

La competencia y el emprendedurismo en la escuela. Un estudio desde la perspectiva de estudiantes de educación media en el área metropolitana de Medellín (Colombia)

Gustavo Romero Fernández

Eduardo Langer

Recibido Marzo 2024

Aceptado Abril 2024

Resumen

En la educación media colombiana, la puesta en acto de las políticas educativas neoliberales a partir de los 80 fomentan la competencia y el emprendedurismo en la escuela hasta nuestros días. En este artículo indagamos sobre las perspectivas que tienen sobre esas nociones los/las estudiantes de dos instituciones secundarias públicas en distintos emplazamientos y con diferente nivel socioeconómico de las familias en el área metropolitana de Medellín (Sabaneta-Antioquia). Para ello, se retoman resultados de una encuesta realizada en ambas escuelas durante 2021 y 2022 en el que los/las estudiantes dan cuenta, de manera diferencial entre una y otra institución, de la importancia de la escuela para el trabajo, su productividad y valoración económica, así como su relación con aquello que los/las hace más competitivos, individualistas, emprendedores, adaptables y flexibles. A su vez, establecen una escala de valoración diferenciada en los saberes que transmite la escuela y en nociones tales como esfuerzo y meritocracia, a la vez que preferirían no estar en situaciones de permanente competencia, ya que las asocian con el agotamiento y cansancio.

Palabras clave: Competencia - Emprendedurismo - Racionalidad neoliberal - Educación media.

Competition and entrepreneurship at school. A study from the perspective of high school students in the metropolitan area of Medellín (Colombia)

Abstract

In Colombian secondary school programs, the implementation of neoliberal educational policies since the 1980s has promoted competition and entrepreneurship at school. Thus, in this article we inquire the perspectives on these notions of students from two public secondary school institutions in different locations and with different socioeconomic levels of families in the metropolitan area of Medellín (Sabaneta-Antioquia). For this purpose, results from a survey carried out in both schools during 2021 and 2022 are taken into account; in this survey, students report, with differences between one institution and another, the importance of school for work, its productivity and economic valuation, as well as their relationship with what makes them more competitive, individualistic, entrepreneurial, adaptable, and flexible. At the same time, they establish a differentiated assessment scale considering the knowledge transmitted by the school and notions such as effort and meritocracy, while they would prefer not to be in situations of permanent competition, since they associate this with exhaustion and tiredness.

Keywords: Competition - Entrepreneurship - Neoliberal rationality - Secondary education.

Introducción

El neoliberalismo fomenta la libre competencia en el mercado, la privatización y la globalización, haciendo de Colombia uno de los países más desiguales de América Latina y el Caribe. Desde la década del 90, los sistemas escolares colombianos han sido colonizados por políticas de corte neoliberal (De la Cruz, 2016), implementando estrategias de esta racionalidad en sus prácticas cotidianas (Veiga-Neto, 2010) y produciendo prácticas discursivas (Foucault, 2001) y evaluativas que fundamentan la competencia escolar en torno a la

meritocracia y la excelencia (Brunet y Moral, 2017). El modelo de empresa de las políticas públicas educativas es puesto en acto (Ball, 2012) desde la formación por competencias dando relevancia al mercado laboral, al discurso del emprendimiento, la innovación, y a la aplicación de modelos de gestión de la calidad escolar con un marcado sesgo empresarial. La racionalidad neoliberal en la escuela (Grinberg, 2006; Blanco, Duarte y Aragón 2017; Rubio, 2013) produce subjetividades desde las coordenadas de la competitividad, la flexibilidad, la innovación, la diversidad, la creatividad, el emprendimiento y la autogestión continua de sí mismo. A la vez, establece el ideal de la empresa como modelo de los procesos de subjetivación y la competitividad en tanto norma del capital humano.

Esta conducción de conductas bajo la lógica del modelo de empresa aplicado a la vida (Foucault, 2007), así como del empresario de sí mismo y/o de subjetividades emprendeduristas, se proyecta a la sociedad y sus instituciones, a las prácticas y los discursos que allí se producen. El campo escolar no queda exento a estas prácticas y discursos que comportan esta racionalidad neoliberal. De hecho, la formación por competencias, tan extendida en los debates del campo escolar actual, responde a las demandas de ese modelo empresa, a la formación para el trabajo, la mercantilización y la globalización económica. Así, la meritocracia se ha vuelto un *leit motiv* (Bernatené y Steiman, 2023) en el que se producen prácticas que fomentan competencia, modelos de excelencia y de emprendedurismo a través de estímulos, premiaciones y reconocimientos, distribuidos a partir de los supuestos centrales de “igualdad de oportunidades” (Rujas, 2022; Sandel, 2020).

Este artículo, enmarcado en una investigación doctoral¹, se propone indagar sobre los sentidos que los/las estudiantes de dos instituciones educativas públicas del Municipio de Sabaneta (Antioquia – Colombia), otorgan a prácticas y discursos escolares enmarcados en la racionalidad neoliberal atendiendo específicamente a la competencia y el emprendedurismo, así como las tensiones que ellos y ellas expresan. La hipótesis que aquí se quiere trabajar es que las prácticas y los discursos de la racionalidad neoliberal,

¹ Investigación doctoral denominada “Racionalidad neoliberal, producción de subjetividades y prácticas escolares. Un estudio sobre la competitividad y el emprendedurismo con estudiantes de educación media en el área metropolitana de Medellín - Sabaneta/Colombia. Durante los años 2018 a 2023”. Doctorando Gustavo Romero y dirigida por Langer, Eduardo. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina.

desplegadas en el sistema de educación media, propenden a la producción de formas de subjetivación competitivas y emprendedoristas. Sin embargo, frente a esas formas, los/las estudiantes de distintos emplazamientos y niveles socioeconómicos, interpretan, se apropian o resisten estas prácticas de formas propias y productivas, inventivas y móviles (Foucault, 1994, p. 162). Así, esperamos brindar elementos para describir y poner en cuestión las consecuencias de conducir la escuela contemporánea a ser parte de un engranaje mercantil, interrogando las consecuencias de una formación escolar marcada por la competencia, el modelo empresa, el individualismo y la rivalidad meritocrática.

