Una escuela para emprendedores: producción de discursos sobre las infancias y las funciones sociales de la escuela en el contexto neoliberal*

Diana Marcela Aristizábal García
Universidad de San Buenaventura - Cali, Colombia

https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

Cómo citar este artículo: Aristizábal García, Diana Marcela. 2026. "Una escuela para emprendedores: producción de discursos sobre las infancias y las funciones sociales de la escuela en el contexto neoliberal". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 65: 71-95. https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

Recibido: 8 de mayo de 2026; aceptado: 29 de septiembre de 2026; modificado: 7 de octubre de 2026.

Resumen: *Objetivo*: el artículo se propone comprender con una perspectiva etnográfica crítica cómo la política educativa de formación para el emprendimiento que se ha instalado en los contextos escolares colombianos desde finales del siglo XX produce una serie de discursos sobre las infancias y construye expectativas sobre las funciones sociales de la escuela y los roles de los niños en el contexto neoliberal. *Metodología*: el análisis parte de los registros de trabajo de campo de una investigación etnográfica desarrollada en un colegio privado de la capital colombiana (2015-2020), así como de material documental sobre la política de formación para la cultura del emprendimiento en el país. *Originalidad:* el artículo busca aportar a campos como la antropología de la infancia, la antropología de las políticas públicas y la etnografía escolar, mostrando cómo las políticas impactan la vida de los niños y las niñas contemporáneos, sus familias y entornos escolares. *Conclusiones:* se muestran las diferentes tensiones en el encuentro de esta política educativa con las comprensiones de niños, maestros y padres sobre los efectos que estas tienen en su vida cotidiana.

Palabras clave: Colombia, emprendimiento, infancias, neoliberalismo, política educativa, siglo XXI.

* Este artículo hace parte de las reflexiones y los datos de la tesis doctoral denominada "Ventanas etnográficas al mundo económico de las infancias: relaciones de interdependencia de niños y adultos de clase media en Bogotá" (2021). Para el desarrollo de la investigación se contó con la financiación de Minciencias (Convocatoria 647) y de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia).

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

A School for Entrepreneurs: The Production of Discourses on Childhood and the Social Functions of Schools in the Neoliberal Context

Abstract: *Objective:* Adopting a critical ethnographic perspective, this article examines how entrepreneurship education policy, introduced into Colombian schools in the late twentieth century, shapes discourses about childhood and expectations regarding the social functions of schools and the roles of children in the neoliberal context. *Methodology:* The analysis draws on fieldwork records from an ethnographic study conducted at a private school in Bogotá between 2015 and 2020, as well as documentary materials concerning Colombia's policy for promoting a culture of entrepreneurship through education. *Originality:* The article contributes to fields such as the anthropology of childhood, the anthropology of public policy, and school ethnography by demonstrating how policies affect the lives of contemporary children, their families, and their school environments. *Conclusions:* The findings reveal various tensions between this educational policy and how children, teachers, and parents understand its effects on their everyday lives.

Keywords: childhoods, Colombia, educational policy, entrepreneurship, neoliberalism, twenty-first century.

Uma escola para empreendedores: produção de discursos sobre as infâncias e as funções sociais da escola no contexto neoliberal

Resumo: *Objetivo:* Este artigo propõe-se a compreender, a partir de uma perspectiva etnográfica crítica, como a política educativa voltada à formação para o empreendedorismo, implementada nos contextos escolares colombianos desde finais do século 20, produz uma série de discursos sobre as infâncias e constrói expectativas sobre as funções sociais da escola e os papéis desempenhados pelas crianças no contexto neoliberal. *Metodologia:* A análise parte dos registros de trabalho de campo de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em um colégio privado da capital colombiana (2015-2020), bem como de material documental sobre a política de formação para a cultura do empreendedorismo no país. *Originalidade:* O artigo busca contribuir para campos como a antropologia da infância, a antropologia das políticas públicas e a etnografia escolar, mostrando como as políticas impactam a vida das crianças contemporâneas, suas famílias e contextos escolares. *Conclusões:* Evidenciam-se as diferentes tensões nas interações entre essa política educativa e as compreensões de crianças, professores e pais sobre os efeitos dessa política em sua vida cotidiana.

Palavras-chave: Colômbia, empreendedorismo, infâncias, neoliberalismo, política educativa, século 21.

Introducción

En ocasiones se habla del ámbito escolar como un escenario concreto real-total; no obstante, es bien sabido que cada institución escolar tiene una historia particular, unas normativas, unas formas de hacer pedagógico, unas prácticas institucionales, unas características físicas, etc., que producen una determinada vida escolar. No hay una escuela igual a otra. Sin embargo, estas particularidades constitutivas no pueden negar otras dinámicas compartidas entre contextos escolares, en especial cuando estas provienen de lineamientos, políticas públicas y discursos globales que impactan las prácticas escolares y las comprensiones sobre la vida de los niños y las niñas en su rol de estudiantes y como sujetos sociales. Este artículo justamente se centrará en uno de los discursos recientes que más ha impactado diferentes dimensiones de la vida, entre ellos la experiencia escolar y las comprensiones sobre las infancias contemporáneas: el emprendimiento.

El discurso del emprendimiento surgió a mediados del siglo XVIII con economistas clásicos como Richard Cantillón, quien en su *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general* (1955) dio cuenta de aquellos empresarios que en el contexto de la industrialización europea fueron pioneros en crear empresa, dada su capacidad de correr riesgos y generar iniciativas (Brewer 1992). En la última década del siglo XX e inicios del XXI, el discurso del emprendimiento empezó a popularizarse y a adquirir otros sentidos en el contexto de las políticas neoliberales, pues trascendió la frontera de los campos económico y empresarial para convertirse en un discurso que ingresó a diversas esferas de la vida social: la educación, las políticas laborales, el medio ambiente, el trabajo humanitario, la vida familiar, la salud mental, entre otros. Mientras que para algunas instituciones, gobiernos y corporaciones el emprendimiento es una alternativa que apalanca las políticas neoliberales[1] para promover la prosperidad y el desarrollo económico (Hindle y Rushworth 2000), hay visiones menos optimistas sobre el tema. Desde finales del siglo pasado, varios investigadores sociales (Bauman 1999; Berardi 2003; Harvey [2005] 2007; Sennett 2006; Rameri 2018; Liebel 2019; Antunes 2019; Quijano 2022) coinciden en que el mayor riesgo de este discurso está en normalizar los problemas sociales y convertirlos en un asunto de manejo empresarial.

Como en muchos ámbitos de la vida, el discurso del emprendimiento también llegó al contexto educativo. En 1940 comenzaron las primeras escuelas para emprendedores en algunas facultades de ingeniería norteamericanas y posteriormente, en la década de los sesenta, se desarrollaron los primeros cursos de formación para emprendedores en universidades europeas (Passant 2022; 2024). Sin embargo, fue

1 Algunos autores han propuesto pensar el neoliberalismo como una "racionalidad de gobierno" (Castro-Gómez 2010, 178); "una fábrica de subjetividades, una práctica gubernamental" (García 2020, 57); "un modelo de la existencia misma, una forma de relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, con su entorno, el futuro, el grupo y la familia […] es la economización de la totalidad del campo social" (Foucault [1979] 2007, 278).

a inicios del nuevo milenio cuando el emprendimiento comenzó a ser parte de las políticas educativas de varios países en Occidente, por lo que este discurso se incorporó transversalmente al currículo escolar, desde la formación primaria hasta la universitaria. En las últimas décadas se han desarrollado investigaciones sobre el impacto de estas políticas educativas en África (Mbebeb 2009; Vaidya 2014), Europa (Pantea 2017), Estados Unidos (Liebel 2006), Vietnam (Morrow 2017) y América Latina (Aitken 2017; Sosenski 2024). Tal como lo plantea la antropóloga brasilera Lucía Rabello De Castro (2020), cualquier tipo de política "puede ser de corte global, pero tiene impactos diferentes en las vidas de los niños y apropiaciones locales diferenciales en cada contexto" (Rabello De Castro 2020, 52).

El propósito de este artículo es analizar cómo la política educativa de formación para el emprendimiento —que es de orden tanto global como local— produce discursos sobre las infancias y expectativas sobre las funciones sociales de la escuela, así como de los roles sociales de los niños y las niñas en el contexto neoliberal. Se parte de las siguientes preguntas: ¿qué ocurre cuando se pretende introducir al contexto escolar una política que fomenta la formación de los niños para el emprendimiento?, ¿qué tan compatibles son las ideas de la escuela sobre la infancia y la educación de los niños con las ideas subyacentes de una política de esta naturaleza?, ¿qué discursos sobre las infancias y los niños se producen en el marco de estas políticas?

