTICA	21
1. Naturaleza de la investigación: dimensión ontológica, epistemológica y paradigmática.....	22
2. Diseño de la investigación: el enfoque cualitativo.....	29
3. Métodos: etnografía fundamentada.....	32
4. Fases de la Investigación.....	36
5. Escenario e informantes claves.....	39
6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	47
7. Análisis y procesamiento de la información.....	50
8. Andamiaje heurístico de la investigación.....	50
CAPÍTULO II.	56
HEURÍSTICA	56
CAPÍTULO III.	80
APROXIMACIÓN ONTOEPISTEMOLOGICA A LA REALIDAD	80
CAPÍTULO IV.	98
FUNDAMENTACIÓN NOOLOGICA: Una mirada sincrónica del objeto de estudio	98
CAPÍTULO V.	124
FUNDAMENTACIÓN NOOLOGICA: Reconocimiento diacrónico de la Teoría	124
CAPÍTULO VI.	134
HALLAZGOS Y RESULTADOS: objetivo específico 1	134
CAPÍTULO VII.	176
HALLAZGOS Y RESULTADOS: objetivo específico 2 y 3	176
CAPÍTULO VIII.	195
DISCUSION	195
REFLEXIONES FINALES	21
BIBLIOGRAFIA	26
ANEXOS	51

[ANEXO A].....	52
Ruta Metodológica .....	52
[ANEXO B].....	54
Instrumentos de recolección de datos.....	54
Protocolo de entrevista semiestructurada .....	54
[ANEXO C].....	59
Instrumentos de recolección de datos.....	59
Protocolo de grupo focal y Cartografía social.....	59
[ANEXO D].....	63
Instrumentos de recolección de datos.....	63
Diario de campo.....	63
[ANEXO E].....	65
Validación de Instrumentos: Dr. John Fernando Macías Prada .....	65
[ANEXO E].....	66
Validación de Instrumentos: Dr. William Rodrigo Avendaño Castro.....	66
[ANEXO E].....	67
Validación de Instrumentos: Dra. Dary Marcela Ángel Rodríguez .....	67
[ANEXO E].....	68
[ANEXO F].....	69
Consentimiento de Informantes Claves .....	69
[ANEXO G].....	71
Aval del Comité de Bioética.....	71
[ANEXO H].....	72
Categorización/sistematización durante el procesamiento de la información.....	72
[ANEXO I] .....	73
Matriz Triangular General.....	73
[ANEXO J].....	74
Síntesis Curricular .....	74

**TECNOLOGICO DE ANTIOQUIA  
INSTITUCION UNIVERSITARIA  
Doctorado en Educación y Estudios Sociales  
Énfasis: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas**

**“LA EDUCACIÓN COMO UN BIEN COMÚN. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas”**

Autor: “Abad Ernesto Parada Trujillo”

Tutor: Andrea J. Aguilar Barreto, PHD

Fecha: Noviembre de 2023

**RESUMEN**

Esta investigación tuvo como objetivo proponer elementos teórico-conceptuales para la comprensión del sistema educativo como un bien común, a partir de una perspectiva interdisciplinar que integró la teoría de los bienes comunes de la politóloga Elinor Ostrom. El estudio se fundamentó en el paradigma sistémico, el enfoque cualitativo de nivel explicativo y un método ecléctico denominado etnografía fundamentada. El escenario de investigación correspondió al Resguardo Indígena de Males ubicado en el departamento de Nariño, el cual hace parte de la Nación Pastos, un pueblo originario que se extiende por el sur de Colombia y el norte del Ecuador. Participaron en el estudio 63 personas entre miembros de la comunidad indígena y expertos nacionales e internacionales que coincidieron en el territorio para la fecha del trabajo de campo. Se emplearon como técnicas de recolección de información los palabreos y las mingas, prácticas ancestrales de esta comunidad que se adoptaron para el presente estudio y llevaron a un cambio de la mirada científica. Además, se aplicaron observaciones participantes que sirvieron de apoyo a los resultados obtenidos. Los datos fueron objeto de un proceso de codificación y categorización en cuatro niveles y se empleó el *software* ATLAS ti.v22 para el análisis global de los textos in vivo. Desde la perspectiva ética, se adelantaron reuniones entre el equipo investigador y miembros de la comunidad indígena -sabedores y sabedoras, líderes juveniles, Gobernador del Cabildo Mayor y cabildantes-, con el objetivo de concertar acuerdos, principios y compromisos en el marco de la investigación.

Se adelantaron 23 encuentros entre palabreos y mingas de pensamiento, varias de ellas alrededor de la tulpá y el fogón. En total, se transcribieron 97.386 palabras -cerca de 250 páginas-, las cuales dieron lugar a la identificación de 1.118 textos *in vivo* y 2.570 codificaciones abiertas, incluyendo las recurrencias. Más de 110 códigos axiales dieron lugar a la emergencia de 20 categorías inductivas representadas en redes semánticas y esquemas que ponen de manifiesto la coexistencia de dos subsistemas educativos: uno escolarizado

sustentado en instituciones formales y otro no escolarizado nutrido por cuatro instituciones informales. Los resultados demuestran que para el escenario objeto de indagación: 1) el subsistema educativo escolarizado no evidencia arreglos o acuerdos informales, por lo que se rechaza la posibilidad de que sea calificada como un bien común; 2) el subsistema educativo no escolarizado representa un bien común organizado y cogestionado por múltiples actores sociales; 3) ambos subsistemas educativos son complementarios en una estructura educativa que es más amplia, dinámica y compleja; 4) si bien los subsistemas son complementarios desde una perspectiva social, cada uno mantiene una organización sociopoiética particular y diferencial; y 5) estas consideraciones exigen de una revisión y ampliación de las posturas de Niklas Luhmann frente al sistema educativo.

**Descriptor:** autopoiesis; bienes comunes; confianza; expectativas; instituciones; reciprocidad; sistema educativo; sistema sociopoiético funcional

## PRELIMINARES

*Que todos tengamos un bonito caminar, un bonito pensar y un bonito sentir.*

Leidy Chapuel, Líder de las Juventudes del Resguardo Indígena de Males de Córdoba (Nariño, Colombia)

Los recursos de uso común, bienes comunes o *commons*, representan un tema de interés actual para los investigadores del campo de las ciencias sociales. Volver a lo común parece ser una urgencia hoy: fenómenos como el cambio climático, el hambre, la pobreza, la escases de recursos naturales, el exagerado consumo, la reciente pandemia por el Covid-19, entre otros, obliga a la búsqueda de modos alternativos para la comprensión del mundo y la acción con el otro / los otros en el marco de instituciones sólidas con lógicas participativas, democráticas y situadas (Dietz, Ostrom y Stern, 2003; Fjeld y Quintana, 2019; Laval y Dardot, 2015; Beltrán et al., 2020).

Esa intención de regresar -o bien de ir- a lo común, implica repensarnos en colectivo la economía, la política, la cultura, las relaciones sociales, y claro está, la educación. Pero ¿cómo hacerlo? ¿bajo qué presupuestos teórico-conceptuales? Estas eran preguntas que me formulaba hace algunos años y que al final se convirtieron en la base para el desarrollo de una investigación que daría lugar a la tesis doctoral que en este documento se presenta a la comunidad académica. Sin embargo, esto merece una mejor contextualización para claridad de los lectores. En el año 2014, invitado por un colega académico a revisar su idea de investigación doctoral, tuve la posibilidad de leer sobre los bienes comunes o recursos de uso común, un concepto formulado por la politóloga estadounidense Elinor Ostrom.

Se trataba de algo totalmente nuevo. En resumen, este constructo aludía a la posibilidad de que los recursos no siempre eran sobreexplotados y que había casos de comunidades o grupos humanos que lograban su autogestión con instituciones que se mantenían en el tiempo. Era una perspectiva que aludía a recursos agroecológicos como bosques, lagunas, tierras, ríos, mares, y otros similares. Lo interesante de la propuesta

investigativa de mi amigo colega, y hoy codirector de la tesis doctoral, es que aplicaba dicha perspectiva a un fenómeno que no encajaba en los recursos naturales: el territorio, uno muy particular caracterizado por el reasentamiento, la desterritorialización y la reterritorialización (Avendaño, Patiño y Salamanca, 2021).

Entendí en ese momento que la perspectiva los *commons* no solo era empleada en el caso de los recursos agroecológicos -materiales-, sino que había una esfera mucho más amplia de implementación que llegaba a cobijar bienes de naturaleza inmaterial. El interés por el tema me llevó a leer el texto ‘*Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*’, la obra más representativa de Ostrom (1990), en la que se propone y discute el concepto de los recursos de uso común. Desde allí, y con otros textos adicionales como el de Poteete, Janssen y Ostrom (2012), Ostrom (2005) o los publicados en la *International Journal of the Commons* –revista de alto impacto especializada en este campo–, reconocí la trascendencia e importancia de esta perspectiva conceptual.

Los estudios sobre los comunes en general tienen una tradición de 30 años, pero los recursos comunes inmateriales solo empiezan a tener un auge en la literatura después del año 2000. La visión que encarna los bienes comunes y las instituciones de acción colectiva se ha trasladado a un sinnúmero de bienes inmateriales como el conocimiento -los bienes comunes del conocimiento son una línea amplia de trabajo-, el internet, la paz, el paisaje, el patrimonio cultural, el *coworking*, el ciberespacio, la órbita geoestacionaria, el arte, entre otros tantos. En este marco comprensivo, se brinda especial atención a las reglas informales -o instituciones informales- que se producen para la gobernanza de los recursos comunes y su disfrute en una lógica de sostenibilidad.