Para ello, la investigación mencionada se desarrolla a través de un modelo múltiple y mixto entre metodologías cualitativas y cuantitativas. En este artículo, exclusivamente se pone el foco en los resultados a través de la información cuantitativa producto de la realización de encuestas aplicadas a 139 estudiantes en las dos instituciones. La selección de estas instituciones educativas fue según los siguientes criterios (Le Comte y Gotze, 1988, p.98): mixtas, públicas, del calendario A². El análisis de los resultados implicó la utilización del software SPSS, desde el cual se realizaron tablas de frecuencias simples y bivariadas, combinaciones realizadas por dos o más dimensiones. Así, este artículo se organiza, en primer lugar, con la presentación de las discusiones conceptuales del problema que aquí se aborda para luego analizar los resultados de investigación. Finalmente, se presentan algunas conclusiones parciales del estudio.

² La primera, que denominaremos escuela A para conservar su anonimato, tiene una población promedio de 1600 estudiantes matriculados, tres grupos de 45 estudiantes por cada grado del bachillerato; ubicada en zona urbana céntrica de fácil acceso, clasificada en A en el ranking 473 del ICFES, recibió reconocimientos en robótica, capacitación en metodología Stem, implementó cátedra de emprendimiento, certificada en gestión de calidad ISO 9001. Tiene estudiantes pertenecientes a diversos estratos, padres profesionales, comparten la escuela con familias que viven de economías informales expuestas a mayor precariedad. La escuela A tiene mejores instalaciones físicas, presenta diversas redes vecinales de apoyo pedagógico, social, cultural, deportivo y sanitario. La segunda, que denominaremos escuela B, es una institución con limitaciones de acceso en un sector rural, con un promedio de 700 estudiantes matriculados, un solo grupo de 30 estudiantes en el grado once, no está certificada en gestión de calidad ISO 9001, clasificada en A en el ranking 483 del ICFES en el 2020, con carencias en infraestructura y recursos tecnológicos, y en general con una tendencia mayor de ingreso de estudiantes de sectores sociales de estratos bajos, ubicada en un sector con una mayor concentración geográfica de pobreza, donde la comunidad tiende a afrontar mayores desventajas acumuladas.

Competencia y producción de subjetividades en y desde la escolaridad

La economía, en su versión neoliberal, sitúa la competencia en el centro de toda actividad y relación humana (Foucault, 2007). Se piensa en términos de la competencia como norma de construcción del mercado, de la actividad de los agentes económicos, del estado-empresa y del sujeto-empresa (Laval y Dardot, 2013). En este escenario, la escuela despliega una dimensión donde los/las estudiantes desde edades tempranas aprenden a competir para ganar reconocimientos, beneficios, notas y premios, naturalizando la competencia escolar, estableciendo una permanente rivalidad y una valoración del esfuerzo individual. Se desarrolla la creencia en la que solo los mejores son merecedores de las oportunidades, las ayudas, las recompensas y los principales puestos sociales, sosteniendo la falacia del principio de igualdad de oportunidades (Gamboa, 2012).

En Colombia esta colonización se produce a partir de las ideas de Friedman y Hayek, en sus obras clásicas “Capitalismo y Libertad” y “Camino a la servidumbre” respectivamente, donde se fundamenta la importancia de la libertad del individuo para operar en la libre competencia del mercado, condiciones que garantizarían el desarrollo de la sociedad y la economía. En el caso colombiano a partir de la globalización, la privatización y la apertura económica, se imponen políticas de corte neoliberal como el camino para el mejoramiento y modernización de la economía nacional. Este proceso estuvo acompañado por una intensa fragmentación de las organizaciones sindicales, líderes sociales y partidos políticos de izquierda, así como un enorme incremento de la desigualdad social y educativa (Roldan, 2020). La agenda neoliberal de políticas desproteccionistas y privatizadoras del libre mercado internacional, se instalan en Colombia por presiones de organizaciones internacionales como el BID y el FMI.

El protagonista de la economía liberal es el empresario que progresa por su competitividad al evaluar costos y beneficios, crear invenciones, tomar decisiones y soportar la incertidumbre que implica las acciones sobre seres humanos (Mises, 1949). Para Schumpeter (2015), el protagonista de la economía neoliberal es el emprendedor que se caracteriza por su capacidad de innovar, visionar, imaginar, liderar, crear nuevas maneras y asumir riesgos. Desde estos

discursos, la escuela es el lugar de formación de sujetos que puedan responder a las necesidades del libre mercado (Paredes y De la Cruz, 2016). De una escuela expansiva que se reformó y modernizó incorporando estrategias y principios del mundo económico al campo educativo, se asume la dinámica de la globalización de la sociedad para formar una escuela competitiva, donde la calidad es el foco de intervención (Boom, 2004).

La naturalización de la competencia en el sistema escolar (Slachevsky, 2015), se produce en las relaciones sociales tendientes a la competencia entre alumnos y en la instalación del principio meritocrático en el marco de la igualdad de oportunidades. Las formas en que el conocimiento es producido y asimilado, a través de la formación por competencias, con estándares mensurables y finalidades productivas vinculan el modelo empresa con los procesos de enseñanza aprendizaje, produciendo subjetividades competitivas y competentes. El Ministerio de Educación colombiano en 2006 formalizó los estándares básicos de competencia como un “criterio claro y público” que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad (MEN, 2006, p.9).

La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, desarrolla un significado ambiguo en la educación. Las competencias son definidas por el MEN (2012) como un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Las competencias implican conocer, saber ser y saber hacer. La carencia epistemológica del concepto de competencias (Guzmán, 2017) parte de la adopción de la conceptualización realizada por Delors en el informe a la Unesco “La Educación Encierra Un Tesoro” (1996), donde plantea cuatro aprendizajes fundamentales: conocer, hacer, vivir juntos y ser; estos aprendizajes son una guía para cualquier sistema de enseñanza estructurado, no son una definición o una conceptualización del modelo de educación por competencias. Estos pilares proponen trascender una visión puramente instrumental de la educación (Delors, 1996 p.96).