Este artículo plantea que la política educativa de formación para el emprendimiento produce formas concretas de comprender la infancia y a la escuela como escenario institucional que acompaña la vida infantil. Si se parte de que la infancia es una categoría producto de un horizonte histórico particular, es necesario pensar en el tipo de infancias y subjetividades infantiles que se están produciendo en los contextos contemporáneos neoliberales. La historiadora Nara Milanich (2020) plantea que ciertos proyectos políticos dan lugar y refuerzan formas particulares de pensar la infancia (Milanich 2020). En particular, la emergencia en la década de los noventa del siglo XX de las políticas neoliberales en varios países de Occidente, entre ellos Colombia, coincide históricamente con el apuntalamiento de los debates sobre los derechos de la infancia que se materializaron en la proclamación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en 1989 (UNICEF 2006). Uno de los puntos centrales de esta nueva mirada sobre la infancia fue la celebración de la participación infantil como derecho fundamental de los niños a opinar y decidir sobre sus propias vidas. Sin embargo, tal como lo han criticado varios investigadores, como Liebel y Martínez (2023) y Sosenski (2024), el concepto de participación infantil comenzó a instrumentalizarse, "se esencializa y despoja de la postura ético-política progresista que le dio vida, situándolo como característica deseable para construir niñeces que se comporten idóneamente en regímenes neoliberales que requieren sujetos emprendedores de sí mismos" (Sosenski 2024, 3).

Lo que surgió como un logro político y social de las democracias liberales al reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, con voz propia y posibilidad de expresión y participación en diferentes escenarios de la vida social, terminó

por convertirse en parte de la racionalidad y la retórica neoliberal que comenzó a configurar la idea de un sujeto niño(a) emprendedor que debe formarse para ser responsable y protagonista de su propio destino como futuro adulto, esto es, ser flexibles, abiertos al cambio y a la incertidumbre, con capacidad de adaptación, sentido de oportunidad, búsqueda constante de sus propios recursos y "maximización de sus propias capacidades, su propia felicidad y su propia calidad de vida" (Rose 2019, 279). Los niños y las niñas vistos como "sujetos neoliberales" (Díez-Gutiérrez 2025, 1-128) "son empresarios de sí mismos, son su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos" (Foucault 2007, 264), deben formarse para aceptar el riesgo y la responsabilidad de cuidar de sí mismos (Bishop 2012) ante la fragilidad del Estado, la precariedad laboral y la falta de seguridad social.

Producir infancias y subjetividades infantiles alineadas con este programa neoliberal implicó acudir a una de las instituciones más antiguas que han acompañado la experiencia de infancia en el mundo occidental: la escuela. Ya desde antes el mercado capitalista se había instalado en sus espacios, en sus rutinas y en la estética escolar; sin embargo, con la emergencia del neoliberalismo, las expectativas sobre la escuela cambiaron, pues se espera que esta adquiera otras funciones respecto a los niños, niñas y jóvenes que debe formar. Justamente, en este artículo se argumenta que las pretensiones de la política educativa de incluir a la escuela en el proyecto político de formación para el emprendimiento, que busca educar a los niños como sujetos económicos del presente, va en contravía con las ideas de infancia como proyecto "futuro" que ha producido históricamente el escenario escolar. Para la escuela como institución moderna, los niños son fundamentalmente "la proyección de una futura generación adulta" (Carli 2003, 16); por esto, los aprendizajes escolares que se establecen para ellos en el presente también se delimitan para el futuro, cuando dejen de ser niños. Esta ambigüedad se hace mucho más evidente cuando entra en el escenario escolar una cátedra de emprendimiento que estimula la acción y la materialización de las prácticas económicas de los niños. Sin embargo, cuando las prácticas comerciales llevadas a cabo por los niños y las niñas desbordan los objetivos pedagógicos diseñados por las políticas educativas y los programas escolares, estas acciones infantiles empiezan a pensarse con sospecha, pues representan un riesgo para el orden y la normalidad escolar y ponen en entredicho los roles y las relaciones deseables entre niños y adultos. En estos momentos se sanciona, se controla y, en muchos casos, se elimina cualquier ejercicio económico infantil. Esto, a la vez, hace que la mayoría de las iniciativas económicas llevadas a cabo por los niños se desplieguen de forma disimulada, oculta, al margen del conocimiento adulto e institucional, aunque paradójicamente sean las mismas instituciones orientadas por las políticas educativas las que buscan formar en la *teoría*, pero no en la *práctica*, a los niños y jóvenes como sujetos emprendedores, es decir, como sujetos económicos del contexto neoliberal.

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

El artículo se basa en una investigación etnográfica producto de una tesis doctoral en el campo de la antropología (Aristizábal 2020) que se llevó a cabo desde julio del 2015 y culminó en diciembre del 2020[2]. Uno de los escenarios de trabajo de campo fue un colegio privado, ubicado en el suroccidente de la capital colombiana, con cerca de 2.000 estudiantes (entre preescolar, primaria y secundaria), pertenecientes a familias de clase media bogotana. Este colegio propende por una formación académica y católica tradicional. Durante el trabajo de campo se llevaron a cabo ejercicios de observación participante y no participante, registros de diarios de campo, entrevistas en profundidad con niños, niñas, maestros, directivos de la institución y algunos padres de familia. Las reflexiones que se documentan se basan de manera específica en una parte importante de los registros de campo enmarcados en lo que se denominó en esta institución la "cátedra de emprendimiento escolar", una asignatura obligatoria para todos los estudiantes del colegio, desde preescolar hasta bachillerato. Los datos etnográficos que se analizan se centraron en las observaciones etnográficas y las conversaciones registradas en la cátedra de emprendimiento de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, y en entrevistas a algunos niños, funcionarios escolares y madres de familia. En cada uno de los siguientes apartados presentaré algunas de las tensiones entre lo que se produce en la política educativa de formación para el emprendimiento, las decisiones escolares y las comprensiones de los niños, niñas y adultos (maestros, madres, directivos) sobre lo que implica pensar en la escuela y en la infancia según estas políticas de emprendimiento en contextos neoliberales.

Política educativa de emprendimiento y otras funciones para la escuela

Desde finales del siglo XX, Colombia, como otros países de América Latina, comenzó a incluir en su ordenamiento jurídico una serie de leyes y decretos para promover el emprendimiento como política de Estado, lo cual se tradujo en acciones concretas como impulsar la creación de empresas, crear fondos e incubadoras para financiar proyectos y facilitar créditos a pequeños empresarios. Sin embargo, con la Ley 1014 de 2006 la legislación dejó de orientar sus esfuerzos únicamente a los adultos empresarios para crear la política pública de formación de niños y jóvenes en la cultura del emprendimiento. De ahí que a los bancos, a los fondos y a las incubadoras de

2 El propósito de esta investigación doctoral fue comprender las formas de interdependencia entre niños y adultos de clase media bogotana a través de diversas prácticas económicas. El trabajo de campo se desarrolló durante tres años y medio (2015-2018). Consistió en hacer encuentros etnográficos con dos grupos de niñas y niños de una institución educativa privada de la capital colombiana. Participaron trece niñas y ocho niños entre los nueve y once años. Todos los protocolos para la investigación con población infantil fueron verificados y aprobados por el Comité Ético de la Universidad de los Andes. Las identidades de todos los participantes fueron cambiadas tanto en la tesis doctoral como en el presente artículo. Para más detalles sobre la ruta metodológica de esta investigación se puede consultar la tesis en el repositorio institucional (Aristizábal 2020).

proyectos se les sumó la escuela, en todos sus niveles de formación, como otra de las instituciones aliadas de esta política[3].

Con esta ley se estableció que

> […] en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de educación preescolar, educación básica, educación primaria, educación básica secundaria y educación media cumplir con la formación para el emprendimiento y la generación de empresas, lo cual debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudio. (Ley 1014 de 2006, Capítulo III, artículo 12)

De acuerdo con esta ley, todos los niños y jóvenes colombianos, sin excepción, deben adquirir una serie de competencias (ciudadanas, laborales y empresariales) propias de la cultura del emprendimiento, que se define en términos de

> […] la capacidad para innovar, generar bienes y servicios de una forma creativa, metódica y ética, saber relacionarse con el entorno, adaptarse a las nuevas tecnologías, fomentar la cooperación, el ahorro y la asociatividad, tener pensamiento flexible, apertura al cambio, identificación de oportunidades y capacidad para asumir riesgos. (Ministerio de Educación Nacional 2011, 12)

Así, este tipo de política plantea que el emprendimiento es una forma de vida y de trabajo deseable que puede elegirse libremente, aprenderse, adquirirse y desarrollarse con las herramientas y el entrenamiento adecuado. Para ello, la escuela —institución que ha acompañado en los últimos siglos la vida infantil— aparece como la catapulta pedagógica para formar en estas competencias y producir subjetividades que encuentren en la forma de vida neoliberal el horizonte posible de relacionamiento con el mundo y su perspectiva de desarrollo vital.