Otro aspecto relevante de los *commons* es que su surgimiento constituye una antítesis a la ‘tragedia de los comunes’, un concepto propuesto por Hardin (1968) para sustentar la inviabilidad de los recursos comunes. En síntesis, Garrett Hardin afirmaba que los recursos debían ser públicos o privados, *a contrario sensu*, el bien sucumbía a la fatalidad de su agotamiento. Para Ostrom (1990), esta postura constituía un error y demostró a través del estudio de miles de casos alrededor del mundo que era posible la

autogestión y gobernanza de esta clase de bienes a lo largo del tiempo en cabeza de las comunidades.

Una mirada al sistema educativo, esto es, instituciones sumamente formales enmarcadas en la lógica arriba-abajo, y que determinan todos los componentes asociados a la educación, representa una visión *hardiniana* respecto de los bienes. En efecto, y para el caso colombiano, la excesiva normatividad educativa deja entrever que se interpreta y adopta la educación más como un servicio público / bien público - privado, dejando de lado a la posibilidad de que este sea un *common*. Dicha normatividad se formula desde instancias lejanas a las comunidades y regula lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar, lo que se debe aprender, las trayectorias y tiempos que deben seguir las personas, el tipo de saber legitimado a ser socializado en la escuela, los actores e instancias de administración, etcétera. Si bien se establecen órganos participativos y democráticos en la legislación educativa, lo cierto es que estos tienen poca incidencia en cuestiones tan trascendentales como el currículo o la evaluación externa.

La extremada normalización de la educación en el contexto colombiano -y su crisis- conlleva a la urgencia de explorar enfoques y perspectivas alternativas que permitan la generación de transformaciones positivas, sinérgicas y coherentes con las necesidades de las comunidades. Como bien se ha indicado en estas líneas, la estructura del sistema educativo del país prioriza la organización y puesta en marcha de los actos educativos desde racionalidades verticales, es decir, lógicas *arriba-abajo*, en procura de la construcción de un sujeto dispuesto a la reproducción de saberes y prácticas legitimadas, muchas veces descontextualizadas y alejadas del ideal del desarrollo humano, el bienestar y los saberes que dan sentido a la existencia misma de las personas.

En la práctica, la educación es asumida como un bien que puede ser pública o privada, pero no común. En ese sentido, se favorece una educación que es impuesta y que al mismo tiempo sirve de dispositivo para la reproducción de relaciones de poder que llevan a la exclusión social, económica, política y cultural. Michel Foucault en una

entrevista responde sobre el asunto de la enseñanza/educación, y entiende que esta misma corresponde a un ejercicio del poder:

El enseñante es aquel que dice: ‘Miren, hay una cierta cantidad de cosas que ustedes no saben pero que deberían saber’. Ahí tenemos, por lo tanto, una primera etapa que podríamos llamar de ‘culpabilización’. En segundo lugar: ‘esas cosas que ustedes deben saber, yo las sé, y se las voy a enseñar’. Y esa es la etapa de la ‘obligación’. Y luego dice: ‘cuando yo se las haya enseñado, tienen que haberlas aprendido, y yo voy a verificar si las han aprendido’. Es la etapa de la ‘verificación’. En fin, hay toda una serie de relaciones de poder que implica la enseñanza. (Nova, 30 de enero de 2020)

Sin duda, el estudio de la educación como un recurso común exige no perder de vista las relaciones de poder que subyacen de la organización y estructuración del sistema educativo y las relaciones que se tejen en las escuelas. Es por ello, además, que resulta interesante la perspectiva de los *commons* porque pareciera ser que se aleja precisamente de esta crítica que hace Foucault a la educación y la enseñanza. Repensar la escuela desde la cotidianidad, los contextos socioculturales y las realidades específicas de las comunidades, en procura de una defensa del bien común de la educación porque en la práctica funciona y tiene resultados positivos, constituiría un avance teórico-conceptual que permitiría modificar las visiones y prácticas de este tema que compete a todos.

La literatura en distintos idiomas relacionada con los *commons*, evidencia que ni la educación ni los sistemas educativos, son considerados bienes comunes *per se*. En otras palabras, existe un vacío como se demuestra en el estado del arte de esta investigación. Sin embargo, y por analogía, los estudios respecto de otro tipo de bienes comunes, permite inferir que la educación, incluso, los sistemas educativos, pueden ser interpretados como bienes que encajan en esta categoría. Así, la pregunta que guió en una etapa inicial la presente tesis doctoral fue: ¿cómo se configura la educación cuando esta es administrada y gestionada por comunidades facilitando su sostenibilidad y pertinencia? Y por ello, se planteó como objetivo general de la investigación: *proponer elementos teórico-conceptuales de la educación como un bien común a partir de la*

*implementación del Marco de Análisis y Desarrollo Institucional (IAD) de Elinor Ostrom.* Coherente con ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los componentes de las variables exógenas que configuran las instituciones del recurso común de la educación.
2. Analizar las arenas de acción en las que media el recurso común de la educación.
3. Comprender las interacciones y resultados de las instituciones creadas en el marco del recurso común de la educación.
4. Conceptualizar los procesos de gobernanza que adelantan las comunidades frente al recurso de uso común 'educación'.

El supuesto teórico que guió esta tesis doctoral fue el siguiente:

La educación y el sistema educativo puede en la práctica superar la dicotomía entre lo público y lo privado, esto es, las lógicas del Estado y el mercado, para configurarse como un bien común complejo y dinámico que articula arreglos institucionales formales e informales. Esta es una ampliación al escenario de investigación de los *commons* enriquecida con la base teórica de Elinor Ostrom, atmósfera en que se han tenido avances en la comprensión de los bienes comunes inmateriales y los denominados bienes comunes del conocimiento. Sin embargo, son escasos los estudios en los que se asume la educación como un bien común *per se*.

Sin embargo, tras la estancia investigativa en la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina), se consideró ampliar el alcance de la tesis doctoral a futuro tomando en consideración una perspectiva teórica de naturaleza sociológica: los sistemas sociales y los sistemas sociopoiéticos funcionales del alemán Niklas Luhmann. A partir de una mirada transdisciplinar fundamentada en los presupuestos de la cibernética de segundo orden, el concepto de diferenciación del inglés George Spencer-Brown y la autopoiesis propuesta por los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, Luhmann (1998) logra proponer una teoría general de la sociedad ambiciosa y supremamente abstracta.

Para Luhmann (2007) lo social está integrado por comunicaciones -no interacciones como lo propuso Talcott Parsons-, y en ese sentido, las comunicaciones simbólicamente generalizables han configurado un amplio sistema social que es la

sociedad, pero en el que se distinguen sistemas sociopoiéticos funcionales: el jurídico, el político, el económico, el científico y, claro está, el educativo. Un sistema social corresponde a la diferencia entre el entorno y el sistema configurado por un código binario, una operación, una forma de contingencia, un medio de comunicación simbólicamente generalizable, unos programas, un conjunto de irritaciones y selecciones, y un acoplamiento estructural (Luhmann, 2007; Corsi, Esposito y Baraldi, 1996).

De esta manera, la investigación en un futuro se proyecta a defender otros dos supuestos teóricos que transitan en la transdisciplinariedad. En efecto, se espera en algunos años abordar el fenómeno de la educación y el sistema educativo no desde el ámbito de la educación (sus discursos y prácticas), sino desde otros campos: la política con la teoría de las instituciones de acción colectiva de Elinor Ostrom y la sociología a partir de la teoría de los sistemas sociopoiéticos funcionales de Niklas Luhmann. Estos supuestos teóricos adicionales serían:

1. El sistema social de la educación supera la modalidad educativa escolarizada, constituye un subsistema social particular que tiene efectos sobre los sistemas psíquicos y el sistema social de las interacciones, cuyo código binario de partida para la diferenciación del subsistema social educativo y el entorno es reproducción de formas culturales particulares valoradas. Esta es una tesis diferente a la propuesta por Niklas Luhmann, pues para él, este sistema cerrado, autorreferencial y autopoiético, se concreta en el código binario *mejor y peor* de cara a la promoción y oportunidades de la carrera (Luhmann y Schorr, 1993). El giro en el código binario conlleva a una ampliación de las comprensiones sobre el sistema social educativo, supuesto que se desarrolla en la presente investigación.

2. El sistema educativo es un bien común sociopoiético funcional que se sustenta en la visión transdisciplinar de las apuestas teóricas que se amplían en esta tesis doctoral: las instituciones de acción colectiva de Elinor Ostrom y los sistemas sociopoiéticos funcionales de Niklas Luhmann. En este orden de ideas, se espera argumentar en algunos años que el sistema educativo puede ser el producto de arreglos institucionales/programas variados en un marco sistémico cerrado, autorreferencial y

autopoiético en el que interactúan los sistemas psíquicos con base en la confianza, la reciprocidad y las expectativas.