En el campo laboral, el término competencia se asocia con las pautas de desempeño y la capacidad para resolver problemas. Este énfasis en la efectividad

y la productividad nos lleva a vincular las competencias con la razón instrumental, aquella que reduce la razón a un medio, a una herramienta que puede llegar a justificar cualquier fin, en el caso contemporáneo a un fin productivo o funcional, a una cosificación de la vida al transformar todos los productos de la actividad humana en mercancías (Horkheimer, 2002). El discurso de las competencias relaciona las formas de vida estudiantiles a las tendencias marcadas por las agendas empresariales y productivas.

Los discursos que se introducen a la educación escolar con estos sentidos exaltan el rendimiento individual, el productivismo y la competitividad. Tiene como objetivo formar un sujeto competitivo, flexible, emprendedor e innovador, capaz de adaptarse al vertiginoso e inestable mercado laboral que asume una notoria precariedad multidimensional (Vejar, 2017). Así, los discursos que las reformas educativas proponen, favorecen la competencia entre escuelas y la producción de incentivos vinculados al mercado (Narodowski, 2010), tal como son algunos programas socio educativos implementados³ para las instituciones educativas para dar acceso a educación superior en Colombia.

A su vez, los sistemas de calidad establecen mediciones, evaluaciones y mejoramiento continuo, fortaleciendo el ingreso del sistema escolar a la lógica de la competencia. Las permanentes evaluaciones y mediciones sobre los conocimientos y las competencias en el ser, el hacer y el saber del estudiante implican desde nuestra lectura, una conducción y modulación (Deleuze, 2006) de las conductas estudiantiles. Esta modulación es condición de posibilidad para la producción de sujetos competitivos y autogestores, flexibles e individualistas (Sennett, 2000). De esa forma, esos sistemas de evaluación, el credencialismo, la meritocracia y los mecanismos de control se acentúan en un sistema “donde se responsabiliza cada vez más a los actores particulares y donde también crece paralelamente la competitividad” (Quiroga, 2017, p.228).

Cada escuela pone en acto (Ball, 2012) la política educativa de manera particular, respondiendo a las agendas del poder corporativo dominante. La educación estandarizada en competencias, valora “la actividad, la autonomía,

3 Nos referimos a programas implementados por el Ministerio de Educación de Colombia tales como “Día de la Excelencia Educativa” o “Ser pilo paga”.

la flexibilidad, la apertura, la autorresponsabilidad, la empleabilidad y la permanente polivalencia. Lógica que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto emprendedor, creativo, conexionista, activo y autónomo, empresario de sí mismo” (Jodar y Gómez, 2007, p. 399). Estos discursos son apropiados por las políticas educativas colombianas, forman sujetos productivos, con iniciativa personal, autogestores de sí y orientados hacia el rendimiento individual, capaces de asumir responsablemente el proceso y los resultados alcanzados (Bröckling, 2015). Sin embargo, es aquí que nos interrogamos si esos discursos y esas prácticas solo producen sujetos que “olvidan” los intereses y necesidades comunes por desarrollar su individualidad en el que “bajo el mito de la libertad de *sí mismo*, el individuo perdió la capacidad de sostén que ofrece lo común” (Socolovsky y Forcadell, 2019, p. 25) o bien se suceden otras formas y posibilidades al interior de las instituciones que nos den pistas para pensar formas de resistir a esos inexorables destinos. Entonces, a continuación, vamos a analizar la manera en que son asumidas o rechazadas estas propuestas por los/las estudiantes, reconociendo que el avance de esas perspectivas depende de la puesta en acto de cada institución educativa y de las condiciones en las que llegan los/las jóvenes a las instituciones educativas.

La competencia y el emprendedurismo desde la perspectiva estudiantil

Son múltiples las vías en las que los/las estudiantes naturalizan y fomentan la competencia y el emprendedurismo en las dinámicas escolares: por medio de estrategias meritocráticas escolares (Litter, 2017, p.43) y *rankings* comparativos, por la transmisión de la capacidad de autogestionar (Quiroga, 2017), por la formación por competencias que desarrollan las cualidades, aptitudes y actitudes del capital humano, o por las evaluaciones y mediciones que modulan el esfuerzo y el mejoramiento del educando. Todas esas dimensiones del dispositivo pedagógico producen un sistema de monitoreo constante de los sujetos (Grinberg, 2015). Los discursos pedagógicos implementados en las aulas hacen del espíritu competitivo en la escuela parte del camino para vincular a los educandos/as al mercado empresarial (Pardo y García, 2003, p.75). Esa competencia transforma los lazos sociales que los/las estudiantes producen consigo mismo y con los demás, dando lugar a una rivalidad permanente que, a modo de hipótesis, disminuye (por no decir erradica) las posibles formas de cooperación y solidaridad que puedan realizarse. Con estos sentidos, las políticas

educativas colombianas tratan y efectivamente logran llevar los postulados sobre la producción de valor económico de la educación (Shultz, 1968) al currículo escolar, por ejemplo y entre otras muchas cosas, con el pacto “Educación, Empresa, Estado”⁴ que implementan las cámaras de comercio del Aburra Sur del Área metropolitana de Medellín.

Así, aquí indagamos sobre la importancia que otorgan los/las estudiantes a esos valores en su formación escolar en dos escuelas y en función del estrato socioeconómico⁵. Con este sentido, la Tabla N°1 expresa una diferenciación clara entre dos instituciones que están emplazadas y trabajan con población distinta. En la institución A, los/las estudiantes consideran que la escuela es importante porque los forma para el trabajo, y en la B porque los forma para producir valor económico.

Tabla N° 1. La importancia de la formación escolar para estudiantes de dos instituciones educativas según estrato socioeconómico. En % (N= 139)

	Escuela A			Escuela B		
	Bajo	Medio bajo	Medio	Bajo	Medio bajo	Medio
Forma para el trabajo	87,1%	94,1%	83,3%	63,6%	63,3%	40,0%
Forma para producir valor económico	45,2%	67,6%	50,0%	81,8%	76,7%	100,0%
Forma para ser responsables	35,5%	52,9%	33,3%	60,6%	43,3%	80,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en dos instituciones educativas durante 2021 y 2022.