Esta política educativa relativiza la exclusión de los niños de la esfera productiva, pues celebra la formación de sujetos económicos que se adapten al mercado laboral flexibilizado e informal y, además, se espera que sus destinatarios (niños y jóvenes), así como sus familias y maestros lo asuman con sentido de logro, es decir, que se interprete como una forma de vida deseable que propende por

3 Este hito normativo no surgió de manera aislada, pues respondió a una serie de condiciones sociales, políticas y económicas que caracterizaron a Colombia desde mediados de la década del 2000. La crisis económica de la década del noventa del siglo XX se expresó en altos índices de desempleo y de empleo informal, sobre todo en la población juvenil. Adicionalmente, con la reforma laboral promovida por la Ley 789 de 2002 se extendió la jornada laboral, se redujo el recargo por el trabajo dominical y se disminuyeron los ingresos de los trabajadores. Esta reforma, al tiempo, estaba alineada con los discursos neoliberales de organismos multilaterales como el BID, el Banco Mundial y la CEPAL, que promovían para América Latina reformas económicas que estimularan la apertura económica a mercados globales y, con ello, la necesidad de formar a ciudadanos trabajadores con mayor adaptabilidad, flexibilidad, que fueran capaces de "ejercer la responsabilidad por sí mismos y tomar las riendas de sus vidas" (Liebel y Martínez 2023, 222). En este contexto de precarización del trabajo formal, la política pública de formación para la cultura del emprendimiento se presentó a inicios del siglo XXI como un mecanismo para incorporar al currículo escolar las competencias que las nuevas generaciones de niños y jóvenes requerían para afrontar un mundo económico y laboral más inestable e inseguro.

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

valores contemporáneos como la valoración del riesgo ante las transformaciones del mercado laboral, la responsabilidad individual frente al destino económico y el esfuerzo personal de cara a las posibles debilidades de seguridad social que tiene el actual orden económico neoliberal. En vez de promover valores como la solidaridad, la colectividad y la construcción de redes, se espera que la escuela en contextos neoliberales pueda formar en "el *habitus* capitalista" (Díez-Gutiérrez 2019, 233) de la extrema individualidad y la búsqueda de soluciones a la propia fragilidad. En este sentido, se espera que los niños y las niñas que se forman en esta vía acepten la incertidumbre y la precariedad laboral como condición natural de lo que muchos tendrán que vivir en su vida adulta.

Desde la formulación de la Ley 1010 de 2006, varias instituciones educativas, tanto públicas como privadas de Colombia, comenzaron a incorporar progresivamente el emprendimiento en sus planes de estudio y actividades escolares. Cada institución en Colombia decide autónomamente cómo llevar a cabo lo que la ley denominó la "formación de la cultura del emprendimiento", esto es "cómo adoptarla al proyecto educativo institucional (PEI)" (Rico y Santamaría 2018, 95) y cómo integrarla al currículo de cada grado escolar, definiendo autónomamente los temas, enfoques y horarios en los que se desarrolla la cátedra o espacio de formación que se establezca. En el caso concreto del colegio bogotano donde hice el trabajo de campo, sus directivas optaron por desarrollar su propio programa de emprendimiento institucional. Todos los grados, desde preescolar hasta once, tenían semestralmente dos jornadas de emprendimiento de cuatro horas en las que abordaban temas introductorios —como los valores y las características del emprendedor (riesgo, autodominio, autocontrol, liderazgo, administración del tiempo), el ahorro, el dinero, las relaciones de compra y venta, la noción de marca, los requisitos para crear un producto y servicio novedosos— hasta culminar en grado once con la creación de un plan de negocio empresarial. Según el programa de emprendimiento institucional de este colegio, el interés era inculcar la cultura emprendedora desde los primeros años de vida y en todo el ciclo de formación. El Programa de Emprendimiento Institucional, que se compartía a inicios de cada año a los padres de familia y a los niños del colegio, en el 2017 planteaba la justificación del programa en los siguientes términos:

> Los altos niveles de desempleo y la baja calidad de los [empleos] existentes han creado en las personas la necesidad de generar sus propios recursos e iniciar sus propios negocios y pasar de ser empleados a ser empleadores, y, aunque asumiendo los riesgos inherentes que se derivan al iniciar un reto empresarial, el espíritu de aventura unido a la necesidad del individuo permite propiciar el ambiente adecuado para aceptar este tipo de retos. Para lograrlo es necesario fortalecer el espíritu emprendedor, ya que se requiere de una gran determinación para renunciar a la estabilidad económica, laboral o social y aventurarse en el mundo empresarial, el cual es en buena forma impredecible.

La justificación de este programa revelaba no solo la preocupación por las circunstancias laborales del país, sino también el lugar y las funciones sociales que debía tener la escuela contemporánea como institución en un contexto de cambio económico y tecnológico. La formación del "espíritu emprendedor" consistía en renunciar a la estabilidad económica y laboral y preparar a los niños y jóvenes estudiantes para un futuro impredecible e incierto. Esta idea contrasta con la estructura escolar moderna diseñada desde finales del siglo XVIII, en pleno capitalismo industrial, a partir del control del tiempo, los ritmos, los espacios y las rutinas escolares (Milstein y Mendes 1999) y con grados secuenciales, que prometía el camino seguro para un futuro laboral y económico estable y predecible. La escuela moderna planteaba a los sujetos la posibilidad de construir una narrativa de vida lineal, consistente, segura y evolutiva (Sennett 2000, 29). En contraste, el neoliberalismo bloqueó el camino recto de la carrera y ubicó a los adultos, y ahora también a los niños, "a la deriva" (Sennett 2000, 13).

En Colombia, como en muchos países de Latinoamérica, las altas tasas de desempleo e informalidad laboral de la población más joven se han convertido en un rasgo estructural de las economías de la región. El conjunto de este panorama hace que el lugar de la escuela contemporánea sea todo un reto, pues las promesas modernas de movilidad social, laboral y un buen futuro económico a partir de la educación escolar de los niños y jóvenes contrastan con un mercado laboral globalizado, cada vez más inestable y menos favorecedor para economías en crecimiento como las latinoamericanas. Recientemente, el investigador español Enrique Díez-Gutiérrez (2025) ha planteado que el "emprendimiento educativo" está permeando las instituciones educativas en el mundo independientemente del espectro ideológico gobernante. La educación de un "sujeto neoliberal" (Díez-Gutiérrez 2025, 1-128) implica pensar a los niños y jóvenes como seres que deben aprender en la escuela que el capitalismo neoliberal es el único modelo de vida posible y que deben formarse para desarrollar competencias como el cálculo de beneficios, la capacidad de aprovechar oportunidades que otros no ven y convertir la competencia individual y el riesgo en un estilo de vida. En este escenario, la escuela se convierte en un instrumento para "producir un estilo de pensamiento, de análisis, de imaginación […] toda una manera de ser y de pensar" (Foucault 2007, 253) y, por tanto, de producir subjetividades infantiles.

El colegio en el que hice el trabajo de campo era, precisamente, una expresión de la ambigüedad y la incertidumbre que viven muchas instituciones sobre la función escolar en el contexto neoliberal. Mientras a finales de la década de los noventa del siglo XX este colegio bogotano preparaba a los estudiantes para elegir carreras profesionales o técnicas a través de cátedras de orientación vocacional, dos décadas después, con la cátedra de emprendimiento se proponía prepararlos para un futuro laboral y social incierto. En los siguientes apartados se mostrará cómo, paradójicamente, los propósitos de la política de formación para el emprendimiento y los

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

valores que pretende inculcar van en contravía con la estructura escolar moderna y las ideas sobre qué es la infancia y cuáles son los roles de los niños y estudiantes.

Emprendedores a escondidas

A la escuela como institución moderna se han asociado principalmente dos funciones sociales: el aprendizaje y la socialización de las nuevas generaciones, a quienes, a su vez, se les otorga el rol de ser niños o jóvenes estudiantes. El contexto escolar se proponía en la modernidad como el espacio social que distanciaba a los niños de los marcos productivos y económicos, proponiéndoles que sus acciones debían estar encaminadas fundamentalmente hacia el aprendizaje, la socialización y el juego. Sin embargo, a pesar de buscar este distanciamiento con los marcos productivos, la escuela es un universo rico en relaciones y prácticas económicas, algunas de ellas estimuladas y formalizadas por las mismas escuelas con propósitos pedagógicos, pero otras desplegadas por los mismos niños a través de intercambios materiales y monetarios, o prácticas de compraventa escolar.

Llegué a la indagación de la denominada "cultura del emprendimiento" por casualidad, mientras hablaba con uno de los vendedores de la papelería escolar, quien me contaba cómo la cátedra de emprendimiento escolar estaba empezando a generar inquietudes comerciales en los niños y jóvenes de este colegio bogotano. Con molestia, planteaba que ya no solo enfrentaban la competencia comercial de los vendedores externos al colegio, sino también que los niños estaban comercializando diferentes productos, a pesar de que el Manual de Convivencia escolar prohibía explícitamente las ventas escolares. En general, los niños de primaria conocían muy bien las reglas del Manual de Convivencia y las sanciones disciplinarias que los maestros y directivos de este colegio aplicaban a aquellos que se arriesgaban a vender cualquier tipo de mercancía. Pero esto no era impedimento para que muchos niños decidieran emprender a escondidas. Actuaban de manera discreta, haciendo propias las oportunidades de desajustar, así fuera de manera minúscula, las directrices institucionales. De manera silenciosa, evitaban cualquier intromisión adulta, ocultaban las mercancías en las loncheras y maletas, hacían con reserva y disimulo los pagos monetarios y lograban armar su red de aliados (estudiantes o maestros) y así conseguían que sus pequeños negocios sobrevivieran algunas semanas o meses. Por muchas que fueran las reglamentaciones del Manual de Convivencia, las amenazas constantes de los adultos o las dificultades para disimular los intercambios económicos, allí estaban los niños y niñas dispuestos a emprender a escondidas.