La investigación que se adelantó -y sobre la cual se sigue transitando-, por tanto, es pertinente al campo de la educación y las ciencias sociales, porque: *a)* tiende a la expansión aplicativa del enfoque de los recursos de uso común a un escenario poco explorado -la educación y el sistema educativo-; *b)* contribuye a la comprensión de la educación desde un enfoque que puede tributar en distintos terrenos (políticas, gobernanza, curricular, evaluación, pedagogía); *c)* tiene un potencial para ampliar la perspectiva teórica de Niklas Luhmann respecto del subsistema social educativo al discutir algunas de sus bases; *d)* propone una perspectiva integradora y transdisciplinar del sistema educativo al reconocer realidades poco transitadas o estudiadas con otras lupas; y *e)* parte de una visión metaontológica y epistemológica adecuada que responde a la naturaleza compleja del problema y la realidad estudiada -el paradigma sistémico-

Para el desarrollo de la tesis doctoral, se tuvo como base el caso del Resguardo Indígena de Males situado en el departamento de Nariño (Colombia), escenario en el que se adelantó esta investigación con sustento en el paradigma sistémico, el enfoque cualitativo de nivel explicativo con razonamiento inductivo, y la etnografía fundamentada integrando principios, reglas y lógica propias de la etnografía y la teoría fundamentada. Participaron en esta investigación 63 personas con quienes se logró establecer palabreos y mingas de pensamiento en diferentes contextos durante el trabajo *in situ*. Inicialmente se consideró la aplicación de técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada, la cartografía social, el grupo focal y la observación participante, sin embargo, se tuvo plena apertura en el caminar por el Resguardo Indígena. Por ello, se terminaron aplicando las técnicas interactivas ya mencionadas, aunque se mantuvo la observación participante.

El análisis de los datos recolectados se hizo a través de un proceso de codificación y categorización en cuatro niveles: codificación abierta, codificación temática, codificación axial y categorización selectiva. Además, se utilizó el *software* ATLAS ti.v22 para el análisis de conceptos representativos dentro de los textos *in vivo*. Los

niveles de codificación responden a las lógicas metodológicas propias de la Teoría Fundamentada, aunque la clasificación temática correspondió a un nuevo nivel no descrito dentro de la obra de Strauss y Corbin (2002). Este proceso de clasificación se aplicó sobre 1.118 textos *in vivo* seleccionados conforme al ejemplo de la tabla 1, los cuales permitieron la identificación de 2.570 códigos abiertos incluyendo recurrencias.

**Tabla 1:** *Ejemplo de la matriz de codificación y categorización*

Cód.	Participante	Texto in vivo - Unidad de análisis	Codificación abierta	Codificación temática	Codificación axial	Categorización selectiva

Se adelantaron 23 encuentros entre palabreos y mingas de pensamiento, varias de ellas alrededor de la tulpá y el fogón. En total, se transcribieron 97.386 palabras, esto es cerca de 250 páginas, las cuales dieron lugar a la identificación de 1.118 textos *in vivo* y 2.570 codificaciones abiertas, incluyendo las recurrencias. Más de 110 códigos axiales dieron lugar a la emergencia de 20 categorías inductivas representadas en redes semánticas y esquemas que ponen de manifiesto la coexistencia de dos subsistemas educativos.

Desde la perspectiva ética, se adoptaron diferentes principios, algunos generales y otros producto de la concertación con la comunidad. Por ejemplo, en el primer grupo se encuentra el respeto por la propiedad intelectual y la garantía de originalidad, la devolución de los resultados, el principio de beneficiencia y no maleficiencia, el valor social y científico de la investigación, la validez científica, la selección equitativa de sujetos, la garantía de condiciones para un diálogo auténtico, la promoción de la justicia y la equidad, y el consentimiento informado. Las prácticas éticas concertadas con la comunidad fueron producto de reuniones entre el equipo investigador y miembros de la comunidad indígena: sabedores y sabedoras, líderes juveniles, Gobernador del Cabildo Mayor y cabildantes. Con ello, además de planificarse el acceso y la estadía del equipo investigador al territorio, se acordó el pleno reconocimiento del saber

resguardado por la comunidad, el respeto por su cultura y sus tradiciones, y el uso directo de sus nombres en los discursos.

Esta es una tesis doctoral por compendio de artículos, lo cual implica el desarrollo de cada uno de los apartados a través del formato IMRD propio del *paper* científico. Los artículos científicos elaborados se encuentran en proceso de revisión y evaluación en diferentes revistas indexadas en las principales bases de datos bibliográficas. Los manuscritos son los que se mencionan a continuación:

1. *Propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los bienes comunes inmateriales*. Artículo de reflexión producto de la apuesta heurística y metodológica del estudio.

2. *Apuntes para el estudio transdisciplinar de la educación como un bien común sociopoiético funcional*. Artículo de reflexión producto del capítulo de aproximación metaontológica y epistemológica al problema.

3. *Bienes comunes y educación: tránsitos investigativos y apuestas de coeducación alternativas. Revisión de la literatura*. Artículo de revisión producto del estado del arte -recorrido diacrónico de la fundamentación noológica- asociado a la categoría bienes comunes e instituciones de acción colectiva.

4. *Instituciones de acción colectiva: la teoría de Elinor Ostrom*. Artículo de reflexión producto del marco teórico -recorrido sincrónico de la fundamentación noológica- asociada a la categoría: bienes comunes e instituciones de acción colectiva.

5. *Instituciones de acción colectiva en el subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males (Nariño, Colombia)*. Artículo de resultados de investigación asociado con el primer propósito específico de la investigación.

6. *Arena de acción: actores e interacciones en la institucionalidad del subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males (Nariño, Colombia)*. Artículo de resultados de investigación asociado con el segundo y tercer propósito específico de la investigación.

7. *Gobernanza de la educación: ¿pueden las comunidades gestionar su educación?* Artículo de resultados de investigación asociado con el objetivo general y que corresponde a la discusión de la tesis doctoral.

Se espera que esta tesis doctoral pueda abrir nuevos escenarios de reflexión, palabreo y discusión, a fin de comprender la educación y el sistema educativo como un fenómeno hipercomplejo que exige de miradas holísticas y perspectivas integradas para ser develada su estructura material y su unidad sistémica. Esta tesis doctoral abre la puerta a un programa de investigación más amplio y ambicioso de largo plazo que promete tributar a diferentes líneas y escenarios, por ejemplo, al estudio de las ciencias de la educación y de la pedagogía, en la formulación de políticas públicas educativas, al análisis de problemáticas educativas, al campo de la profesionalización y capacitación de profesores, entre otros.

## REFLEXIONES FINALES

Hay un sentido reduccionista de la educación y de los sistemas educativos. Cada uno de los lectores tendrá una idea sobre lo que es la educación y el sistema educativo: podrán evocar en sus mentes aulas, profesores, pupitres, cuadernos, tableros, patios y áreas de descanso, grandes instalaciones y estudiantes divididos en grupos y grados. Otros, de pronto, con mayor conocimiento de la institucionalidad educativa incluirán en estas representaciones la educación informal como los diplomados o cursos, la educación técnico laboral hoy reconocida como formación para el trabajo y el desarrollo humano, la educación campesina, la educación indígena, la etnoeducación, la educación para adultos, entre otras que son mencionadas dentro de la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-.

La normatividad del sector educativo se encuentra reunida en el Decreto Único Reglamentario 1075 del 26 de mayo de 2015. Para quienes no han tenido la oportunidad de explorar esta norma, se trata de un compendio de disposiciones jurídicas que se extienden por más de 400 páginas. En este andamiaje reglamentario se encuentran los lineamientos curriculares, los estándares por competencia y los derechos básicos de aprendizaje, los cuales dictan lo que deben saber, saber hacer, saber ser y saber sentir tanto niños como jóvenes escolarizados.

Esta fuerte reglamentación impulsada desde los subsistemas sociales jurídico y político, si se siguen las orientaciones teóricas del sociólogo alemán Niklas Luhmann, irrita en gran forma el subsistema social educativo. ¿Qué significa esto? Pues bien, en términos de la teoría de los sistemas sociopoiéticos funcionales implica que el sistema educativo se ve afectado por otros sistemas sociales, sin que ello altere su unidad y actividad autopoiética.

Pero hay algo más: esta fuerte reglamentación es un síntoma de cómo comprendemos el mundo hoy, incluso la educación. Esta comprensión no es más que la legitimación de la figura que encierra la tragedia de los comunes. Hardin, un ecólogo estadounidense, en 1968 publica en la revista Science su artículo The tragedy of the commons, un manuscrito en el que discute, por un lado, los peligros de la

sobrepoblación, y por otro, la imposibilidad categórica de que los bienes puedan ser comunes.

Un bien, por dar un ejemplo, puede ser un pastizal, un río, un bosque, una laguna o una cuenca, del cual se puede beneficiar un grupo humano, y cuyo uso implica:

Primero, una rivalidad porque las personas competirán por este recurso para su gozo, disfrute y aprovechamiento

Segundo, una exclusión porque cuando alguien usa el recurso disminuye la posibilidad de que otros puedan disfrutarlo y beneficiarse.

Garret Hardin, planteaba pues, un dilema del cual no había escapatoria: los seres humanos dado su carácter individual, la desconfianza y el gorroneo, intentarían por todos los medios posibles aprovecharse cada vez más del recurso compartido, llevando al agotamiento del mismo, a su extinción. Por ello, la solución era una sola: los bienes deben ser públicos o privados.