4 Véase <https://pactoeducacionempresaestado.co/> y <https://ccas.org.co/emprendimiento/pacto-educacion-empresa-estado/>

5 Se construyó el estrato socioeconómico ponderando: estrato, vivienda propia o alquilada, grado escolaridad de la madre, ocupación de la madre, grado escolaridad de los padres, ocupación del padre, poseer o no equipo y conectividad.

En la escuela A, un 94,1% los estudiantes de estrato medio bajo piensan que la escuela sirve para el trabajo; en cambio, en la escuela B son el 63,3% de quienes lo afirman. La totalidad de estudiantes de estrato medio de la escuela B considera que la formación más importante que brinda la escuela está orientada a producir valor económico, en cambio en la escuela A, solo el 67,6% del estrato medio bajo lo comparte. La respuesta con menor frecuencia en la escuela A es sobre la importancia de la escuela en la formación para ser responsables, en el estrato medio son solo un 33,3%, en el bajo un 35,5 % y en el medio bajo n 52,9%. En cambio, en la escuela B un 60,3% de estudiantes de estrato bajo considera que la escuela los forma para ello, 43,3% en el estrato medio bajo y el 80,0% del estrato medio.

Los/las estudiantes de la escuela B, emplazada en un lugar de más difícil acceso y con una menor población escolar, consideran que la escuela ofrece procesos formativos que permiten acceder a la producción de valor económico y formar sujetos responsables. El emprendedurismo asociado a la formación para el trabajo tiene un mayor reconocimiento en la escuela A, a la vez que la formación para ser responsables aparece en menor medida. En la escuela B, paradójicamente son más los estudiantes que creen que los forma en términos de responsabilidad, aun cuando son peores las condiciones para la formación. Además, los/las estudiantes de la escuela B la perciben como un espacio capaz de incidir en la posibilidad de superación de sus desigualdades económicas, a pesar de que la relación con la posibilidad de formarlos para el trabajo sea menor que en la otra institución. De hecho, si seguimos la lógica empresarial, la competitividad es clave hoy desde esos discursos para formar capital humano (Becker, 1984; Cerquera, Clavijo y Pérez, 2022). Entonces, preguntamos a los/las estudiantes de ambas instituciones si creen que la escuela los hace más competitivos.

Tabla N° 2. “La escuela me hace más competitivo” para estudiantes de dos instituciones educativas según estrato socioeconómico. En % (N= 139)

Escuela A			Escuela B		
Bajo	Medio bajo	Medio	Bajo	Medio bajo	Medio
57,4%	50,0%	0.0%	88,2%	69,0%	66,7%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en dos instituciones educativas durante 2021 y 2022.

La Tabla N° 2 expresa que en la escuela B hay un mayor número de estudiantes que consideran que los hace más competitivos en relación a la otra escuela. Hay diferencias para todos los estratos en ambas instituciones y si bien hay una tendencia general a considerar que la escuela contribuye a hacer más competitivos a los/las estudiantes en ambas escuelas, es mucho más significativa en la escuela B situada en un emplazamiento rural y empobrecido. La población que vive en estratos bajos son quienes asignan mayor peso a la escuela para la competitividad. En los entornos socioeconómicos con mayor precariedad, la escuela parece sostener la promesa de futuro (Machado, Grinberg y Dafunchio, 2015), dado que la escuela alberga las ilusiones de los/las estudiantes para que les brinde posibilidades para prepararse y acceder a una mejor calidad de vida, constituyendo caminos para insertarse en la vida social. También, es relevante señalar que en la escuela A, para los/las estudiantes del estrato con mejores posibilidades económicas la escuela no los hace necesariamente más competitivos. Parecieran darse cuenta los/las estudiantes que hay algo más allá que los saberes que transmite la escuela al momento de pensarse más allá de ella y hacia adelante. También, aunque no es motivo de este artículo, sin duda en Colombia ello se relaciona con la retirada de los estratos con mejores posibilidades económicas de la escuela pública y la búsqueda de escuelas privadas, asumiendo una lógica formativa como inversión susceptible de cálculo sobre su específica rentabilidad (Becker, 1984). Opera una liberalización de la elección de cómo educarse, en busca de calidad y una mejor educación, conduciendo a la sociedad a demandar el libre mercado educativo (Salcedo, 2013). Por ello, a continuación indagamos sobre las razones por las que asisten los/las estudiantes a ambas escuelas.

Tabla N° 3. La razón por la que asisten a la escuela de estudiantes de dos instituciones educativas según estrato socioeconómico. En % (N= 139)

	Escuela A			Escuela B		
	Bajo	Medio bajo	Medio	Bajo	Medio bajo	Medio
Ser ciudadano competitivo y exitoso	45,2%	55,9%	83,3%	54,5%	46,7%	0,0%
Relacionarme y vincularme otros	6,5%	14,7%	16,7%	18,2%	30,0%	60,0%
Adquirir conocimientos habilidades	48,4%	29,4%	0,0%	27,3%	23,3%	40,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en dos instituciones educativas durante 2021 y 2022.

La Tabla N° 3 expresa que en la escuela A asisten principalmente para ser un ciudadano competitivo y exitoso y en la escuela B asisten en mayor medida para relacionarse y vincularse con otros. Sin embargo, también hay distinciones entre las escuelas que por estratos socioeconómicos. Por ejemplo, si nos detenemos en el estrato bajo, en la escuela A el 48,4% de estudiantes asisten para adquirir conocimientos a diferencia del 27.3 % de la escuela B, el 45,2% para ser ciudadanos competitivos y exitosos de la escuela A y el 54.5 % de la B, así como el 6,5% para relacionarse y vincularse con otras personas de la escuela A y el 18,2% de la B. Pero las polarizaciones se suceden con mayor fuerza al analizar el estrato medio de estudiantes. En la escuela A, el 83,3% asisten a la escuela para ser ciudadanos competitivos y exitosos a diferencia de la escuela B en la que nadie así lo cree. El 16,7% de estudiantes de la escuela A asiste para relacionarse con otras personas a diferencia del 60 % en la escuela B. Ningún estudiante de la escuela A asiste para la adquisición de conocimientos, a diferencia del 40,0% de la institución B.