Durante el 2018 encontré varios casos de niños, niñas y jóvenes que tenían diferentes tipos de ventas en el colegio. Llegué a ellos no porque fueran fáciles de identificar, sino por los rumores y comentarios de sus compañeros de clase, que unas veces me contaron con admiración las hazañas comerciales de sus amigos y otras los referenciaron a manera de denuncia y buscaban que, como adulta, desaprobara tales acciones y tomara medidas correctivas.

Generalmente, sus ventas duraban poco tiempo: semanas o días; perduraban hasta que los niños fueran sorprendidos y sancionados o muchos se aburrían de invertir parte de su tiempo del recreo o de las horas de clase y decidían dejar el negocio por voluntad propia. Sin embargo, la historia de Ana (8 años), que se dio en el 2017, logró trascender el escenario de su salón de clase. Su fábrica de *slime* —una goma de colores que se usa para jugar— duró aproximadamente dos meses, según lo contó posteriormente la niña, y todavía para el 2018 —año en el que hice mi trabajo de campo— los niños y maestros hablaban de lo sucedido. Su producto, el *slime*, y la historia de su negocio llegaron a conocerse no solo en otros grados de primaria y preescolar, sino que logró tener clientes (niños y adultos) de otros escenarios, como la cafetería y las rutas de transporte. Además, su caso fue objeto de discusión y reflexión por maestros, directivos, su madre y también los compañeros de clase. La fábrica de *slime* de esta niña irrumpió en la cotidianidad escolar, puso a discutir a adultos y niños sobre los alcances de la política de formación para el emprendimiento, los obligó a tomar posiciones morales frente a lo sucedido y puso en evidencia las contradicciones de esta política educativa con las expectativas que trazaba esta institución educativa sobre las funciones de la escuela y los roles de los niños como estudiantes.

Todo comenzó a mediados del 2017 cuando Ana estaba en tercer grado escolar. Un día llegó a las manos de su maestra titular una agenda que contenía una serie de anotaciones y listados sobre pagos y deudas. Con trazos infantiles, la agenda listaba a los niños y las niñas del salón 3B que debían dinero. La maestra averiguó con la clase y con su colega de inglés, quien estaba a cargo del grupo ese día. Esta última le contó que la agenda era de Ana, quien estaba vendiendo *slime* a los niños de la clase. Según los compañeros, la niña vendía cada unidad a 1.000 pesos. La maestra de inglés actuó inmediatamente y envió una citación a los padres de familia de la niña porque estaba incumpliendo el Manual de Convivencia.

Cuando conversé con la maestra titular, me expresó que ella consideraba que no era un asunto "tan grave" como para haber llamado a la madre de la niña. Incluso, pensaba que Ana era una "emprendedora", con ingenio e inteligencia para llevar el inventario de sus mercancías y el listado de sus clientes. Sin embargo, no le quedaba bien contradecir a su colega, ni ir en contravía del Manual de Convivencia del colegio. Por ello, al siguiente día no tuvo más remedio que reunirse con Ana y su madre. "La mamá llegó llorando, pensando que le iban a sacar a la niña del colegio. Me dijo: 'Profesora, dígame con anterioridad para ver a qué colegio la voy a meter'. Y yo le decía: 'no, para mí no es así. Yo tengo una visión diferente. Quizás para otro maestro la niña está faltando a un montón de cosas, pero para mí es una niña emprendedora'", afirmó. Aunque la maestra titular deseara darle otro sentido a la iniciativa de Ana, no podía ir en contra de las reglas del colegio. Tuvo que hablar con la niña para que devolviera el dinero a todos los clientes que había anotado en su agenda. Ana, entre tanto, devolvió el dinero a los niños y prometió no volverlo a

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

hacer. Un año después de lo sucedido, en diciembre de 2018, entrevisté a la mamá de Ana sobre este caso y las razones que llevaron a su hija a iniciar su negocio:

> La profesora fue la única que se dio a la tarea de mirar por qué la niña es así y qué hay detrás de esas cosas. Y es duro, si uno mira por qué fue lo de los *slimes*. Yo salí peor de llorona de lo que llegué, porque yo tenía mucho miedo de que me la fueran a echar. El papá se fue de la casa, entonces yo les dije a las niñas: "Bueno, nos va a tocar empezarnos a apretar en algunas cosas, porque mamá es la que va a empezar a responder por todo". Yo no sabía si llorar o felicitarla porque yo sabía que no era la mejor opción, pero a un niño de esa edad no se le ocurre eso porque a esas edades están pendientes de otra cosa y menos de si la mamá tiene plata para pagar la luz o no. Entonces ella soltó la risa cuando yo la llamé a cuentas y le pregunté: "¿Qué fuiste a hacer al colegio?". Ella era muerta de la risa y ella me decía: "Mami, pero es que yo quería ayudar a algo en la casa" y yo le dije: "Mi amor, eso no es tu obligación". Ellos se encaminaron más a ver la falta y lo malo, y no lo que hay detrás. No le preguntaron a Ana por qué lo estaba haciendo. Ana todo el tiempo está pensando en cómo generar plata. A mí me parece muy chévere, pero no todo el mundo lo comprende porque no está permitido en el colegio y el espacio de los niños todo el tiempo está en el colegio.

Reconstruí el caso de Ana a partir de los relatos de su madre, la profesora titular, el profesor de emprendimiento, varios compañeros de clase y la misma niña. Cada uno tenía una parte importante de la historia y una visión particular sobre lo ocurrido. La madre me contó que no era la primera vez que Ana incursionaba en ventas. Era la Navidad de diciembre de 2018 cuando la entrevisté y me compartió las nuevas ideas de negocio de la niña: estaba elaborando artesanías navideñas para venderlas a sus familiares y también planeaba preparar sándwiches y venderlos en su ruta escolar. Aunque la fábrica de *slime* tuvo que culminar, Ana seguía insistiendo en otras formas de obtener dinero, pues como indicaba su mamá, ella "todo el tiempo estaba pensando en cómo generar plata".

En este testimonio, la madre reconocía las valoraciones morales que suscita socialmente la relación entre infancia y el mundo económico. Para ella, quien era comerciante y conocía de cerca el contexto de Ana, la iniciativa de su hija era un signo de que, a su corta edad, sabía sortear y afrontar situaciones económicas difíciles, podía adaptarse a las nuevas circunstancias familiares y eran una muestra de solidaridad y de "empatía económica" (Estrada 2016, 1658). Paradójicamente, la evidencia de que Ana había comenzado a comprender el significado de la adaptación, la flexibilidad y la búsqueda de alternativas económicas innovadoras y creativas, que son parte de las denominadas competencias que se quieren promover desde la política educativa de formación para el emprendimiento, entraba en tensión con la perspectiva de la institución educativa que amparaba sus argumentos en unas ideas más modernas sobre la infancia, sobre los roles y las responsabilidades de los niños en su estatus como estudiantes.

La posición de la maestra de inglés justamente cuestionaba que la niña estuviera relacionada con el mundo comercial, que deseara actuar como un sujeto económico en su presente y que dejara de ocupar su rol social como niña-estudiante. Pero, además, con la citación, el colegio no solo hizo un llamado de atención sobre los roles sociales que debía tener Ana como niña, sino también sobre cuál era la relación con su familia y, en concreto, con su madre. En el testimonio, la madre expresó que tal situación le planteó disyuntivas emocionales y morales por cuanto no sabía si sentirse orgullosa o culpable, si reír o llorar.

La idea moderna de la infancia plantea que cualquier forma de actividad productiva y trabajo que desarrollen los niños se considera "incompatible con el amor parental. Un niño que es útil económicamente y produce dinero no es apropiadamente amado" (Zelizer 1985, 72). Desde que el discurso moderno promovió abstraer a los niños del ámbito productivo, recayó toda la responsabilidad económica en los padres, lo cual se comprendió también como una expresión de compromiso con la crianza material y emocional de los hijos. Amar apropiadamente a los niños en parte consiste en garantizar una infancia por fuera de toda responsabilidad adulta. Desde esta perspectiva, la iniciativa de Ana no fue leída por el colegio como un esfuerzo activo por adaptarse a la realidad económica de su hogar, una estrategia que la niña usó para hacer frente a la precariedad económica y social en que los Estados y las políticas neoliberales mantienen a las infancias y sus familias (Sosenski 2024, 11), sino que planteaba preguntas a la madre sobre posibles fallas en las formas de crianza y en la responsabilidad parental de distanciar a su hija de los asuntos económicos familiares.