Esta dicotomía de lo público y lo privado es, ante todo, una sentencia porque parte de una idea que se entiende legitimada, generalizable y sin excepciones. Esta idea es que las comunidades, los grupos humanos, no pueden co-gestionar bajo reglas compartidas, bienes o recursos comunes porque lo conducirán a la tragedia de la extinción.

Esta misma lógica de la tragedia de los comunes, se encuentra instalada en el sistema educativo: solo puede ser pública gestionada y reglamentada por el Estado, o privada a través de particulares que aplican y siguen la reglamentación expedida por el Estado. De ahí que tengamos una normatividad tan extensa para el sector educativo. Entonces, las preguntas de investigación que guiaron esta investigación y que deseo exponer en este espacio es: ¿pueden las comunidades co-gestionar la educación en sus localidades? Y de ser así, ¿cómo se logra esta gestión y administración en colectivo?

El Pueblo Pastos es una comunidad indígena, un pueblo originario que se extiende por el sur de Colombia entre los departamentos de Nariño y Putumayo hasta el Ecuador. Se autoperciben como hijos de los Andes, al igual que otras tantas comunidades indígenas que comparten la bandera de la Whipala. En varios países de Suramérica es posible identificar diferentes comunidades que se reconocen en este elemento, por

ejemplo, el pueblo Jujuy en Argentina, quienes viven hoy una intensa y feroz lucha por sus derechos colectivos contra el Estado providencial y federal.

El Pueblo Pastos se reconoce como un amplio colectivo indígena y se divide en resguardos. En el resguardo de Males también cohabita otra unidad organizativa propia de occidente y heredada de la figura de los Estados Nación: el municipio de Córdoba. Esto es importante señalarlo porque para la comunidad, se trata de un municipio dentro del resguardo (el municipio de Córdoba está dentro del resguardo de Males), y no al revés, esto es, un resguardo indígena dentro de este municipio. Esta simple percepción compartida entre sus miembros ya demuestra un asunto político y sociológico de gran significado porque reconocen su derecho a la tierra, su derecho a la historia, su derecho a la autoridad y su derecho a la dignidad.

En la órbita administrativa, se encuentra una institución educativa localizada en la cabecera municipal y otros centros educativos ubicados en las diferentes zonas rurales. En todas hay profesores indígenas que viven las tensiones entre el saber ancestral y el conocimiento eurocéntrico, la reglamentación educativa del Estado y los arreglos creados por la comunidad a partir de su tradición y cultura.

Estas tensiones han estado presentes desde siempre, incluso, desde la expedición de la Constitución Política de 1991. Como resguardo indígena, la comunidad ha recuperado la tierra, ha recuperado la autoridad y vienen recuperando sus saberes. En palabras del Taita Ramiro: han aclarado el pensamiento para recuperarlo todo. Y en esa recuperación, se han logrado avances al menos en lo que tiene que ver con el sistema educativo ‘escolarizado’, es decir, el impuesto y reglamentado por el Estado:

- Los profesores no se reconocen como etnoeducadores sino como profesores indígenas, porque en la figura del etnoeducador reside la posibilidad de que otra persona no indígena, ya sea campesina o de la ciudad, tuviera la posibilidad de ser docente.
- Incorporación de los saberes de los abuelos y las abuelas a partir de actividades gestionadas por los profesores desde diferentes disciplinas: sociales, matemáticas, lenguaje, ciencias, entre otras.

- Acciones de fortalecimiento desde la escuela para que los estudiantes y la comunidad educativa participe en las fiestas cósmicas del Pueblo Pastos y otras tradiciones ancestrales.
- Recuperación de prácticas artesanales y de tejidos propias de la comunidad que se gestionan dentro de la escuela.
- Conformación de cabildos menores estudiantiles dentro de las escuelas y que tienen una interacción cercana con el cabildo mayor, la autoridad máxima del resguardo indígena. Y a esta figura de los cabildos menores estudiantiles, se suma los cabildos menores universitarios integrados por estudiantes en instituciones de educación superior a lo largo del territorio nacional.

Al margen del sistema escolarizado, es decir, aquel reglamentado, administrado y gestionado por el Estado a través de instituciones formales (reglas que siguen la lógica de la verticalidad arriba-abajo) y que se manifiestan en normas jurídicas, lineamientos, estándares de competencia, entre otros; se encuentran otras instituciones de naturaleza informal que son producto de los acuerdos entre las partes, muchas de ellas autoreproducidas históricamente.

Me referiré a algunas instituciones informales que dan cuenta de la educación como un bien común a la luz de la teoría de Ostrom y que, este es nuestro supuesto teórico, hacen parte integral del sistema educativo para el caso del Resguardo Indígena de Males:

- La tulpa y el fogón, que corresponde a una práctica ancestral que se reproduce tanto en casas como en otros espacios colectivos para la transmisión de la tradición oral, la discusión y la toma de decisiones sobre asuntos que son de interés para todos. En esta práctica tienen una especial relevancia los mayores y las mayores, los taitas y las mamas, quienes en su caminar han alcanzado una amplia sabiduría valorada por la comunidad en general.
- Las chagras, que son sistemas de producción colectivas, especialmente, familiares y comunitarias, donde se producen tanto alimentos como una gran variedad de plantas y animales. En esta participan niños, jóvenes, adultos, mayores y mayores, reproduciendo el saber y la práctica de forma diaria para

alcanzar, ante todo, la protección de los conocimientos ancestrales y la soberanía alimentaria.

- Las mingas de pensamiento y trabajo, que se traducen en reuniones y encuentros que les permite a los indígenas como colectivo fijarse metas frente a problemáticas compartidas, y trabajar sobre esos propósitos.
- El territorio en sí que se convierte en fuente inagotable de saber. De allí que los indígenas lo recorran para crear lazos con la madre tierra.

Otros dos ejemplos que permiten inferir como gobiernan y gestionan la educación en el resguardo son:

- Primero, la Escuela de Derecho Propio o indígena, creado como espacio de saber que combina elementos jurídicos occidentales con la Ley Natural, la Ley de Origen y el Derecho Mayor del territorio.
- Segundo, la Universidad del Pueblo Pastos que hoy se viene organizando con una participación amplia de indígenas de los pueblos pastos y quillacingas, pero con una intervención muy escasa del Estado. Esta institución que no se sabe si se llamara universidad o pluriversidad, al parecer será itinerante combinando el saber occidental en lo que se considere pertinente y oportuno con el saber propio. Estamos a la espera de los resultados de este gran ejercicio.

Todo cuanto he mencionado integra el sistema educativo, sin que alguna forma educativa sea mejor o superior a otra. Se trata de reconocer que las comunidades pueden adelantar procesos de educación tan valiosos, e incluso más significativos, que las desarrolladas en el ámbito escolarizado. Este reconocimiento es urgente porque la dicotomía de lo público y lo privado está en crisis. El Estado no puede dar respuesta completa y oportuna a todas las problemáticas y ello se debe a la constante especialización de la sociedad.

## BIBLIOGRAFIA

- Avendaño Castro, W.R., Patiño Villa, C.A., y Salamanca Rangel, J.M.E. (2021). *El territorio como recurso de uso común: una exploración a partir de la experiencia de la desterritorialización y reterritorialización*. Instituto de Estudios Urbanos, Universidad Nacional de Colombia.
- Beltrán Llavador, J., Venegas, M., Villar Aguilés, A., Andrés Cabello, S., Jareño Ruiz, D., y Gracia Soriano, P.D. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), 92-104. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Corsi, G., Esposito, E. y Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Luhmann*. Barcelona: Anthropos.
- Dietz, T., Ostrom, E., y Stern, P.C. (2003). The struggle to govern the commons. *Science*, 302(5652), 1907-1912. <https://doi.org/10.1126/ciencia.10910>
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Deusto.
- Fjeld, A., y Quintana, L. (2019). Reinstitutionalización, formas de vida y acciones igualitarias: reinenciones de lo común hoy contra el capitalismo neoliberal. *Revista de Estudios Sociales*, (70), 2-9. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.01>
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162, 1243–1248.
- Laval, C., y Dardot, P. (2015). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Luhmann, N. y Schorr, K.E. (1993). *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Anthropos.
- Luhmann, N. (2007). *Introducción a la teoría de los sistemas*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Nova, A. (30 de enero de 2020). Michel Foucault acerca de la enseñanza [vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=DAe0wpX2xQc&t=161s>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton University Press.
- 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.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Babchuk, W.A., y Hitchcock, R.K. (2013). *Grounded Theory Ethnography: Merging Methodologies for Advancing Naturalistic Inquiry*. Adult Education Research Conference, 26-33. <https://newprairiepress.org/aerc/2013/papers/5>
- Aldiabat, K., y Le Navenec, C. (2011). Clarification of blurred boundaries between grounded theory and ethnography: Differences and similarities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(3), 1-13. <https://doi.org/10.17569/tojqi.04785>
- Barreneche, C., Cabra Torres, F., Hernández García, I., Niño Bernal, R., Rodríguez Ruiz, J.A., y Marciales Vivas, G.P. (2018). *Las ciencias sociales y humanas en la actual sociedad del conocimiento: Escenarios de indagación ínter y transdisciplinar*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Betancurth Loaiza, D.P., Vélez Álvarez, C., y Sánchez Palacio, N. (2020). Cartografía social: construyendo territorio a partir de los activos comunitarios en salud. *Entramado*, 16(1), 138-151. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6081>
- Battersby, D. (1981). The use of ethnography and grounded theory in educational research. *McGill Journal of Education*, 16(1), 91-98.
- Bertalanffy, L.v. (1981). *Historia y situación de la teoría general de sistemas*. En: L.v. Bertalanffy y otros. *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Alianza.
- Camus, A. (2007). *La caída*. Alianza.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 11-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3674409>
- Elinoff, E. (2018). Towards an Ethnography Commons. *Commoning Ethnography*, 1(1), 72-81. <https://doi.org/10.26686/ce.v1i1.4126>
- Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Galeano Marín, M.E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Guarneros, A. (2015). Idealismo y fundamentación. *Theoría*, (29), 65-83. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2015.29.465>