Las mayores “discrepancias” las encontramos entonces en este estrato medio en el que en la escuela B, con menor población escolar y mayores condiciones de precariedad socioeconómica, valoran el vínculo, mientras que en la escuela

A los /las estudiantes asisten para ser ciudadanos competentes y exitosos. Si bien sería motivo de otro artículo, pero a través de la indagación en entrevistas y observaciones en profundidad, esa diferenciación se expresa a partir de las condiciones de escolarización de los y las estudiantes, por las mejores dotaciones escolares, así como la pertenencia a emplazamientos donde hay mejores condiciones laborales y de vivienda. Por otra parte, la escuela B, siendo una institución con un número menor de estudiantes, fomenta la construcción de vínculos y la capacidad de relacionarse con los otros. En tanto que en la escuela A, el propósito de asistir a la escuela se orienta a ser un ciudadano competitivo y exitoso, así como para adquirir habilidades y conocimientos. Es decir, desarrolla ciertas formas de saber y competencias blandas que responden a las necesidades de los mercados laborales.

La racionalidad neoliberal promueve los saberes orientados a la producción y a la utilidad, una lógica instrumental que reduce la facultad de razonar a la obtención de resultados calculables sobre el mundo, haciendo énfasis en el desarrollo de los medios sin indagar en los fines (Horkheimer, 1947). Con estos sentidos, se indaga sobre la relación que hacen los/las estudiantes en relación a los saberes técnicos y productivos con respecto a los históricos culturales, para identificar desigualdades respecto a roles, recursos, intereses, necesidades y el tipo de relaciones que se establecen con diferentes aspectos de la vida escolar (Jiménez, 2019).

Tabla N° 4. La perspectiva de estudiantes sobre los saberes que enseñan en la escuela de dos instituciones educativas según género. En % (N= 139)

	Varones		Mujeres	
	Escuela A	Escuela B	Escuela A	Escuela B
Los saberes técnicos son más importantes que los histórico culturales	29,4%	71,4%	18,9%	57,5%
La educación nos enseña a valorar todo económicamente	61,8%	64,3%	59,5%	77,5%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en dos instituciones educativas durante 2021 y 2022.

La Tabla 4 expresa diferenciaciones de aquello que sucede con estudiantes varones y mujeres en estratos socioeconómicos distintos. Quienes consideran que los saberes técnicos y productivos son más importantes son el 29,4% de los varones en la escuela A y el 71,4 % de ellos en la institución B, así como el 18,9% de las mujeres en la primera y el 57,5% de ellas en la segunda. La zona de emplazamiento, así como ser hombre o mujer afecta de alguna forma a estas consideraciones. Estar más distante de espacios culturales puede, sin duda, generar un menor reconocimiento de la importancia de estos saberes para los procesos formativos. De hecho, las ofertas culturales o deportivas tienden a ser transitorias y de poca permanencia en la segunda institución, son actividades extracurriculares que no hacen parte de la escuela. El emplazamiento urbano de la escuela B, con menores recursos económicos, produce condiciones en las que las expectativas hacia el mercado de trabajo favorecen las creencias sobre los saberes técnicos y productivos de mejorar las condiciones de vida, mientras que no así con los histórico-culturales. Para la escuela A, ubicada en una zona con más fácil acceso a espacios formativos deportivos y culturales, los saberes histórico-culturales son condiciones de posibilidad para la producción económica. Así, la escuela también posibilita otras formas de socialización emergentes (Langer, 2013) y dinámicas diversas en los procesos de apropiación de la formación, como sujetos escolares que pueden resignificar, tensionar o resistir las prácticas educativas predominantes del contexto socio-histórico en el que desarrollan su escolaridad. Si bien el discurso neoliberal proclama como único conocimiento verdadero al científico y produce una fuerte subvaloración de otras formas tales como los históricos, culturales, artesanales, sociales, relacionales e instala un sistema que Sousa (2017) denominó epistemicida, la escuela y los docentes tienen posibilidades de ir más allá de ello en la transmisión de estos saberes produciendo otros espacios en los horarios o actividades que les den sentido e importancia, insistiendo en su preparación, destinando recursos, llevando a sus estudiantes a participar de eventos. etc.

Sin embargo, el fomento de los saberes productivos establece una relación entre la educación escolar y la valoración económica del mundo. Así, en la Tabla N° 4 hay una mayor frecuencia en la escuela B con 77,5% de mujeres y 64,3% de hombres. La escuela A también presenta una alta valoración, aunque menor que la otra institución con el 59,5% de mujeres y 61,8% de hombres. Sin ser una meta específica de la escuela, la valoración de los saberes productivos para la economía y el discurso del emprendimiento fomenta en los/las estudiantes

una mercantilización de todas las facetas de la vida. Además, esta valoración, seguramente, tendrá relación con las decisiones vocacionales sobre el futuro formativo de los sujetos.

Ligado a esta visión mensurable del mundo, la productividad contemporánea se cifra en la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a entornos productivos cambiantes e inciertos (Sennett, 2006), se producen subjetividades capitalistas que se conducen bajo la apariencia de mayor libertad y flexibilidad (Acosta, 2011). En ese sentido, como expresa la Tabla N° 5, hay diferencias entre ambas instituciones al considerar los saberes para ser flexibles y adaptarse, así como en relación a la relación entre esfuerzo, éxito y el recibimiento de premios y reconocimientos.

Tabla N° 5. La perspectiva de estudiantes sobre los saberes que enseñan en la escuela de dos instituciones educativas según género. En % (N= 139)

	Varones		Mujeres	
	Escuela A	Escuela B	Escuela A	Escuela B
La escuela enseña a adaptarse y ser flexible	94,1%	75,0%	91,9%	75,0%
El esfuerzo garantiza el éxito escolar	75,7%	40,0%	85,3%	42,9%
Los mejores estudiantes deben recibir todos los premios, ayudas y reconocimientos	32,4%	65,3%	27,0%	77,5%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en dos instituciones educativas durante 2021 y 2022.