Para la madre de Ana, la infancia de su hija no debía estar completamente separada e ignorante de las preocupaciones familiares. Su condición de madre cabeza de hogar hizo que su hija tuviera un rol más activo en las decisiones económicas familiares. Esto no era algo que, a su criterio, debía mantenerse en secreto. Tampoco pensaba que la inocencia de su hija estuviera en juego, pero sí le implicaba unas formas de relación más abiertas y horizontales que se expresaban, por ejemplo, en el diálogo que tuvo con la niña sobre los cambios que, en adelante, se tendrían en el consumo familiar y escolar luego de que el padre se fuera de la casa. Lo que no esperaba la madre de Ana era que, en vez de tomar una actitud pasiva, obediente y exclusivamente receptiva de las decisiones parentales de reducir ciertos consumos, la niña buscara sus propias alternativas para tratar de sortear la nueva situación económica familiar.

Para la niña, el principal estímulo para concretar su idea de negocio no fue la cátedra de emprendimiento escolar, sino el divorcio de sus padres y los nuevos retos con la economía doméstica. En la política educativa el emprendimiento se entiende como una serie de competencias que todos los niños y niñas del país, sin distinción alguna, pueden adquirir y aprender de manera escolarizada. Sin embargo, habría que preguntarse qué circunstancias familiares y sociales hacen que niños y niñas como Ana decidan ir más allá de los conocimientos teóricos impartidos en el aula

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

de clase y materialicen sus ideas. Aunque no se puede generalizar, algunos estudios (Drennan, Kennedy y Renfrow 2005; Bolin 2016) han señalado que muchos niños y jóvenes con intenciones emprendedoras provienen especialmente de familias de comerciantes, tienen negocios independientes o enfrentan situaciones familiares difíciles como divorcios, fallecimiento de alguno de los padres, desempleo, enfermedades y quiebras de negocios familiares.

Si bien la política educativa busca promover el emprendimiento como un asunto que puede cultivarse formalmente en la infancia desde la época escolar, casos como el de Ana indicarían que hay ciertas variables sociales, familiares y económicas que hacen que algunos niños deban vivir infancias más retadoras y que se vean atraídos a desarrollar tempranamente nociones de autosuficiencia y riesgo. Esto no significa que sea una regla invariable y que no haya casos de niños comerciantes que simplemente disfruten la experiencia del comercio por sí misma o estén impulsados por el deseo de obtener dinero para consumos particulares. El caso de Ana era diferente. Tenía comodidades y consumos que vio en riesgo luego de la separación de sus padres. No solo conocía más de cerca las preocupaciones económicas de su familia, sino que también tomó la decisión de "hacer parte del esfuerzo colectivo para adaptarse a la nueva realidad económica" (Bolin 2016, 317).

Mientras esta posición es celebrada por el discurso del emprendimiento neoliberal, pues se legitima la idea de que "los adultos deben incentivar formas de participación infantil para que los niños resuelvan sus propios problemas" (Sosenski 2024, 11), muchas veces la escuela la cuestiona, pues está enmarcada en una visión moderna de la infancia en la que los niños no deben participar de ninguna actividad económica, mucho menos en el ámbito escolar. Esta tensión se hace más que evidente cuando desde la política pública educativa se le pide a la escuela integrar a su currículo el emprendimiento, con todos los desafíos y preguntas que esto supone. En la entrevista que le hice al profesor de emprendimiento del colegio, en agosto de 2018, describió la discusión institucional que se produjo sobre el caso de Ana:

> Lo que pasa es que eso es de contravía. Dentro del Manual de Convivencia se dice que no se pueden hacer ventas, que no se puede comercializar ningún tipo de producto. Yo creo que les cortan las alas. Debería estudiarse por qué lo hizo, analizarse el caso y además eso indica que lo que se le está enseñando a la niña sí se le está quedando y lo está apropiando de la manera adecuada, pero al tiempo le están diciendo "no, tú no lo puedes hacer". Sí debería haber esa revisión del caso y decirle, mira puedes hacerlo, pero hasta determinado punto, que no se convierta en algo comercial dentro de la institución porque va en contravía de las políticas, pero sí es gratificante que alguien por lo menos escuchó y arrancó.

Como el profesor de emprendimiento, los adultos que hicieron parte de este caso tenían sus propias reflexiones sobre las consecuencias de dar vía libre a las iniciativas comerciales de los niños en el espacio escolar. Sin embargo, Ana, como la principal protagonista de esta historia, tenía su propia interpretación sobre lo ocurrido. La niña me compartió su experiencia, sus aprendizajes y retos con su fábrica de *slime*.

En las conversaciones informales que tuvimos me contó que aprendió a hacer el *slime* por YouTube. Decía que el *slime* era un producto muy popular entre los niños del colegio. Así que vio en este juguete una oportunidad para ganar dinero y contribuir a su casa. Para que su madre no se enterara de sus intenciones, decidió pedirle a su papá los materiales necesarios. Le dijo que era una "tarea escolar". Todas las tardes, después del colegio, se encerraba en su cuarto, al que convirtió en su laboratorio para experimentar y probar la fórmula adecuada de la masa gelatinosa. En la entrevista que tuvimos en septiembre del 2018, un año después de lo sucedido, la niña contó:

> *Ana:* Lo que pasó es que yo quería ayudarle a mi mamá a pagar lo de la pensión porque en ese tiempo mi papá se había separado de mi mamá. Yo llevaba los elementos en la lonchera y lo de la lonchera lo echaba en la maleta.
>
> *Investigadora:* ¿Y cómo lo hacías?
>
> *Ana:* Yo lo hacía en el colegio. Tenía hasta las niñas que me lo hacían: mis amigas.
>
> *Investigadora:* ¿Tú tenías un grupo de amigas y ellas te ayudaban?
>
> *Ana:* Sí, y yo les pagaba 1.000 pesos por el día.
>
> *Investigadora:* ¿Tú las "contratabas" a ellas?
>
> *Ana:* Sí, cada una tenía un paso para hacer. Digamos, una echaba el pegamento; otra, la crema para afeitar, y la otra, brillantina.
>
> *Investigadora:* ¿Era como una fábrica?
>
> *Ana:* Sí, todos hacían fila, era rápido porque las niñas iban, me daban el dinero y se iban rápido.
>
> *Investigadora:* ¿Tenías muchos clientes?
>
> *Ana:* Síií.
>
> *Investigadora:* ¿Cuánto tiempo duró tu negocio?
>
> *Ana:* Dos meses.
>
> *Investigadora:* ¿Y cómo lo vendías?
>
> *Ana:* Yo iba a la cafetería. Allí había unas mesas.
>
> *Investigadora:* ¿Y las señoras de la cafetería no se daban cuenta?
>
> *Ana:* Sí, incluso llegué a venderles a unas señoras de la cafetería para sus hijos.
>
> *Investigadora:* ¿O sea que también te hiciste clientes adultos?
>
> *Ana:* Sí.
>
> *Investigadora:* ¿Te fue bien en el negocio?
>
> *Ana:* Sí, en dos meses conseguí como 40.000 pesos. Todo esto me tocó devolverlo a los niños porque Kevin me sapeó.
>
> *Investigadora:* ¿Cómo vendías el *slime* y cómo lo repartías?

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

> *Ana:* Bueno, lo vendía en la cafetería. Me hacía en una mesita, casi todo mundo llegaba ahí. Cuando llegaban los profesores… les decía echen para las sillas, echen para las sillas, y los que me ayudaban me ayudaban a ocultarlo.
>
> *Investigadora:* ¿Cuántas amigas te ayudaban?
>
> *Ana:* Pegamento, brillantina, bicarbonato, crema de afeitar… Eran cuatro niñas.

Ana, su grupo de ayudantes y sus clientes supieron materializar el sistema de relaciones de producción, distribución y consumo de un producto concreto como el *slime* en el contexto escolar. Mientras el colegio con su cátedra de emprendimiento esperaba que los niños y jóvenes concretaran sus ideas de negocio en el "futuro", cuando se graduaran del colegio, y dejaran de ser niños, Ana demostró que a sus ocho años podía convertir la cafetería escolar en un espacio de transacciones y relaciones económicas. Su fábrica de *slime* es un ejemplo interesante de cómo fue apropiada la "lógica capitalista en una formación social concreta" (Narotzky 2004, 20) como lo es la escuela. Pese a los esfuerzos institucionales por mantener a los niños apartados de las prácticas económicas y solo brindarles conocimientos teóricos sobre emprendimiento, ellos se las ingeniaron para actuar como sujetos económicos en su presente.