- Hamui-Sutton, A., y Varela Ruíz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf)
- Hawking, S., y Moldinow, L. (2015). *Brevísima historia del tiempo*. Paidós.
- Hegel, G.W.F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. Suhrkamp Verlag.
- Knapp, S.K. (1986). *Ethnographic contributions to evaluation research: the experimental schools program evaluation and some alternatives*. En: M.S. Knapp, T. Cook y C. Reichardt (Edits). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Sage.
- Kant, I. (1999a). *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de poder presentarse como ciencia*. Istmo.
- Kant, I. (1999b). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- Khun, T.S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (8ª ed). Fondo de Cultura Económica.
- Lesorogol, C., y Boone, R. (2016). Which way forward? Using simulation models and ethnography to understand changing livelihoods among Kenyan pastoralists in a “new commons”. *International Journal of the Commons*, 10(2), 747-770. <https://doi.org/10.18352/ijc.656>
- Maita Guédez, M. del C. (2018). Estilos de pensamiento y enfoques epistemológicos. *Revista Científica*, 3(7), 374-393. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.19.374-393>
- Martínez-Miguel, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, 10(26), 59-72.
- Martínez-Miguel, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 11-31.
- Martínez Miguel, 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-Miguel, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Martínez-Miguel, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Lumen.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Lumen.
- Monsalvo Velásquez, M.G.G., Jiménez Huerta, A., y Bollo González, R.N. (2017). *Identificación de Nodos Centrales en Estudiantado de Primer Ingreso como*

- agentes de cambio innovadores-as: TESCH Generación 2017-2 MÉXICO*. En: A.L. Pinto, J.M. Kroll do Prado & D.D. Jeronimo de Macedo. *Capital social, colégios invisíveis e ferramentas de aplicação de redes sociais* (pp. 76-81). Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Senac.
- Murcia, P.N. (2020). *La investigación situada. Construcción de teoría en/sobre la Escuela desde los imaginarios sociales*. Universidad Católica de Manizales.
- North, D. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University.
- O'Hare, P. (2017). *Recovering Requeche and Classifying Clasificadores: An Ethnography of Hygienic Enclosure and Montevideo's Waste Commons*. [Tesis Doctoral, Universidad de Cambridge, Cambridge, Reino Unido]. <https://doi.org/10.17863/CAM.16883>
- Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC- (s.f.). Pasto. <https://www.onic.org.co/pueblos/1132-pastos>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Ostrom, E. (1991). *A Framework for Institutional Analysis*. Indiana University / Workshop for Political Theory and Policy Analysis.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton University Press.
- Phelps, A.F., y Horman, M.J. (2010). Ethnographic theory-building research in construction. *Journal of Construction Engineering and Management*, 1, 58-65. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)CO.1943-7862.0000104](https://doi.org/10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000104)
- Posada-Ramírez, J. (2014). Ontología y lenguaje de la realidad social. *Cinta de Moebio*, (50), 70-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200003>
- Prigogine, I. (1986). *La nouvelle alliance: metamorphose de la science*. Gallimard.
- Real Academia Española (2022). *Definición*. <https://www.rae.es/>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Uribe Mendoza, B.I. (2017). La historia de la ciencia: ¿Qué es y para qué? *Revista Odontológica Mexicana*, 21(2), 78-80. <https://doi.org/10.1016/j.rodex.2017.05.001>
- Vasco, C.E. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Wartofsky M. (1977). The relation between philosophy and science and history of science. *Boston Studies in the Philosophy of Science*, 39, 717-737.
- Yepes, C.E., y Marín, Y.A. (2018). Desafíos del análisis de la situación de salud en Colombia. *Biomédica*, 38(2), 162-172. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v38i0.3594>

- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques educational research. *Review of Educational Research*, 47(2), 245-265.
- Aldiabat, K., y Le Navenec, C. (2011). Clarification of blurred boundaries between grounded theory and ethnography: Differences and similarities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(3), 1-13. <https://doi.org/10.17569/tojqi.04785>
- Babchuk, W.A., y Hitchcock, R.K. (2013). *Grounded Theory Ethnography: Merging Methodologies for Advancing Naturalistic Inquiry*. Adult Education Research Conference, 26-33. <https://newprairiepress.org/aerc/2013/papers/5>
- Barreneche, C., Cabra Torres, F., Hernández García, I., Niño Bernal, R., Rodríguez Ruiz, J.A., y Marciales Vivas, G.P. (2018). *Las ciencias sociales y humanas en la actual sociedad del conocimiento: Escenarios de indagación ínter y transdisciplinar*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bateson, G. (1976). *Pasos para una ecología de la mente*. Ediciones Carlos Lohl.
- Bateson G. (1979). *Mente y Naturaleza*. Bantam Books.
- Battersby, D. (1981). The use of ethnography and grounded theory in educational research. *McGill Journal of Education*, 16(1), 91-98. <https://mje.mcgill.ca/article/view/7383/5313>
- Beltrán Llavador, J., Venegas, M., Villar Aguilés, A., Andrés Cabello, S., Jareño Ruiz, D., y Gracia Soriano, P.D. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), 92-104. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Bertalanffy, L.v. (1981). *Historia y situación de la teoría general de sistemas*. En: L.v. Bertalanffy y otros. *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Alianza.
- Camus, A. (2007). *La caída*. Alianza.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 11-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3674409>
- Dietz, T., Ostrom, E., y Stern, P.C. (2003). The struggle to govern the commons. *Science*, 302(5652), 1907-1912. <https://doi.org/10.1126/ciencia.10910>
- Elinoff, E. (2018). Towards an Ethnography Commons. *Commoning Ethnography*, 1(1), 72-81. <https://doi.org/10.26686/ce.v1i1.4126>
- Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Fjeld, A., y Quintana, L. (2019). Reinstitutionalización, formas de vida y acciones igualitarias: reinenciones de lo común hoy contra el capitalismo neoliberal. *Revista de Estudios Sociales*, (70), 2-9. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.01>

- Galeano Marín, M.E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Guarneros, A. (2015). Idealismo y fundamentación. *Theoría*, (29), 65-83. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2015.29.465>
- Habermas, J. (2002a). *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162, 1243-1248. <https://www.jstor.org/stable/1724745>
- Hawking, S., y Moldinow, L. (2015). *Brevísima historia del tiempo*. Paidós.
- Hegel, G.W.F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. SuhrkampVerlag.
- Husserl, E. (1979). *Meditaciones cartesianas* [Trad. Mario A. Presas]. Ediciones Paulinas.
- Knapp, S.K. (1986). Ethnographic contributions to evaluation research: the experimental schools program evaluation and some alternatives, In: M.S. Knapp, T. Cook y C. Reichardt (Edits). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, pp. 118-139. Sage.
- Kant, I. (1999a). *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de poder presentarse como ciencia*. Istmo.
- Kant, I. (1999b). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Khun, T.S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C., y Dardot, P. (2015). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Lesorogol, C., y Boone, R. (2016). Whichway forward? Using simulation models and ethnography to understand changing livelihoods among Kenyan pastoralists in a “new commons”. *International Journal of the Commons*, 10(2), 747-770. <https://doi.org/10.18352/ijc.656>
- Luhmann, N. (1982). Autopoiesis, Handlung und kommunikative Verständigung. *Zeitschrift für Soziologie*, 11(4), 366-379. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1982-0403>
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales*. Alianza Editorial / Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la Teoría de los Sistemas*. Universidad Iberoamericana.
- Maita Guédez, M. del C. (2018). Estilos de pensamiento y enfoques epistemológicos. *Revista Científica*, 3(7), 374-393. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.19.374-393>

- Martínez-Miguélez, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 11-31. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27911855003.pdf>
- Martínez Miguelez, 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4171976>
- Martínez-Miguel, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Martínez-Miguélez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Lumen.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Lumen.
- Murcia, P.N. (2020). *La investigación situada. Construcción de teoría en/sobre la Escuela desde los imaginarios sociales*. Universidad Católica de Manizales.
- O'Hare, P. (2017). *Recovering Requeche and Classifying Clasificadores: An Ethnography of Hygienic Enclosure and Montevideo's Waste Commons*. [Tesis Doctoral, Universidad de Cambridge, Cambridge, Reino Unido]. <https://doi.org/10.17863/CAM.16883>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Ostrom, E. (1991). *A Framework for Institutional Analysis*. Indiana University / Workshop for Political Theory and Policy Analysis.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton University Press.
- Phelps, A.F., y Horman, M.J. (2010). Ethnographic theory-building research in construction. *Journal of Construction Engineering and Management*, 1, 58-65. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)CO.1943-7862.0000104](https://doi.org/10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000104)
- Posada-Ramírez, J. (2014). Ontología y lenguaje de la realidad social. *Cinta de Moebio*, (50), 70-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200003>
- Prigogine, I. (1986). *La nouvelle alliance: métamorphose de la science*. Gallimard.
- Real Academia Española (2022). *Definición*. <https://www.rae.es/>
- Rifkin, Jeremy. 2014. *The Zero Marginal Cost Society: The Internet of Things, the Collaborative Commons, and the Eclipse of Capitalism*. Palgrave; MacMillan.
- Rodríguez, D., y Torres, J. (2003). Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. *Sociologías*, 5(9), 106-140. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222003000100005>