La mayoría de los/las estudiantes de la escuela A, están de acuerdo con que los hace más flexibles y adaptables, las mujeres con un 91,9% y los hombres con un 94,1%. En la escuela B también consideran que los hace más flexibles, aunque en menor porcentaje, los hombres y las mujeres con un 75,0%. En cambio, hay una diferenciación entre ambas escuelas en relación entre esfuerzo y éxito escolar. La mayoría de los/las estudiantes de la escuela A están de acuerdo con esa asociación, los hombres con el 75,7% y las mujeres con un 85,3%, a diferencia de la escuela B donde son significativamente menos los varones (40 %) y las mujeres (42.9 %)

quienes creen en ese agrupamiento. Para Veiga-Neto (2000), la mayor regulación contemporánea del comportamiento se produce por las tecnologías de seducción del mercado, a las que están expuestas mayormente los sujetos y las instituciones mejor posicionadas socialmente. Desde esta mirada, la población escolar que vive en condiciones de mayor pobreza percibe la regulación con normas más estrictas o con menor flexibilidad.

Sucede la misma diferencia entre las instituciones en relación a la pregunta sobre si solo los mejores deben recibir premios, ayudas y reconocimientos en la que los/las estudiantes de la escuela B estuvieron en mayor medida de acuerdo con esta afirmación, los hombres con un 65,3% y las mujeres un 77,5%, respecto a los/las de la escuela A, donde disminuyen significativamente a un 32,4% en los hombres y 27,0% en las mujeres.

Los sujetos de ambas escuelas reconocen la adaptabilidad y la flexibilidad en la formación escolar, sin embargo en la escuela B podríamos afirmar que sucede en menor medida en función de las valoraciones de los/las estudiantes. Lo mismo sucede con la asociación entre éxito y esfuerzo, dado que los/las estudiantes de la escuela A se muestran más favorables a esta creencia que aquellos/as de la escuela B. También, es notoria la mayor frecuencia en la escuela B frente al postulado meritocrático de considerar que todas las ayudas, premios y reconocimientos deben ser para los mejores. La exaltación de la excelencia en la escuela favorece la emergencia de competitividad en las aulas, el elitismo, la creación de ventajas injustas y la segregación (Vinueza, 2002). De esta forma se sucede y produce la exaltación por las evaluaciones como modos de estar permanentemente en competencia en la escuela.

Así, las pruebas ICFES o Saber 11⁶, se aplican como requisito para graduarse del bachillerato y tienen la posibilidad de dar acceso a ayudas para el ingreso a la educación superior. Frente a la pregunta de si estas pruebas generan competencia

6 El Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11°, es un instrumento de evaluación estandarizada que mide oficialmente la calidad de la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media. Está compuesto por cinco pruebas: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés. Lo aplica el ICFES (creado en 1968 como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, en 2009 fue denominado Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación, conservando la sigla ICFES). Véase la analítica que se consolida a partir de los resultados en: <https://www.icfes.gov.co/analisis-de-datos>

entre estudiantes, la Tabla N° 6 expresa que en la escuela A hay un 50,0% de hombres y un 45,9% de mujeres que lo afirman. Así como un 78,6% de hombres y un 75,0% de mujeres en la escuela B. Las oportunidades que pueden generar estas pruebas son más determinantes para las percepciones de los/las estudiantes de la escuela B, y por tanto pueden producir competencia entre ellos y ellas. Las limitantes económicas de esta población, hacen que estas pruebas puedan ser una de las pocas oportunidades para acceder a la educación superior.

Tabla N° 6. La perspectiva de estudiantes sobre las evaluaciones en la escuela de dos instituciones educativas según género. En % (N= 139)

	Varones		Mujeres	
	Escuela A	Escuela B	Escuela A	Escuela B
Las pruebas saber fomentan la competencia entre estudiantes	50,0%	78,6%	45,9%	75,0%
Algunos estudiantes no quieren estar en permanente competencia con los demás	88,2%	82,1%	81,2%	80,0%
Se sienten cansados y agotados frente a las evaluaciones y responsabilidades escolares	94,1%	78,6%	91,9%	80,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en dos instituciones educativas durante 2021 y 2022.

La Tabla N° 6 además expresa de forma significativa que entre el 80,0% y el 88,2% de estudiantes, en las dos escuelas, no quieren estar en permanente competencia con los demás estudiantes. Los/las estudiantes abiertamente rechazan esta situación. También, hallamos que en las dos escuelas, entre el 78,6% y el 94,1% tanto para varones como para mujeres, reconocen un agotamiento y cansancio frente a las evaluaciones y responsabilidades escolares. Aun así, ello se tensiona con algunas otras perspectivas de los/las estudiantes en el que las relaciones de poder que fomentan el activismo, el productivismo, el deber de un individuo de estar por delante de sus compañeros, es un proceso de auto gestión y mejoramiento, tal como exploramos a continuación y que, muchas veces, tiene como efectos la enfermedad mental y al cansancio generalizado (Han, 2012).

Para la lógica discursiva meritocrática actual es indispensable la voluntad individual de superarse y mejorarse aprendiendo a lo largo de toda la vida, fenómeno que se incrementa en las sociedades del conocimiento donde el protagonismo es el de los propios sujetos (Carrera y Luque, 2016) que devienen en emprendedores, como un empresario de sí mismo, un individuo que busca rentabilizar, hacer empresa con todas las dimensiones de su existencia. Al indagar sobre si la escuela promueve el emprendedurismo, en la escuela “A” el 61,8% de los varones y el 57,5% de las mujeres estuvieron de acuerdo. En la escuela B son el 64,7% de los varones y el 57,5% de las mujeres. Es decir, casi no hay distinción entre una y otra institución.

Tabla N° 7. La perspectiva de estudiantes sobre el emprendedurismo y el individualismo en la escuela de dos instituciones educativas según género. En % (N= 139)

	Varones		Mujeres	
	Escuela A	Escuela B	Escuela A	Escuela B
La escuela promueve el emprendedurismo	61,8%	64,7%	45,9%	57,5%
La escuela nos hace más individualistas	23,5%	75,0%	21,6%	62,5%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en dos instituciones educativas durante 2021 y 2022.