Ana identificó una necesidad del mercado escolar e infantil como el *slime*, aprendió lo necesario para elaborarlo y consiguió la materia prima. Al principio, la niña comenzó la producción de manera solitaria durante los recreos escolares, pero a medida que fueron aumentando los niños clientes, aprendió que sería más fácil que el trabajo de producción se hiciera en serie. Al mejor estilo del fordismo, distribuyó el trabajo entre cuatro de sus amigas, a quienes dio una función concreta y especializada dentro del proceso de producción. Así creó unas relaciones de conocimiento-trabajo con las cuatro niñas, compartió las instrucciones adquiridas a partir de YouTube y les explicó las cantidades de material que debían agregar para elaborar el *slime*. Además, a las niñas les pagó 1.000 pesos diarios por su trabajo, para lo cual Ana tuvo que hacer un cálculo de las ganancias de las ventas, los materiales invertidos y el pago de sus ayudantes. A medida que aumentaron sus clientes, entendió la importancia de llevar un registro escrito de ganancias y deudas en su agenda. Esta fue luego la prueba que llegó a manos de la maestra. Ana no solo diseñó el proceso de transmisión del conocimiento y las habilidades necesarias para producir el s*lime,* también hizo posible que surgiera todo un conjunto de relaciones sociales y económicas entre los niños y adultos involucrados.

La cafetería escolar se convirtió en el punto de producción, distribución y venta de *slime*. Allí llegaron niños clientes no solo de tercer grado, también de otros niveles escolares y adultos trabajadores de la cafetería escolar. De manera alterna, Ana distribuyó y comercializó el producto en su ruta escolar. Como lo sugirió en su testimonio, entre niños productores y clientes adultos/niños, la fábrica de *slime* pudo sobrevivir durante dos meses, al margen de lo aceptado y lo permitido por este colegio. Cuando la maestra de inglés se dio cuenta de la fábrica de *slime*, hizo pública la situación ante todo el salón de clase. Luego, les explicó por qué vender

estaba prohibido. A partir de ese momento, muchos compañeros de Ana adoptaron el discurso institucional y evaluaron moralmente su iniciativa como una transgresión a la normatividad escolar y un desafío a la autoridad de los adultos.

Me encontré con diferentes posiciones al respecto. Fabián (9 años) reconocía que en el colegio muchos estudiantes vendían, sobre todo los de bachillerato, pero que Ana estaba en tercero, entonces era demasiado "pequeña" para vender: "En primaria uno se está desarrollando para bachillerato, y lo que pasa es que ese negocio se vuelve como la droga, o sea se esconde de los profesores". Samantha (9 años), por su parte, sostuvo que "los profesores no tienen tanto derecho a meterse. Cada uno tiene su vida, ellos llegan como si fueran policías y a veces lo hacen excesivo. A uno lo dejan callado, lo dejan llorando". En cambio, Manolo (9 años) planteaba que "cobrar dinero no es bueno, pero Ana pudo decir que le estaba ayudando a la mamá y así no la hubieran regañado". Finalmente, Emmanuel (9 años) contó que una vez se encontró al profesor de emprendimiento, con quien se puso a hablar sobre el caso de Ana "y el profesor me dijo: '¿Para qué enseñamos emprendimiento si no dejamos que ellos lo lleven a otro nivel?'. El profesor me hizo esa reflexión y yo no pude entender. No sé cómo reaccionar, porque, claro, a ti te enseñan emprendimiento, pero las reglas dicen que tú no lo puedes hacer".

No solo estos cuatro niños se formaron diferentes apreciaciones morales sobre la iniciativa comercial de Ana, sino que cuestionaron las contradicciones del programa de emprendimiento institucional. La situación los confrontó sobre su rol como niños y estudiantes, pues fue un escenario en el que su rol de estudiantes quedaba, al menos por algunos instantes, entre paréntesis. En el recreo escolar o en la ruta de regreso a casa podían actuar como sujetos económicos en su presente. Pusieron en práctica sus conocimientos económicos: vendieron, compraron, aprendieron a producir en serie un producto, llevaron el registro de ventas y deudas, manipularon dinero, contrastaron los precios y la calidad del artículo. También esta situación les suscitó dudas sobre los límites de la autoridad adulta, la empatía de los maestros frente a las preocupaciones económicas de los niños y las contradicciones del programa de emprendimiento escolar. La fábrica de *slime* de Ana suscitó un complejo contrapunteo de emociones, evaluaciones morales e ideas entre adultos y niños sobre la infancia y las funciones sociales de la escuela. También fue la ocasión para preguntarse qué tan apartados deben estar los niños de las decisiones económicas familiares y qué lecturas se suscitan en ámbitos como la escuela, cuando los niños deciden por cuenta propia convertirse en emprendedores en su presente y no para el futuro, como lo pretende la política pública educativa.

Para el caso de este colegio, la política educativa de formación para el emprendimiento debía quedarse en el plano teórico, pues los funcionarios escolares no estaban dispuestos a lidiar con las implicaciones de convertirse de manera formal en un espacio de prácticas económicas. De ahí que la adopción de la política educativa se quedara en el nivel de preparación, es decir, ofrecer conocimientos que los niños

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

pudieran materializar solo en el "futuro", cuando ya no fueran niños y no estuvieran en el espacio escolar.

Otra de las paradojas de la introducción de esta política educativa al espacio escolar es que los conocimientos económicos que se imparten teóricamente en la escuela como resultado del currículo parecen revestir una mayor aceptación moral y una valoración social más positiva que aquellos aprendizajes estimulados e impulsados por las familias. Muchas de las competencias emprendedoras que se quieren enseñar teóricamente en la escuela pueden estar estimulándose de una manera más directa y vivencial en el hogar o por fuera del aula de clase, por lo que el aprendizaje económico de los niños parece ocurrir en mayor medida en el marco de la observación, la imitación y la experimentación, por fuera de las directrices curriculares. Sin embargo, cuando los niños desean desplegar y materializar sus conocimientos económicos, dejan de ser observados como signos de ingenio infantil y pasan a ser juzgados, en muchas ocasiones, como una señal de crianza dudosa y dificultades para diferenciar roles y responsabilidades entre adultos y niños.

Niños que emprenden: entre el elogio familiar y el reproche escolar

La historia de Ana no fue un caso excepcional. Durante un año de trabajo de campo en este colegio bogotano fui testigo de múltiples y diferentes prácticas de emprendimiento que unas veces los niños y niñas hacían en solitario y otras apoyados por sus padres y familiares. Una rica multiplicidad de mercancías y objetos circulaban por el espacio escolar, escapando en su mayoría a los controles y regulaciones del personal docente y administrativo de este colegio. Entre las múltiples historias, me encontré con David (10 años) del grado quinto. A diferencia del caso de Ana y el desconcierto de su madre al enterarse de la fábrica de *slime*, Ximena, la madre de David, acompañó de cerca las iniciativas comerciales y económicas de su hijo desde muy pequeño. Ella, comerciante y vendedora independiente, reconocía y celebraba abiertamente sus ideas. Incluso, cuando la conocí, hizo explícitas las preguntas a esta institución educativa por cuenta de lo que, según su criterio, eran contradicciones en el programa de emprendimiento institucional.

Llegué a ella y a David porque su caso, al igual que el de Ana, lo escuché reiteradamente en las conversaciones de las maestras de primaria y de los niños de quinto grado. El rumor que inicialmente me llegó por cuenta de Laura (10 años), compañera de David, era que un niño había vendido pistolitas de agua a todo 5A, primero a 1.000 pesos y luego, le subió a 1.200 pesos. La niña me contó que fue tal el caos en su curso, que todo el piso se volvió un "barrial" y todos los "niños estaban como locos" jugando y mojándose. Lo más grave fue cuando la maestra encontró que el cuaderno de una niña del curso estaba dañado por el agua. Entre regaños, indagó por el culpable. David reconoció su responsabilidad. Como en el caso de Ana, la maestra encargada apeló al Manual de Convivencia y llamó a la madre.

Lo que la maestra no esperaba era que la madre del niño asumiera la responsabilidad por lo que hizo su hijo y le expresara que tenía pleno conocimiento de lo que él hacía y le reiteraba todo su apoyo.

A finales de noviembre del 2018 entrevisté a David y a su madre. La primera vez que hablé con el niño y le pregunté por su venta de pistolas de agua, se mostró asustado y desconfiado. La experiencia que tuvo el año anterior (2017) no había sido la mejor. Los adultos del colegio (maestra, coordinadora de infantiles) e incluso los mismos niños de su salón juzgaron de manera negativa su iniciativa comercial. Cuando le expresé que no tenía intenciones de cuestionar lo que había hecho, el niño se entusiasmó y durante varios recreos me compartió generosamente su experiencia. En una de las primeras charlas me contó cómo fue el proceso de consolidación de su idea:

> *David:* Yo comencé comprando para mí, entonces traje una para mostrársela a mis amigos. Mis compañeros me decían que si tenía más para que se las diera a ellos.
>
> *Investigadora:* ¿O sea que ellos fueron los que te dijeron que trajeras más?
>
> *David:* Exacto. Yo pensé en eso también para poderle dar un regalo del Día de la Madre a mi mamá, porque le quería dar un detalle.
>
> *Investigadora:* ¿Cómo obtuviste el dinero para comprarlas?
>
> *David:* Yo compré como cinco paquetes y entonces yo los traía y se los mostraba.
>
> *Investigadora:* ¿Y a cuánto las vendías?
>
> *David*: Primero a 1.000 pesos y luego a 1.500.
>
> *Investigadora:* ¿Y a cuántos les vendiste?
>
> *David:* A varios del salón.
>
> *Investigadora:* ¿Por qué aumentaste el precio?
>
> *David:* Porque me di cuenta de que si las vendía al mismo precio, no iba a hacer nada.
>
> *Investigadora:* ¿Alcanzaste a vender las cinco bolsas?
>
> *David:* No porque me las decomisaron y en la entrega de boletines de padres me las devolvieron. Me las decomisó la profe.
>
> *Investigadora:* ¿Qué dijo tu mamá?
>
> *David:* No, ella ya se había enterado porque ella vio las pistolas en la maleta. Sí, ella me preguntó para qué eran y yo le dije que para venderlas. Ella me dijo que era una iniciativa para prepararse para el futuro, que podíamos vender. Ella lo vio como una iniciativa positiva.