- Saidel, M.L. (2019). Reinenciones de lo común: hacia una revisión de algunos debates recientes. *Revista de Estudios Sociales*, (70), 10-24. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.02>
- Spencer-Brown, G. (1979). *Laws of form*. Dutton.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1977). *La estructura del mundo de vida*. Amorrortu.
- Uribe Mendoza, B.I. (2017). La historia de la ciencia: ¿Qué es y para qué? *Revista Odontológica Mexicana*, 21(2), 78-80. <https://doi.org/10.1016/j.rodex.2017.05.001>
- Vasco, C.E. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Von Foerster, H. (1990). *Ethics and Second-Order Cybernetics*. International Conference: Systèmes & thérapie familiale, Paris, 1990.
- Wartofsky M. (1977). The relation between philosophy and science and history of science, In: J. Renn & L. Patton. *Boston Studies in the Philosophy of Science*, pp. 717-737. Springer.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques educational research. *Review of Educational Research*, 47(2), 245-265. <https://doi.org/10.3102/00346543047002245>
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), 87-104.
- Baraldi, C. y Corsi, G. (2017). *Niklas Luman. Education as social system*. Cham: Springer.
- Becerra, G. (2013). Presentación sintética de las teorías de los sistemas sociales autopoieticos y la teoría de los sistemas sociopoieticos funcionales de Niklas Luhmann. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(2), 21-35.
- Bolívar, A. (2018). La inspección educativa en un marco de autonomía escolar, una inevitable reestructuración. *Fórum de Aragón*, 24, 10-19.
- Corsi, G., Esposito, E. y Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Lumann*. Barcelona: Anthropos.
- Denise, J. (2021). The notion of common and social representations. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология педагогика*, 18(2), 299-314.
- Grinell, S. & Rabin, C. (2013). Modern education: a tragedy of the commons. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 748-767.
- Gyuris, F. (2014). Basic education in communist Hungary. A commons approach. *International Journal of the Commons*, 8(2), 531-553.

- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Ciudad de México: Taurus.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162, 1243-1248.
- Ilich, I. (2006). *Obras reunidas I*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Kioupkiolis, A. (2019). The commons and music education for social change. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 4(2), 111-146.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. *Perfiles Educativos*, 60(162), 178-196.
- Luhmann, N. (2007). *Introducción a la teoría de los sistemas*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Ciudad de México: Herder.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (1992). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, N. (1982). *The differentiation of society*. New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. y DeGiorgi, R. (1993). *Teoría de la sociedad*. Guadalajara: Universidad Iberoamericana y Universidad de Guadalajara.
- Luhmann, N. y Schorr, K.E. (1993). *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, ITESO.
- Martínez Miguélez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Caracas: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Merino, L. y Cendejas, J. (2017). "Peace building from a commons perspective". *International Journal of the Commons* 11 (2): 907-927.
- Monsalvo Velásquez, M.G.G., Jiménez Huerta, A. y Bollo González, R.N. (2017). "Identificación de Nodos Centrales en Estudiantado de Primer Ingreso como agentes de cambio innovadores-as: TESCH Generación 2017-2 México". *Capital social, colégios invisíveis e ferramentas de aplicação de redes sociais*. Pinto, A.L., Kroll do Prado, J.M. y Jeronimo de Macedo, D.D. (Edits.). São Paulo: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Senac. 76-81.
- Ostrom, E. (1991). *A Framework for Institutional Analysis*. Bloomington: Indiana University / Workshop for Political Theory and Policy Analysis.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ostrom, E. (2010, abril 13). *Enseñanzas de la Escuela de los Comunes para Colombia* [Conferencia]. Facultades de Economía y Administración, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=qHh1qJOjsBs> (Consultado en julio de 2023).
- Ostrom, E. y Walker, J. (Eds.) (2003). *Trust and reciprocity: Interdisciplinary lessons for experimental research*. New York: Russell Sage Foundation.
- Pechtelidis, Y. y Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: the case study of the Little Tree Community. *Democracy & Education*, 28(1), 1-11.
- Poteete, A., Janssen, M. y Ostrom, E. (2012). *Trabajar juntos: acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México y otros.
- Raglianti, F. (2006). Comunicación de una observación de segundo orden: ¿Cómo puede seleccionar el investigador sus herramientas?. *Cinta de Moebio*, 27, 303-313.
- Ramis, Á. (2013). El concepto de bienes comunes en la obra de Elinor Ostrom. *Ecología Política*, (45), 116-121.
- Ramis, Á. (2018). *Pensar el «común»*. Los bienes comunes como categoría germinal para el pensamiento crítico. En: Piedrahita, C., Vommaro, P. y Insausti, X. (Eds.). *Indocilidad reflexiva: el pensamiento crítico como forma de creación y resistencia*. Bogotá: CLACSO.143-154.
- Remolina Caviedes, J. (2019). Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. *Folios*, (50), 173-188.
- Rodotà, S. (2013). Verso i beni comuni. *Rivista Critica del Diritto Privato*, 35(4), 495-516.
- Samakov, A. y Berkes, F. (2017). Spiritual commons: sacred sites as core of community-conserved areas in Kyrgyzstan. *International Journal of the Commons*, 11(1), 422-444.
- Samuelson, P. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387-389.
- Spencer-Brown, G. (1979). *Laws of Form*. Toledo: E.P. Dutton.
- Stichweh, R. 2016. Estructura social y semántica: la lógica de una distinción sistémica. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, (35), 1-14.
- Timmermann Korsgaard, M. (2018). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 445-455.
- Albagli, S., Clinio, A., Parra, H.Z. & Fonseca, F. (2018). Beyond the dichotomy between natural and knowledge commons: reflections on the IAD Framework

- from the Ubatuba Open Science Project. *Journal d'Interaction Personne-Système*.  
<http://dx.doi.org/10.17613/kdv2-z367>
- Bhandar, B. (2013). *A Right to the University*. *London Review of Books*. En línea:  
<https://www.lrb.co.uk/blog/2013/december/a-right-to-the-university>
- Boettke, P. J., Herzberg, B., & Kogelmann, B. (Eds.) (2020). *Exploring the political economy and social philosophy of Vincent and Elinor Ostrom*. Rowman&LittlefieldPublishers.
- Bollier, D. (2016). *El ascenso del paradigma de los bienes comunes*. En: C. Hess & E. Ostrom, *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 51-64). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Boyle, J. (2016). *¿Mertonismo desencadenado? Imaginar el acceso libre y descentralizado a la mayor parte del material y cultural científico*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 143-162). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Araral, E. (2014). Ostrom, Hardin and the commons: A critical appreciation and a revisionist view. *Environmental Science & Policy*, 36, 11-23.  
<https://doi.org/10.1016/j.envsci.2013.07.011>
- Cheney, G., Noyes, M., Do, E., Vieta, M., Azkarraga, J. & Michel, C. (2023). Cooperative Education. En: *Cooperatives at Work (The future of work)* (pp. 173-206). Emerald Publishing Limited.
- Cox, J.C. & Swarthout, T. (2016). *EconPort: la creación y el mantenimiento de los bienes comunes cognitivos*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 353-367). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Davidge, G. (2016). *Rethinking education through critical psychology: cooperative schools, social justice and voice*. Routledge.
- Dekker, E. & Kuchař, P. (2021). The Ostrom workshop: artisanship and knowledge commons. *Revue D'Economie Politique*, 131(4), 637-664.
- Dietz, T., Ostrom, E. & Stern, P.C. (2003). The struggle to govern the commons. *Science*, 302(5652), 1907-1912. <https://doi.org/10.1126/ciencia.1091015>
- Escaño, C. (2017). Bienes comunes del conocimiento: una propuesta de desarrollo histórico del procomún digital. *Opción*, 33(82), 239-262. En línea:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233626>
- Fielding, M. (2014). Why co-operative schools should oppose competition and what they might do instead. En: T. Woodin (Edit.), *Co-operation, Learning and Co-operative Values. Contemporary issues in education* (pp. 17-30). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315778013>
- Flanagan, C. & Gallay, E. (2014). Chapter two - Adolescents' theories of the commons. *Advances in Child Development and Behavior*, 46, 33-55.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800285-8.00002-9>