Uno de los pilares de la racionalidad neoliberal lo constituye el énfasis en desarrollar la individualidad, en el sentido de relacionarse consigo mismo buscando la propia optimización y la rentabilidad (Laval y Dardot, 2013). A la pregunta sobre si la escuela los hace más individualistas, en la escuela A respondieron un 23,5% de varones y un 21,6% de mujeres. En la escuela B los hombres con un 75% y las mujeres con un 62,5%. Por tanto, en la escuela A en la que creen que los forma para el emprendedurismo, no consideran que ello los haga más individualistas dado que observando sus prácticas escolares cotidianas, apuestan a la realización de actividades grupales y fomentan el trabajo en equipo. En cambio, en la escuela B se produce la asociación emprendedurismo e individualismo, en mayor medida en los varones, más allá de que allí se

desarrollan unas relaciones de mayor cercanía y escucha entre los estudiantes, los docentes y directivos escolares, en el que hay un solo grupo de 35 estudiantes en cada grado, dado que las actividades son mayormente repetitivas, individuales y no en equipo. Así, la formación escolar se orienta al desarrollo de saberes y competencias de formas diferenciales respondiendo a distintas necesidades de los mercados laborales. Ello, además, fomenta una permanente competencia entre estudiantes e instituciones educativas. Esta manera predominante de entender la escuela incide en las trayectorias formativas de los/las estudiantes.

Conclusiones

El sistema escolar colombiano fortalece la alianza del currículum escolar con el mundo empresarial a través de nociones como emprendimiento, innovación, competitividad, meritocracia, esfuerzo individual, evaluación permanente, *stem*, aprendizaje por competencias (cognoscitivas, ciudadanas, emocionales y comunicativas) que hacen parte de las propuestas actuales que se promueven en la educación media. Una oferta que pone en acto cada escuela de acuerdo a su Proyecto educativo institucional (PEI) y a sus posibilidades económicas e infraestructurales.

Así, este artículo trabajó las formas de percibir la competencia y el emprendedurismo por parte de estudiantes de dos instituciones en emplazamientos y estratos socioeconómicos diferenciales. Las distinciones que hallamos en las respuestas de los/las estudiantes de ambas escuelas, nos permite pensar sobre los efectos de las condiciones de vida de los/las estudiantes en sus barrios, así como el emplazamiento de las instituciones que producen distinciones en las maneras de asumir y/o resistir a la lógica de la competencia y el emprendedurismo por los /las estudiantes en cada institución.

Los/las estudiantes de cada escuela producen maneras diferenciales de significar y tensionar las prácticas tendientes a la competencia y el emprendedurismo. En la escuela B, los/las estudiantes consideran en mayor medida que la escuela los hace más competitivos, los prepara para ser más responsables y para producir valor económico. Asumen el principio meritocrático donde solo los mejores deben recibir todas las ayudas y reconocimientos, además, creen que

los saberes técnicos y productivos son más importantes que los históricos y culturales, así como reconocen en mayor medida que las pruebas ICFES generan competencia entre los/las estudiantes. En la escuela A, los/las estudiantes de los niveles socio-económicos medios asisten principalmente para formarse como ciudadanos competitivos y exitosos. Reconocen en mayor medida que la escuela les enseña a adaptarse y ser más flexibles y los prepara para el trabajo. Sin embargo, están en desacuerdo con el postulado meritocrático de dar todas las ayudas y reconocimientos a los mejores y creen que la escuela no los hace más individualistas. Además, para los/las estudiantes de la escuela A, ubicada en una zona con más fácil acceso a espacios formativos en deporte y cultura, los saberes histórico culturales son formas de encuentro, recreación y de acceso a otras formas de crecimiento personal.

En el estudio, hallamos tres tensiones con polarización extrema entre estudiantes de ambas instituciones. Una primera tensión con polarización entre estudiantes de ambas escuelas fue en la jerarquía que otorgan a los saberes técnicos y productivos sobre los histórico culturales, alto en la escuela B y bajo en la A. Esta cuestión nos indica que los /las estudiantes de la primera institución, han interiorizado en mayor grado la propuesta valorativa promovida por el sistema escolar. Una segunda polarización que descubrimos es que la importancia del esfuerzo como condición para alcanzar el éxito escolar es mucho mayor en la escuela A. Es decir, que aprenden que el cumplimiento en la realización de actividades, la entrega puntual, un buen comportamiento y una actitud responsable, pueden generar un buen promedio académico, dejando en segundo plano la apropiación del conocimiento. Una tercera polarización hallada es que los/las estudiantes de la escuela B consideran que la formación escolar los hace individualistas y los prepara para producir valor económico en un porcentaje mayor a la escuela A. Esta situación la podemos vincular con el mayor número de estudiantes de la escuela B que consideran que la escuela enseña a valorar todo económicamente. Sin embargo, en los estratos medios de la escuela B los/las estudiantes asisten principalmente a la escuela para relacionarse y vincularse con otras personas, a diferencia de la escuela A donde asisten en su mayoría para ser ciudadanos competitivos y exitosos. Tal como sostuvimos, las mejores dotaciones escolares de la escuela A y la pertenencia a un estrato medio con mejores condiciones laborales y de vivienda, pueden contribuir a esta diferenciación.

A la vez, encontramos algunas semejanzas entre los/las estudiantes de ambas escuelas. Por ejemplo, cuando consideran que no quieren estar en situaciones de permanente competencia y al reconocer que se sienten agotados y cansados por las evaluaciones o responsabilidades escolares. Ello implica que, para los mejores estudiantes, que entran a competir por las becas universitarias, resulta ser una tarea muy difícil y extenuante mantener un alto rendimiento escolar. También, son similares en ambas escuelas, quienes consideran que la escuela promueve el emprendimiento, pero difieren en su relación con el individualismo.