En este relato hay varias coincidencias con el de Ana, pero también tiene sus particularidades. El móvil de todo el esfuerzo que realizó el niño fue comprar un regalo para su madre. En otras conversaciones pude establecer que los padres de David estaban divorciados y el niño no tenía mayor contacto con su padre. Por ello,

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

su decisión de buscar por sí mismo los recursos monetarios para el regalo. No quería recurrir a su padre para obtenerlo, mucho menos a su madre, pues el regalo ya no tendría el mismo significado. "Yo solo quería darle gusto a mi mamá", me dijo. A diferencia de su madre, que comprendía esta experiencia como "algo formativo", el niño parecía entenderlo más como una forma de solventar un consumo particular. Las actividades productivas y estrategias de rebusque infantil contienen unas "lógicas relacionales y morales que muchas veces se desconocen" (Jijón 2020, 64). Con sus trabajos e iniciativas de negocio, muchos de estos niños buscan crear, establecer, mantener o reparar ciertos vínculos sociales o familiares (Lanuza y Bandelj 2018).

A diferencia de las ideas neoliberales que sostienen las políticas educativas de formación para el emprendimiento y que buscan llegar a los niños vía cátedras o espacios de formación escolar, casos como los de Ana y David demuestran que sus acciones económicas no necesariamente están pensadas con objetivos egoístas, individualistas y centrados en el logro personal que pueden estar en la base de estas políticas. Al contrario, estas iniciativas infantiles hacían propios los conocimientos económicos y comerciales, e incluso estratégicamente adoptaban la retórica del emprendimiento, para otorgarles otros sentidos sociales y morales a sus acciones.

El sociólogo Michel Young (2008) diferencia entre el "conocimiento de los poderosos" y el "conocimiento poderoso" para mostrar cómo un saber experto que entra al currículo, en este caso el del emprendimiento, puede o bien convertirse en un dispositivo para reproducir desigualdades y subjetividades neoliberales o, como en estos casos, pasar a constituirse en un *conocimiento poderoso* usado estratégicamente por los niños, quienes les otorgaron otros significados distantes a los proyectados por la política, pues sus motivaciones estuvieron impulsadas más por la solidaridad, la empatía económica y la expresión afectiva hacia sus familias.

Contra las ideas modernas de que las actividades productivas infantiles son incompatibles con el amor parental o que las iniciativas de emprendimiento y de rebusque infantil son signos de crianza dudosa, estos casos propusieron otras formas de comprensión de las relaciones entre adultos y niños. Si para el colegio estos niños debían esencialmente dedicarse a aprender solo teóricamente los contenidos sobre emprendimiento, en sus contextos familiares se tenía otra interpretación de las iniciativas comerciales de sus hijos. La reacción de la madre de David fue lo que más desconcertó a la maestra del niño. Al citarla, como lo estipulaba el reglamento del colegio, la maestra se sorprendió cuando la madre expresó que ella le ayudó con la compra de las pistolitas de agua. "En mi caso me tocó tomar cartas sobre el asunto, yo no puedo dejar que vendan, porque después yo los dejo y entonces van a decir que por qué unos venden y otros no. Sin embargo, el gesto del niño fue bonito. Me dijo que quería comprarle algo a la mamá, un regalo", dijo la maestra de David. Como mencioné, este tipo de situaciones pueden confrontar a los mismos maestros sobre los límites y alcances de la política educativa y el proyecto de emprendimiento institucional. En este caso, la maestra tenía empatía con las razones que expresó David,

pero al mismo tiempo buscó la manera de reafirmar su posición y autoridad como representante del colegio y distanciarse de la defensa que había hecho la madre.

Por otro lado, la relación de David con su madre se ha construido de una manera diferente. Al hablar con ella noté que se reconocía como parte de los proyectos comerciales y económicos de su hijo: era su socia y principal mentora comercial. Me comentó que, desde el divorcio del padre, David tomó un rol más activo en las decisiones económicas familiares y aprendió a manejar los posibles "desajustes económicos que se derivan de los procesos de separación" (Ridge 2017, 91).

En la entrevista que le hice a Ximena, madre de David, a finales del 2018, ella contaba por qué le importaba tanto apoyar a su hijo en sus estrategias de emprendimiento y cuestionaba la ambivalencia del programa de emprendimiento institucional:

> Todo ha sido por iniciativa de él, le gusta. David tiene esa ventaja y es que hoy en día los colegios, las universidades y todo mundo te dicen que tienes que emprender, no seas empleado, busca tu unidad de negocio, crece, entonces dije "¿Por qué no lo voy a seguir apoyando?". En el colegio obviamente yo dije que era yo, que yo asumía la responsabilidad porque los recursos salían de mi parte. Obviamente, nos citaron, tuve que hablar con la profesora, dijo que estaba mal; obviamente, yo no podía ir en contra de las conductas y de los principios que tiene el colegio, entonces aceptamos, asumimos, nos devolvieron las pistolas y las pistolas están guardadas en la casa. No pudimos hacer nada más. A mí me parece contradictorio. Llegas a la universidad y te dicen que tienes que emprender, te dicen que es independencia económica. Tanto así que el sistema educativo lo está tratando de implementar y estando tan pequeñitos les están metiendo todo esto para que más adelante sean más competentes. Y uno llega acá al colegio y te dicen: "Sí, estamos ofreciendo emprendimiento, trae tu cuaderno de emprendimiento", pero cuando vas a emprender, entonces te coartan.

En su testimonio, esta madre no solo ratificaba su posición de apoyo a su hijo, sino que también manifestaba su desconcierto por las acciones del colegio que, en su criterio, eran una muestra de "doble moral". No comprendía muy bien cuáles eran los criterios de la institución para hacer una selección de lo que era adecuado y apto en términos de conocimiento económico para los niños y por qué el emprendimiento solo llegaba hasta "llevar el cuaderno". Como se puede observar, esta madre encuentra en el discurso del emprendimiento una "ventaja". La idea de que David asumiera un papel protagónico y participativo en la búsqueda de bienestar económico propio y de su familia lo observaba con sentido de logro.

Después de lo sucedido, Ximena le hizo prometer a su hijo que no volvería a vender en el colegio. Sin embargo, esta pequeña derrota comercial no significó el fin del apoyo a sus iniciativas. Todo lo contrario, esta madre estaba convencida de que el gusto por los negocios y por ganar dinero no terminaría allí. "A mí me parece muy bueno, porque él ha sido muy emprendedor, ha tenido varias ideas de negocio, no es la primera vez", afirmó. Con orgullo me contó cómo David a sus 10 años ya había incursionado en varios negocios, como la crianza de codornices y la venta de huevos

Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. n.º 65 · Bogotá, octubre-diciembre 2026 · ISSN 1900-5407 · e-ISSN 2011-4273 · pp. 71-95
https://doi.org/10.7440/antipoda.13529

de gallina. Este niño bogotano ya tenía un acumulado de conocimiento comercial y económico, adquirido a partir de la experimentación y los aprendizajes prácticos logrados en otros negocios previos.

De manera paradójica, todas aquellas competencias que se pretendían inculcar a partir de la cátedra de formación para el emprendimiento comenzaron a materializarse por fuera de las aulas de clase. Como Ana, también tuvo que actuar como "un emprendedor a escondidas" y optar por el secreto, el sigilo y los caminos no oficiales para hacer sus ventas en el colegio. El niño aprendió a reconocer que mientras su madre y muchos de sus conocidos elogiaban sus iniciativas, en el contexto escolar no era igual. Allí eran censuradas y prohibidas. Los niños como Ana y David se debaten constantemente entre "el elogio y la condena" (Liebel 2006, 157). No solo recaen sobre ellos unas expectativas con respecto a las características de la infancia que deben vivir, sino también sobre lo que pueden aprender y hacer en sus contextos escolares.