- Flanagan, C., Galloway, E., Pykett, A. & Smallwood, M. (2019). The *environmental commons* in urban communities: the potential of place-based education. *Front. Psychol.*, 10(226), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00226>
- Frischmann, B.M., Madison, M.J. & Strandburg, K.J. (2014). *Governing knowledge commons*. Oxford University Press.
- Garnett, R.F. (2011). Ostrom and liberal education: The college classroom as knowledge commons. En: *The Annual Proceedings of the Wealth and Well-Being of Nations* (pp. 45-56). SSRN.
- Gyuris, F. (2014). Basic education in communist Hungary. A commons approach. *International Journal of the Commons*, 8(2), 531–553. <http://doi.org/10.18352/ijc.458>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hall, R. & Winn, J. (Edits.) (2017). *Mass intellectuality and democratic leadership in higher education*. Bloomsbury.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162, 1243-1248.
- Hess, C. (2012). The unfolding of the knowledge commons. *St Antony's International Review*, 8(1), 13-24. En línea: <https://www.jstor.org/stable/26229084>
- Hess, C. & Ostrom, E. (2003). Ideas, artifacts, and facilities: information as a common-pool resource. *Law and Contemporary Problems*, 66(12), 111-145.
- Hess, C. & Ostrom, E. (Edits.) (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. IAEN / Traficantes de Sueños.
- Joranson, K. (2008). Indigenous knowledge and the knowledge commons. *International Information & Library Review*, 40(1), 64-72. <https://doi.org/10.1080/10572317.2008.10762763>
- Kioupkiolis, A. (2019). The commons and music education for social change. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 4(2), 111-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3674136>
- Kranich, N. (2016). *Para contrarrestar el cercamiento, recuperar los bienes comunes del conocimiento*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 107-142). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Levine, P. (2016). *La acción colectiva, el compromiso cívico y el conocimiento como bien común*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 267-294). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Licandro, O.D. & Yepes Chisco, S.L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Luhman, N. (1996). *Confianza*. Anthropos.

- Madison, M.J., Frischmann, B.M. & Strandburg, K.J. (2009). Constructing commons in the cultural environment. *Cornell Law Review*, 95(4), 657-709. En línea: <http://ssrn.com/abstract=1265793>
- Madison, M.J., Frischmann, B.M. & Strandburg, K.J. (2019). *Knowledge commons*. En: B. Hudson, J. Rosenbloom & D. Cole, *Routledge handbook of the study of the commons* (pp. 76-90). Routledge.
- Mazé, A. (2023). Geographical indications as global knowledge commons: Ostrom's law on common intellectual property and collective action. *Journal of Institutional Economics*, 19(4), 494-510. <https://doi.org/10.1017/S1744137423000036>
- McGinnis, M. D., & Walker, J. M. (2010). Foundations of the Ostrom workshop: institutional analysis, polycentricity, and self-governance of the commons. *PublicChoice*, 143, 293-301. <https://doi.org/10.1007/s11127-010-9626-5>
- Moreno Echeverry, C. (2017). *La cultura alfonsina: todo lo sabemos entre todos*. Cátedra Alfonso Reyes en Cuernavaca. En línea: <https://catedrareyes.org/>
- Nwagwu, W.E. & Matobako, M.M. (2022). Emerging knowledge commons in the public libraries in South Africa. *Library Hi Tech*, 40(6), 1582-1605. <https://doi.org/10.1108/LHT-01-2021-0036>
- Neary, M. (2012). Beyond teaching in public: the university as a form of social knowing. En: M. Neary, H. Stevenson, L. Bell (Edits.), *Towards Teaching in Public: Reshaping the Modern University* (pp. 148-164). Continuum.
- Neary, M., Stevenson, H. & Bell, L. (Edits.) (2012). *Towards Teaching in Public: Reshaping the Modern University*. Continuum.
- Neary, M., & Winn, J. (2017). Beyond public and private: a framework for co-operative higher education. *Open Library of Humanities.*, 3(2), 1-36. <https://doi.org/10.16995/olh.195>
- Ostrom, E. (1990). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. UNAM / CRIM / FCE.
- Ostrom, E. (1991). *A Framework for Institutional Analysis*. Indiana University / Workshop for Political Theory and Policy Analysis.
- Ostrom, E. (2000). Collective action and the evolution of social norms. *Journal of Economics Perspectives*, 14(3), 137-158.
- Ostrom, E. (2001). Reformulating the commons. En: J. Burger, E. Ostrom, R. Norgaard, D. Policansky & B. Goldstein (Eds.), *Protecting the commons: a framework for resource management in the Americas* (pp. 17-41). Island Press.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton University Press.
- Ostrom, E. (2010, abril 13). *Enseñanzas de la Escuela de los Comunes para Colombia* [Conferencia]. Facultades de Economía y Administración, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=qHh1qJOjsBs>

- Ostrom, E., Dietz, T., Dolšák, N., Stern, P.C., Stonich, S. & Weber, E.U. (Edits.) (2002). *The drama of the commons*. National Academy Press.
- Martínez-Miguélez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Ostrom, E., Chang, C., Pennington, M. & Tarko, V. (2012). *The future of the commons - Beyond market failure and government regulation*. Institute of Economic Affairs Monographs, Indiana University, Bloomington School of Public & Environmental Affairs Research. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2267381>
- Parsons, T. (1991). *The social system*. Routledge.
- Pechtelidis, Y. (2020). Commons and refiguration of education. *The Greek Review of Social Research*, 155, 9-38. <https://doi.org/10.12681/grsr.24807>
- Pechtelidis, Y. & Kioupiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: the case study of the Little Tree Community. *Democracy&Education*, 28(1), 1-11. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5/>
- Pino-Montoya, J.W. & Castaño Gómez, M. (2019). Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010-2013. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 129-150. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-4925>
- 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.
- Pradt-Lougee, W. (2016). *La comunicación académica y las bibliotecas libres: la oportunidad de los bienes comunes*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 329-351). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Ramakrishnan, M., Shrestha, A., & Soar, J. (2021). Innovation centric knowledge commons—A systematic literature review and conceptual model. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), 35. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010035>
- Rathwell, K.J., Armitage, D. & Berkes, F. (2015). Bridging knowledge systems to enhance governance of the environmental commons: A typology of settings. *International Journal of the Commons*, 9(2), 851-880. <https://doi.org/10.18352/ijc.584>
- Schlemer Alcântara, L.C., Cioce Sampaio, C.A. & Uriarte Zabala, L. (2018). Experiencia Cooperativa de Mondragón: la educación cooperativa como un proceso de transformación social. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (93), 181-209. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.93.9217>
- Schwik, C.M. (2016). *El software libre de código abierto como marco para el establecimiento de bienes comunes en la ciencia*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 295-327). IAEN / Traficantes de Sueños.

- Suber, P. (2016). *Crear bienes comunes intelectuales mediante el acceso abierto*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 189-225). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Szadkowski, K. (2017). *The university of the common: beyond the contradictions of higher education subsumed under capital*. En: M. Izak, M. Kostera & M. Zawadzki (Eds.). *The Future of University Education* (pp. 39-62). Palgrave Critical University Studies. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-46894-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46894-5_3)
- Szadkowski, K. (2019). The common in higher education: a conceptual approach. *Higher Education*, 78, 241-255. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0340-4>
- Tarko, V. (2016). *Elinor Ostrom: an intellectual biography*. Rowman & Littlefield.
- Teetl'it Gwich'in Renewable Resources Council, Parlee, B., Berkes, F. & Teetl'it Gwich'in Renewable Resources Council. (2006). Indigenous knowledge of ecological variability and commons management: a case study on berry harvesting from Northern Canada. *Human Ecology*, 34, 515-528. <https://doi.org/10.1007/s10745-006-9038-9>
- Tsai, C. W., & Shen, P. D. (2016). Towards teaching in public: reshaping the modern university. *Higher Education Research and Development*, 35(6), 1318-1321. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1211065>
- Unesco (2015): *'Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?'* Ediciones Unesco.
- Van Laerhoven, F. & Ostrom, E. Traditions and trends in the study of the commons. *International Journal of the Commons*, 1(1), 3-28. <http://doi.org/10.18352/ijc.76>
- Wall, D. (2014). *The Sustainable Economics of Elinor Ostrom: Commons, contestation and craft*. Routledge.
- Waters, D.J. (2016). *La conservación de los bienes comunes del conocimiento*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 163-185). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Winn, J. (2015). The co-operative university: Labour, property and pedagogy. *Power and Education*, 7(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/1757743814567386>
- Woodin, T. (Edit.) (2014). *Co-operation, Learning and Co-operative Values. Contemporary issues in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315778013>
- Wright, S., Greenwood, D. & Boden, R. (2011). Report on a field visit to Mondragón University: A cooperative experience/experiment. *Learning and Teaching*, 4(3): 38-56. <https://doi.org/10.3167/latiss.2011.040304>
- Zubero, I. (2012). De los «comunales» a los «commons»: la peripecia teórica de una práctica ancestral cargada de futuro. *Documentación Social*, (13), 15-48.
- Álvarez, S., Nájera, A. y Espejo, F. (2016). El impacto del cambio climático en el sector financiero y de seguros. *ICE*, (892), 61-72.