Finalmente, dejamos algunas preguntas que surgen a partir de la realización de esta investigación y que serán motivo de indagaciones futuras. En primer lugar, nos preguntamos por las razones por las que estudiantes de la escuela con población emplazada en mejores condiciones socioeconómicas, parecen no considerar a la escolaridad como una garantía de un buen futuro laboral; en segundo lugar, cuáles serían las características de un dispositivo escolar que no se estructure sobre las dinámicas de competencia y el emprendedurismo. En tercer lugar, una vía de indagación importante que excede el alcance de este trabajo que está centrado en la perspectiva de los/las estudiantes, la constituye la recepción y pugna que tienen los/las docentes de las políticas educativas, posición docente (Southwell, 2020) que permitiría analizar la manera en que las políticas educativas neoliberales circulan, regulan o son incorporadas en las maneras de vivir el trabajo de enseñar.

Bibliografía

ACOSTA, W. (2011). Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia, 1990-2005. *Revista de la Universidad de La Salle*, (56), 175-229.

BALL, S. J. MAGUIRE, M. y BRAUN, A. (2012). *How schools do policy - policy enactments in secondary school* [EBook]. London: Routledge.

BECKER, G. (1984). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza editorial.

BOOM, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos.

BRÖCKLING, U. (2015). *El self emprendedor: Sociología de una forma de subjetivación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

BRUNET, I. y MORAL, D. (2017). Narrativa meritocrática, sistema educativo y mercado laboral. *Barataria Revista Castellano Manchega de ciencias sociales*, 22, 33-49. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.311>

BERNATENÉ, S. y STEIMAN, J. (2023). *Tomar la palabra educación en disputa*. San Martín: Unsam edita.

CARRERA, P. y LUQUE, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Ulzama: El Viejo Topo.

CERQUERA, O., CLAVIJO, M. y PÉREZ, C. (2022). Capital humano y crecimiento económico: evidencia empírica para Suramérica. *Apuntes del Cenes*. 41(73), 145-169. <https://doi.org/10.19053/01203053.v41.n73.2022.13679>

DELEUZE, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. Madrid: Santillana, Unesco.

FOUCAULT, M. (2007). *El Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2001). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones la piqueta.

FOUCAULT, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

GAMBOA, L (2012). Análisis de la evolución de la igualdad de oportunidades en educación media, en una perspectiva internacional. El caso de Colombia. En Icfes (Ed.) *Estudio Sobre Calidad de la Educación en Colombia*. Bogotá: Icfes.

GRINBERG, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *RASE Revista de la asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 155-172. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8373>

GRINBERG, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6). 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>

GUZMÁN, F. (2017). Problemática general de la formación por competencias. *Revista Iberoamericana de educación*, (74), 107-120. <https://doi.org/10.35362/rie740610>

HAN, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

HORKHEIMER, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Editorial Trotta.

JIMÉNEZ, R. (2019). *Investigación educativa con perspectiva de género*. España: MacGrawHill Aula Magna.

JÓDAR, F. y GÓMEZ, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-381.pdf>

LANGER, E. (2017). *Escuela pobreza y resistencia*. Buenos Aires: Ediciones el gato gris.

LANGER, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

LAVAL, C. y DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

LITTER, J. (2017). *Against Meritocracy Culture, power and myths of mobility*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315712802>

MACHADO, M., GRINBERG, S. y DAFUNCHIO, S. (2015). Jóvenes y escuela secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía. En *Socialización escolar procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Abya-Yala.

MEN (2012). 16 términos en la letra calidad. Competencia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79364.html>

MEN y ASCOFADE (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

MISES, L. (1949). *La acción humana. Tratado de economía*. New Haven: Yale University Press. <http://vonhumboldt.org/LAACCIONHUMANALUDWIGVONMISES.pdf>

NARODOWSKI, M. (2010). Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 29–36. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7729>

PARDO, J., y GARCÍA, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio Siglo XXI*(20-21). 39-85. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/134>

PAREDES, H. y DE LA CRUZ, G. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 13(2), 119-125. <https://doi.org/10.18041/crilibjur.2016.v13n2.26208>

QUIROGA, A (2017). “Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar”. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 221-235.

ROLDAN, L. (2020). *Desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín. Estudio sobre trayectorias educativas de los y las jóvenes colombianos egresados de la escuela media*. Tesis Doctoral Ciencias de la educación. Directora Corica, A. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/109415/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RUJAS, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-ciencia Social*, (5), 207-218. <https://doi.org/10.7203/concienciasocial.5.24276>

SALCEDO, J. (2013). La forma neoliberal del capital humano y sus efectos en el derecho a la educación. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 113-138. <https://doi.org/10.19052/ap.2334>

SANDEL, M.J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* España: Debate.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SCHUMPETER, A. (2015). *Capitalismo, Socialismo y Democracia. Volumen I*. Barcelona: Página Indómita.

SLACHEVSKY, N (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29843497024>

SOCOLOVSKY, M. y FORCADELL, L. (2019). La producción (escolar) del sujeto en tiempos de la racionalidad neoliberal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 2, 11-31.

SOUSA, B. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid: Ediciones Morata.

VEIGA-NETO, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal, implicaciones para la educación. *Revista educación y pedagogía*, 22(58), 213-235. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9748/8965>

VEIGA-NETO, A. (2000). Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. En G. Castelo Branco y V. Portocarrero (Orgs.) *Retratos de Foucault* (pp. 179-207). Rio de Janeiro: Nau. <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>

VEJAR, J. (2017). Precariedad laboral en América Latina: contribuciones a un modelo para armar. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(2), 37-46.

VINUESA, J. (2002). La cultura del esfuerzo. *Revista educación*, (329), 207-217. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25215w/008200430213.pdf>

Gustavo Romero Fernández: Psicólogo, Universidad de Antioquia. Magister en Filosofía, Universidad de Antioquia; Doctorando en Educación, Universidad Nacional de la Plata. Orientador escolar de la Institución educativa Rafael J. Mejía Sabaneta- Antioquia (Colombia). gustavo.romero@sabaneta.edu.co.

Eduardo Langer: Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales, Flacso. Doctor en educación, Universidad de Buenos Aires. Investigador Adjunto CONICET. Director de las carreras de educación de la Universidad Nacional de San Martín. Profesor Asociado de UNSAM y UNPA. langereduardo@gmail.com