Reflexiones finales

En este artículo se mostró cómo el discurso del emprendimiento busca cultivar a los niños y niñas como sujetos económicos en el contexto neoliberal. En Colombia, como en otros países, en la política educativa se le ha asignado a la escuela (en todos sus niveles) la función de formar niños y jóvenes emprendedores, lo cual ha sido adaptado y apropiado de manera diferencial tanto por instituciones privadas como públicas. Sin embargo, los casos etnográficos presentados dieron cuenta de las constantes tensiones que se producen cuando se trata de integrar este tipo de política educativa al contexto escolar. Surge toda una serie de discusiones y discursos sobre el lugar que debe tener la escuela en la vida de los niños, cuáles son sus funciones sociales, el tipo de infancia que se quiere formar y cuáles son las formas de relación más deseables entre adultos y niños.

Para las instituciones educativas no resulta fácil integrar esta política a la dinámica escolar ni sortear las consecuencias de convertir la escuela de manera formal en un escenario para las prácticas y las relaciones económicas de los niños. Mientras la escuela es una institución con unas formas de comprender la educación, la infancia y las relaciones adultos-niños mucho más orientadas por el discurso moderno, por lo que su objetivo está trazado en educar a los niños en perspectiva de futuro, la política educativa de formación para el emprendimiento está mayormente sustentada en unas ideas neoliberales sobre los niños como sujetos económicos no para el futuro, sino en su presente infantil con el objetivo de prepararlos para un contexto de incertidumbre. Aunque prácticas económicas escolares de diferente índole han antecedido la cotidianidad escolar de muchas generaciones, esta política educativa exacerbó las tensiones ya presentes. Enfrentó dos formas de comprender la infancia y el lugar social de la escuela, y también puso en evidencia las contradicciones de introducir al currículo escolar una cátedra que solo tiene objetivos teóricos e invita a los niños a concretarlos en "el futuro".

Referencias

1. Aitken, Stuart. 2017. "Reproducing Work, Education and Revolution: Two Latin American Case Studies". En *Laboring and Learning, Geographies of Children and Young People,* editado por Tatek Abebe, Johanna Waters y Tracey Skelton, 1-20. Springer.
2. Antunes, Ricardo. 2019. "Entrevista: Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo". Marchesan, Ricardo, UOL.
3. Aristizábal, Diana M. 2020. "Ventanas etnográficas al mundo económico de las infancias: relaciones de interdependencia de niños y adultos de clase media en Bogotá". Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá.
4. Bauman, Zygmunt. 1999. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa Editorial.
5. Berardi, Franco. 2003. *La fábrica de la infelicidad: Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de sueños.
6. Bishop, Claire. 2012. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso.
7. Bolin, Anette. 2016. "Young People's Strategies for Handling Economic Adversity: Extending the Research Agenda". *Young* 24 (4): 309-325. https://doi.org/10.1177/1103308816632125
8. Brewer, Anthony. 1992. *Richard Cantillon: Pioneer of Economic Theory.* Routledge.
9. Carli, Sandra. 2003. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación en Argentina entre 1880 y 1955*. Universidad de Buenos Aires.
10. Castro-Gómez, Santiago. 2010. *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
11. Díez-Gutiérrez, Enrique. 2019. "'Naturalizar' la ideología neoliberal: educar en el habitus capitalista". *Estudios de Derecho* 76 (168): 221-239. https://doi.org/10.17533/udea.esde.v76n168a09
12. Díez-Gutiérrez, Enrique. 2025. *Emprendimiento o emprendedurismo educativo*. Miño y Dávila Editores.
13. Drennan, Judy, Jessica Kennedy y Patty Renfrow. 2005. "Impact of Childhood Experiences on the Development of Entrepreneurial Intentions". *Entrepreneurship and Innovation* 6 (4): 231-238.
14. Estrada, Emir. 2016. "Economic Empathy in Family Entrepreneurship: Mexican-Origin Street Vendor Children and Their Parents". *Ethnic and Racial Studies* 39 (9): 1657-1675. https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1159709
15. Foucault, Michel. 2007. *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el College de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
16. García, Borja. 2020. "Políticas de la subjetividad en el régimen neoliberal. El psicopoder o la fábrica de *homo consumens*". *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales* 43: 55-76.
17. Harvey, David. [2005] 2007. *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.

18. Hindle, Kevin y Susan Rushworth. 2000. *GEM Australia 2000*. Yellow Pages. Global Entrepreneurship Monitor.
19. Jijón, Isabel. 2020. "The Priceless Child Talks Back: How Working Children Respond to Global Norms Against Child Labor". *Childhood* 27 (1): 63-77. https://doi.org/10.1177/0907568219870582
20. Lanuza, Yader y Nina Bandelj. 2018. "Economic Expectations of Young Adults". *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 4: 1-23. https://doi.org/10.1177/237802311879595
21. Ley 1014 de 2006. "De fomento a la cultura de emprendimiento". *Diario Oficial* 46164, 27 de enero de 2006.
22. Liebel, Manfred. 2006. *Malabaristas del siglo XXI: Los niños y niñas trabajadores frente a la globalización*. IFEJANT.
23. Liebel, Manfred. 2019. "Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial". *Revista de Ciencias Sociales e Historia* 3 (2): 97-110.
24. Liebel, Manfred y Marta Martínez Muñoz. 2023. "Para una teoría del protagonismo infantil popular. Consideraciones para su reconceptualización". En Manfred Liebel, *Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*. Bajo Tierra Ediciones.
25. Mbebeb, Fomba. 2009. "Developing Productive Lifeskills in Children: Priming Entrepreneurial Mindsets Through Socialisation in Family Occupations". *International Journal of Early Childhood* 41 (2): 23-34.
26. Milstein, Diana y Mendes Héctor. 1999. *La escuela en el cuerpo: Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Miño y Dávila.
27. Milanich, Nara. 2020. "Comment on Sarah Maza's 'The Kids Aren't All Right'". *American Historical Review* 125 (4): 1293-1295. https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa381
28. Ministerio de Educación Nacional. 2011. *Guía 39: La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Orientaciones generales*. Panamericana.
29. Morrow, Virgina. 2017. "Intersections of Schools, Work and Learning: Children in Ethiopia, India, Peru and Vietnam". En *Labouring and Learning, Geographies of Children and Young People*, editado por Adebe *et al*. Springer.
30. Narotzky, Susana. 2004. "Introducción: más allá de la Antropología Económica". En *Antropología Económica. Nuevas tendencias*. Editorial Melusina.
31. Pantea, María del Carmen. 2017. "You Can Change the World: Young People and Youth Organizations Becoming Entrepreneurial". *Young* 26 (3): 232-249. https://doi.org/10.1177/110330881771362
32. Passant, Adrien Jean-Guy. 2022. "The Organizational Identity of Business Schools: Toward an Entrepreneurial Redefinition? A Longitudinal Case Study of a European Business School". *Revue de l'Entrepreneuriat* 21 (1): 1051-1082. https://doi.org/10.3917/entre1.pr.0012
33. Passant, Adrien Jean-Guy. 2024. "From Bookkeepers to Entrepreneurs: A Historical Perspective on the Entrepreneurial Diversification of a French Business School over 200 Years". *Management & Organizational History* 19 (1): 1-33. https://doi.org/10.1080/17449359.2023.2233088

34. Quijano, Valencia. 2022. *Darse cuenta. Falacias del emprendimiento y los negocios culturales*. Editorial Universidad del Cauca.
35. Rabello De Castro, Lucía. 2020. "Why Global? Children and Childhood from a Decolonial Perspective". *Childhood* 27 (1): 48-62. https://doi.org/10.1177/0907568219885379
36. Rameri, Ana. 2018. "El emprendedurismo: el nuevo ropaje neoliberal". *AAL: La Causa Laboral*. www.relats.org
37. Rico, Angélica y Marisol Santamaría. 2018. "Caracterización de la Cátedra de Emprendimiento en colegios distritales de Bogotá". *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 9 (1): 93-113. https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.06
38. Ridge, Tess. 2017. "The Go - Between: Low - Income Children Negotiating Relationships of Money and Care with their Separated Parents". *Children and Society* 31: 87-97. https://doi.org/10.1111/chso.12168
39. Rose, Nikolas. 2019. *La invención del sí mismo: Poder, ética y subjetivación*. Pólvora Editorial.
40. Sennett, Richard. 2000. *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.
41. Sennett, Richard. 2006. *La cultura del nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.
42. Sosenski, Susana. 2024. "Participación y emprendedurismo infantil: reflexiones desde la historia de la infancia". *Korpus 21* 4 (12). http://dx.doi.org/10.22136/korpus212024196
43. UNICEF. 2006. *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989).* Madrid: Nuevo Siglo. https://share.google/Ap1tCdo0NfBISCMxr
44. Vaidya, Shipra. 2014. *Developing Entrepreneurial Life Skills: Creating and Strengthening Entrepreneurial Culture in Indian Schools*. Springer.
45. Young, Michael. 2008. *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Routledge.
46. Zelizer, Viviana. 1985. *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton University Press.

Diana Marcela Aristizábal García
dmaristizabal@usbcali.edu.co

Historiadora y periodista de la Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia), magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia) y doctora en Antropología de la misma institución. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Hace parte del grupo de investigación "Alta Dirección, Humanidad(es) y el Educar(se)" (categoría A1, medición Minciencias 2025). https://orcid.org/0000-0003-1709-9986