- Bedoya, E. (2016). La deforestación y la tragedia de los comunes entre los coccaleros del VRAE: 2001-2004. *Espacio y Desarrollo*, (28), 75-101. <https://doi.org/10.18800/espaciodesarrollo.201601.004>
- Cabrol, D. & Cáceres, D. (2017). Las disputas por los bienes comunes y su impacto en la apropiación de servicios ecosistémicos. La Ley de Protección de Bosques Nativos, en la Provincia de Córdoba, Argentina. *Ecología Austral*, 27(1), 135-145. <https://doi.org/10.25260/EA.17.27.1.1.273>
- De Angelis, M. (2010). On the Commons: A Public Interview with Massimo de Angelis and Stavros Stavrides. *E-Flux Journal*, 17. <http://www.e-flux.com/journal/17/67351/on-the-commons-a-public-interview-with-massimo-de-angelis-and-stavros-stavrides/>
- Dolsak, N. & Ostrom, E. (2003). *The Commons in the New Millenium: challenges and adaptation*. Indiana: MIT Press.
- Ferrero, B. & Arizpe, N. (2016). Pescadores artesanales del bajo Paraná Argentino: entre la complejidad y la tragedia de los comunes. *Avá*, 26(4), 61-81.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162, 1243-1248.
- Hincapié, S. y López, J. (2016). Derechos humanos y bienes comunes. Conflictos socioambientales en Colombia. *Desacatos*, 51, 130-141.
- Holguín, I. (2017). Los bienes comunes y lo común: escenario para la paz en Colombia a partir de nuevas ciudadanías. *Polisemia*, (23), 33-48.
- Martínez, L. & Cielo, C. (2017). Bienes comunes y territorios rurales: una reflexión introductoria. *Eutopía*, (11), 7-16.
- Mestrum, F. (2016). *The social commons: Rethinking social justice in post-neoliberal societies*. Petaling Jaya: Gerakbudaya Digital SdnBhd.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Ostrom, E. (1991). *A Framework for Institutional Analysis*. Indiana University / Workshop for Political Theory and Policy Analysis.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton University Press.
- 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.
- Pulido, V. (2019). La tragedia de los comunes: 48 años después. *Exégesis*, 10(1), 69-73.
- Ramis, Á. (2013). El concepto de bienes comunes en la obra de Elinor Ostrom. *Ecología Política*, (45), 116-121.
- Ramis, Á. (2017). *Bienes comunes y democracia. Crítica del individualismo posesivo*. Santiago: LOM Ediciones.

- Ramis, Á. (2018). *Pensar el «común». Los bienes comunes como categoría germinal para el pensamiento crítico*. En: C. Piedrahita, P. Vommaro & X. Insausti (Edits.). *Indocilidad reflexiva: el pensamiento crítico como forma de creación y resistencia* (pp. 143-154). CLACSO.
- Ranganathan, S. (2016). Global commons. *The European Journal of International Law*, 27(3), 693-717. <https://doi.org/10.1093/ejil/chw037>
- Rodotà, S. (2013). Verso i beni comuni. *Rivista Critica del Diritto Privato*, 35(4), 495-516.
- Rowan, J. (2012). *La modestia del procomún (o la economía que no aspiraba a serlo)*. <http://transicionebc.blogspot.com/2019/07/la-modestia-del-procomun-o-la-economia.html>
- Samuelson, P. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387-389.
- Torres, A., Brandt, J., Lear, K. & Liu, J. (2017). A looming tragedy of the sand commons. *Science*, 357(6355), 970-971. <https://doi.org/10.1126/science.aao0503>
- Williams, M. (2017). Urban commons are more-than-property. *Geographical Research*, 56(1), 16-25. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12262>
- Aguilera Klink, F. (2012). Elinor Ostrom, las instituciones y los recursos naturales de propiedad común: pensando con claridad más allá de las panaceas. *Revista de Economía Crítica*, (14), 340-361.
- Araral, E. (2014). Ostrom, Hardin and the commons: A critical appreciation and a revisionist view. *Environmental Science & Policy*, 36, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2013.07.011>
- Babchuk, W.A., y Hitchcock, R.K. (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.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Dekker, E. & Kuchař, P. (2021). The Ostrom workshop: artisanship and knowledge commons. *Revue D'Economie Politique*, 131(4), 637-664.
- Escaño, C. (2017). Bienes comunes del conocimiento: una propuesta de desarrollo histórico del procomún digital. *Opción*, 33(82), 239-262. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233626>
- Garnett, R.F. (2011). Ostrom and liberal education: The college classroom as knowledge commons. En: *The Annual Proceedings of the Wealth and Well-Being of Nations* (pp. 45-56). SSRN.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.

- Gyuris, F. (2014). Basic education in communist Hungary. A commons approach. *International Journal of the Commons*, 8(2), 531–553. <http://doi.org/10.18352/ijc.458>
- Hess, C. (2012). The unfolding of the knowledge commons. *St Antony's International Review*, 8(1), 13-24. En línea: <https://www.jstor.org/stable/26229084>
- Hess, C. & Ostrom, E. (2003). Ideas, artifacts, and facilities: information as a common-pool resource. *Law and Contemporary Problems*, 66(12), 111-145.
- Hess, C. & Ostrom, E. (Edits.) (2016a). *Los bienes comunes del conocimiento*. IAEN / Traficantes de Sueños.
- Hess, C. & Ostrom, E. (2016b). *Introducción: una visión general de los bienes comunes del conocimiento*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 27-50). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Hess, C. & Ostrom, E. (2016c). *Un marco de análisis de los bienes comunes del conocimiento*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 65-104). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Joranson, K. (2008). Indigenous knowledge and the knowledge commons. *International Information & Library Review*, 40(1), 64-72. <https://doi.org/10.1080/10572317.2008.10762763>
- Kapp, W.K. (1968). *En defensa de la economía institucional*. En: F. Aguilera (Edit.), *Economía de los recursos naturales: un enfoque institucional* (pp. 219-235). Madrid: Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.
- Levine, P. (2016). *La acción colectiva, el compromiso cívico y el conocimiento como bien común*. En: C. Hess y E. Ostrom (edits.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 267-294). IAEN / Traficantes de Sueños.
- Licandro, O.D. & Yepes Chisco, S.L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Lucuix, M.B. (2014). Los bienes comunales. Confianza, reputación y reciprocidad en el proceso de integración El caso del Acuífero Guaraní. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 4(8), 135-148.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la Teoría de los Sistemas*. Universidad Iberoamericana.
- Martínez-Miguélez, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 11-31.
- Martínez Miguélez, 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-Miguélez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

- Massé Narváez, C.E., & Merino, C. (2018). Complejidad educativa, comunidades indígenas y grupos vulnerables. Hacia una propuesta pedagógica liberadora. *Educere*, 22(72), 421-437.
- Neary, M., & Winn, J. (2017). Beyond public and private: a framework for co-operative higher education. *Open Library of Humanities*, 3(2), 1-36. <https://doi.org/10.16995/olh.195>
- Ostrom, E. (1990). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. UNAM / CRIM / FCE.
- Ostrom, E. (1991). *A Framework for Institutional Analysis*. Indiana University / Workshop for Political Theory and Policy Analysis.
- Ostrom, E. (2000). *Private and commonproperts right*. En: B. Bouckaert & G. De Geest (Eds), *Encyclopedia of Law and Economics Vol II Civil Law and Economics* 332-379. Edward Elgar Publishing.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton University Press.
- Pechtelidis, Y. (2020). Commons and refiguration of education. *The Greek Review of Social Research*, 155, 9-38. <https://doi.org/10.12681/grsr.24807>
- Pechtelidis, Y. & Kioupiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: the case study of the Little Tree Community. *Democracy&Education*, 28(1), 1-11.
- Rathwell, K.J., Armitage, D. & Berkes, F. (2015). Bridging knowledge systems to enhance governance of the environmental commons: A typology of settings. *International Journal of the Commons*, 9(2), 851-880. <https://doi.org/10.18352/ijc.584>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Winn, J. (2015). The co-operative university: Labour, property and pedagogy. *Power and Education*, 7(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/1757743814567386>
- Wright, S., Greenwood, D. & Boden, R. (2011). Report on a field visit to Mondragón University: A cooperative experience/experiment. *Learning and Teaching*, 4(3): 38-56. <https://doi.org/10.3167/latiss.2011.040304>
- Angulo, J. (2020). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. En E. Diez, & J. Rodríguez, *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida* (págs. 1127-1144). Octaedro.
- Babchuk, W.A., y Hitchcock, R.K. (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.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Colella, L., & Díaz Salazar, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educar*, 53(2), 447-465.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Hernández Albarracín, J.D., Ramírez Lindarte, M.D. y Pallares Piquer, M. (s.f). Resistiendo a la ciudad letrada: hacia una hermenéutica de la cultura popular desde la perspectiva del mundo digital. *Documento inédito*.
- Lander, E. (Comp.) (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Licandro, O. D., & Yepes Chisco, S. L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. *Perfiles Educativos*, 60(162), 178-196.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la Teoría de los Sistemas*. Universidad Iberoamericana.
- Martí-Noguera, J.J., Licandro, Ó., y Gaete Quezada, R. (2018). La educación superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33.
- Martínez-Miguélez, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(46), 11-31.
- Martínez Miguélez, 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-Miguélez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Martínez-Miguélez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mignolo, W. (2009). El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas Humanística*, (67), 165-203.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*(44), 13-25.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Arca.

- Rodríguez, J. (2012). *La educación en el contexto neoliberal*. Universidad Nacional de Colombia.
- Avendaño Castro, W.R. y Parada Trujillo, A.E. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación & Desarrollo*, 19(2), 398-413.
- Corsi, G., Esposito, E. y Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Lumann*. Barcelona: Anthropos.
- Lumann, N. (1992). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (2007). *Introducción a la teoría de los sistemas*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Ilich, I. (2006). *Obras reunidas I*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton University Press.
- 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.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioqui