



Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Juan de Dios Escalante Rodríguez
y Jimy Humpiri Nuñez



Coordinadores



Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Coordinadores

**Juan de Dios Escalante Rodríguez
y Jumi Humpiri Nuñez**

Edición a cargo de Edith Castañeda Mendoza



COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

Mauricio Beuchot Puente, Investigador Emerito SECIHTI, IFIL- UNAM, México.

Mario Magallón Anaya, Investigador CIALC-UNAM, México.

Stefano Santasilia, Universita Pegaso, Italia.

Edith Castañeda Mendoza, Escuela Normal de Chalco, Estado de México, México.

Miguel Gallegos, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Carmen Burgos, Universidad Atacama, Chile.

Eduardo Macipe Flechas, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.

Título:

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Coordinadores;

Juan de Dios Escalante Rodríguez

Jumi Humpiri Nuñez

Primera edición 2026, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Editorial Interpec

ISBN: 978-607-69396-4-2

323 p. 13.97 x 21.59

370-Educación

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciente lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

Este libro fue dictaminado por pares doble ciego, miembros del SNII de la SECIHTI

Todos los miembros dictaminadores de este libro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Si requiere informes específicos visitar la página: [www.editorialinterpec.org /comite-cientifico-y-dictaminatoria](http://www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria)

Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Rector: Heladio Reyes Cruz

Coordinación de investigación: Noé Carmona Álvares

Encargada de proyecto editorial: Ivette Salinas Carranza

Directora administrativa: Eliveth Avigail López

www.afrouniversidad.mx/

Editorial Interpec

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

www.editorialinterpec.org

<https://doi.org/10.32870/interdisciplinaciencia>

CAPÍTULO 6

EL DESENCANTO DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DONDE EL SABER DEJÓ DE SER UN DERECHO

Karina Yoselin Tacora Quispe
<https://orcid.org/0009-0007-5780-8288>

Antony Wilfredo Quilli Mandamientos
<https://orcid.org/0009-0009-1964-829X>

Juan Carlos Tacora Quispe
<https://orcid.org/0000-0002-7659-9916>

Dedicatorias

**A quien me enseñó que ascender es glorioso,
aunque la superación cargue silencios pesados.
A quienes partieron defendiendo un ideal.**

Resumen

El estudio analizó el desencanto educativo y la vulneración del saber cómo derecho en el contexto de la creciente mercantilización de la educación. El objetivo general consistió en comprender cómo se configuraron las prácticas de pensar y creer en la era del conocimiento inmediato, considerando sus sentidos y manifestaciones en torno a la construcción de la verdad, así como analizar críticamente el deterioro del saber cómo derecho. El marco teórico se sustentó en aportes de autores contemporáneos y críticos que abordaron la crisis de sentido escolar, la desigualdad epistémica y el impacto de las lógicas neoliberales en la educación. Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con método hermenéutico y diseño de teoría fundamentada. Se empleó análisis documental basado en una muestra intencional de textos académicos, informes institucionales y producciones digitales vinculadas al fenómeno estudiado. Los resultados mostraron tres hallazgos centrales: primero, que el desencanto educativo se expresó mediante la pérdida de sentido de la formación, la ruptura entre expectativas y realidad y la desmotivación juvenil; segundo, que el saber cómo derecho fue vulnerado debido a brechas materiales, tecnológicas y simbólicas; y tercero, que la mercantilización profundizó desigualdades y transformó la educación en un producto de consumo. Finalmente, se concluyó que la restauración del saber cómo derecho exige replantear políticas, prácticas y marcos epistemológicos que restituyan el valor formativo y emancipador de la educación.

Palabras clave

Desencanto educativo; Desigualdad epistémica; Derecho al conocimiento; Mercantilización; Saber.

Introducción

La educación, concebida como un proceso de emancipación y formación, ha venido perdiendo su carácter de bien público en el mundo

contemporáneo. En tiempos de inmediatez, digitalización y mercantilización del saber, el valor del conocimiento como derecho universal se ve erosionado por lógicas de exclusión, desigualdad y privilegio. Esta investigación aborda la urgencia de comprender cómo el desencanto hacia la educación se configura –y con ello la vulneración del saber como derecho– en un contexto donde el aprendizaje ya no se percibe como una vía de realización personal y social, sino como un bien segmentado.

La problemática parte de una constatación: cada vez más jóvenes expresan que la educación no cumple el rol liberador que alguna vez se le atribuyó, pues la movilidad social prometida se desvanece, la brecha de acceso se amplía y la educación pública pierde su prestigio formativo. Frente a ello, surge la pregunta central del estudio: ¿Cómo se manifiestan el desencanto educativo y la vulneración del saber como derecho en un contexto marcado por la creciente mercantilización de la educación? Al situar esta interrogante en el centro del análisis, el trabajo busca explorar cómo los discursos académicos, institucionales y socioculturales reflejan y reproducen dichos desencantos, vulneraciones y mercantilizaciones.

Respecto a la justificación del estudio. En primer lugar, la investigación posee una sólida justificación teórica debido a que aborda un fenómeno ampliamente discutido en los estudios epistemológicos y sociocríticos: la crisis del sentido del saber y su progresiva conversión en un privilegio. Diversos pensadores —como Freire, Bourdieu y Habermas— han advertido que la educación deja de cumplir su función emancipadora cuando el acceso al conocimiento se ve restringido por desigualdades estructurales y lógicas de mercado. Por ello, analizar el desencanto educativo y la vulneración del saber como derecho resulta pertinente para comprender cómo se transforman las prácticas de pensar, creer y producir verdad en un contexto dominado por la inmediatez y la mercantilización del aprendizaje.

Asimismo, este estudio contribuye teóricamente a fortalecer el debate sobre la legitimación del conocimiento en la era digital, donde la sobreabundancia de información no necesariamente implica mayor comprensión, sino la potencial fragmentación del sentido crítico. En consecuencia, el trabajo no solo amplía la discusión epistemológica, sino que también propone un análisis actualizado de

cómo el saber pierde su condición universal y se convierte en capital simbólico diferenciado.

En segundo lugar, la investigación adquiere relevancia práctica, ya que permitió identificar cómo los discursos educativos, institucionales y socioculturales expresan desconfianza, frustración y resignificación del valor del saber. Con ello, el estudio ofrece insumos para reflexionar sobre la necesidad de recuperar la educación como espacio de justicia, democratización y construcción crítica de la realidad. Además, este análisis resulta útil para docentes, gestores educativos, investigadores y formuladores de políticas públicas, pues evidencia la urgencia de repensar el papel de la educación pública ante escenarios de desigualdad y mercantilización. De esta manera, los hallazgos pueden orientar estrategias para fortalecer la formación crítica, la ciudadanía reflexiva y la comprensión profunda del conocimiento como derecho fundamental.

En este artículo se presenta el objetivo general que orienta la investigación, el cual consiste en analizar el desencanto educativo y la vulneración del saber como derecho en el contexto de la creciente mercantilización de la educación. Este objetivo permite articular una mirada crítica y hermenéutica sobre las transformaciones que hoy atraviesan a los sistemas educativos y, en particular, sobre la manera en que dichas transformaciones afectan la percepción, la construcción y la legitimación del conocimiento como bien público.

Revisión de la literatura

El desencanto educativo y la crisis de sentido escolar

La educación, tradicionalmente concebida como instrumento de emancipación y formación integral del individuo, había ido perdiendo paulatinamente su capacidad para inspirar sentido en quienes la experimentaban. En efecto, Strathprints (2016) y Samier (2018) señalaron que los sistemas escolares modernos se encontraban inmersos en una profunda crisis de sentido, caracterizada por la desconfianza de estudiantes y docentes hacia la función que la educación debía cumplir en una sociedad marcada por el cambio constante.

Por ejemplo, Strathprints (2016) habían señalado que ya en la modernidad la educación sufría un estado de crisis debido a “la pérdida de autoridad” y al “impulso por controlar el futuro”, elementos que erosionaban el valor formativo del sistema educativo. Tales fenómenos generaron que un número creciente de jóvenes cuestionase si la escuela o la universidad seguían cumpliendo la promesa de movilidad, realización personal o participación social. En ese sentido, Long (1982) documentó que aproximadamente la mitad de los estudiantes universitarios entrevistados manifestaron sentimientos de cinismo académico acerca de los objetivos del sistema escolar y los medios empleados para alcanzarlos.

De hecho, se argumentó que el desencanto no era simplemente una cuestión de motivación individual, sino una manifestación de transformaciones estructurales más profundas: la mercantilización del saber, la digitalización del aprendizaje, la evaluación basada en métricas y la pérdida de una narrativa coherente sobre el porqué de la educación. Según Samier (2018) lo describió como la emergencia de un “nuevo zeitgeist” que, tras la hegemonía neoliberal, introdujo lógicas de competencia, vigilancia y post-verdad en el ámbito educativo. En ese contexto, la enseñanza ya no se vivía como un proceso liberador sino como un trámite funcional hacia objetivos instrumentales.

Asimismo, se observó que este desencanto educativo podía interpretarse también a través de la lente del concepto weberiano de “desencantamiento” (Entzauberung) aplicado al ámbito escolar: la pérdida del aura, de la magia del saber, y el reemplazo de la búsqueda de la verdad por la lógica del rendimiento y la certificación. Para Gearon (2018) aplicó esta metáfora a la educación, argumentando que el desplazamiento del valor simbólico del conocimiento a su valor utilitarista contribuyó a la desafección de la comunidad educativa.

En consecuencia, se planteó con pertinencia la pregunta crítica: ¿de qué manera la escuela dejó de ser espacio de sentido para convertirse en estación de tránsito hacia la certificación, la empleabilidad o el consumo de credenciales? Los datos cualitativos recogidos por diversos investigadores mostraron que muchos estudiantes ya no perseguían el saber por el saber, sino por la “posibilidad de acceder” a un empleo, lo que transformó la experiencia educativa

en una especie de trámite. Por ello, se dijo que la educación pública, más aún, había perdido su prestigio formativo, pues cada vez se la percibía menos como espacio de reflexión, pensamiento crítico o construcción de sentido, y más como engranaje funcional de una economía de servicios.

Desde una perspectiva crítica, este desplazamiento implicó efectos simbólicos; ya que se minaron las expectativas generacionales de que el estudio permitía la realización personal, la transformación social y la igualdad de oportunidades. Sin duda, el desencanto educativo operó también como factor de alienación; ya que los sujetos escolarizados se sentían “presentes pero ausentes”, participaban de instituciones que ya no creían que los representaban, ni que fueran capaces de movilizar su potencial para un mundo distinto.

En suma, lo que se conoció como desencanto educativo fue mucho más que un malestar pasajero; ya que representó la crisis de sentido escolar, la alteración de la relación entre sujeto, saber y sociedad. Esta crisis exigió un replanteamiento profundo sobre el papel de la educación en tiempos donde el saber dejó de ser asumido como derecho y pasó a ser privilegio. Por tanto, entenderla en su complejidad permitió comprender cómo los jóvenes y las instituciones educativas se enfrentaron a la desconexión entre expectativas, praxis y discurso.

El saber cómo derecho vulnerado en tiempos de desigualdad epistémica

La concepción de la educación como derecho universal había sido proclamada en documentos internacionales desde mediados del siglo XX, y, sin embargo, en la práctica, ese derecho se encontró con múltiples obstáculos estructurales que lo vulneraron. Ante esto, la Mayer (2023) de la UNESCO sostuvo que “...la educación es un derecho humano básico que permite sacar a mujeres y hombres de la pobreza, nivelar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible” (par. I). Al analizar dicha afirmación desde una perspectiva crítica, se observó que la universalidad del saber no se cumplía debido a barreras de acceso económico, geográfico, tecnológico y simbólico.

En ese sentido, se identificó que las desigualdades de acceso eran especialmente persistentes: un informe señalaba que mien-

tras los jóvenes más pobres completaban la educación secundaria en proporción mínima, los jóvenes de mayores ingresos lo hacían en tasas significativamente más elevadas (UNESCO, 2020). Tal brecha evidenció que el derecho al saber no era efectivo sino condicional, lo que implicó una violación estructural del principio de igualdad educativa.

Asimismo, desde la perspectiva de la justicia epistémica se sostuvo que la educación sistémicamente favoreció formas de conocimiento occidentales hegemónicas, marginando epistemologías de pueblos indígenas y comunidades tradicionalmente excluidas. Según la Epistemología crítica, en su artículo Schmelkes (2023) se apuntó que “la humanidad ha sido privada de valiosos conocimientos y modos de saber generados por pueblos indígenas en sociedades colonizadas” (parr. 4).

Los marcos normativos internacionales habían reconocido claramente el derecho a la educación. Tal es el caso de la International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights afirmaba que “... la educación es un derecho y medio indispensable para la realización de otros derechos humanos” (General Assembly, 1976, p. 5). No obstante, la implementación de estos marcos enfrentó rezagos graves: la ausencia de recursos suficientes, la falta de voluntad política y las condiciones estructurales de desigualdad que impidieron que dicho derecho se materializara plenamente. Así, la condición declarativa del derecho se mostró insuficiente ante la realidad de desigualdad epistémica.

Entonces, se planteó la pregunta crítica: ¿cómo pueden las sociedades afirmar el derecho al saber cuándo paralelamente se reproducen formas de exclusión epistémica que silencian voces marginadas? En efecto, investigaciones recientes sobre injusticia epistémica explicaron que no solo existía una falta de participación equitativa en los procesos de producción de conocimiento, sino también una imposición de paradigmas culturales dominantes en los sistemas educativos. Dichas condiciones contribuyeron a que el saber se convirtiera en privilegio de algunas comunidades mientras otras quedaban al margen, lo que vulneró la universalidad del derecho al conocimiento.

Por último, esta vulneración fue particularmente visible en momentos de crisis, como la pandemia de COVID-19, donde la brecha

digital y socioeconómica amplificaron la exclusión educativa. Según el informe de UNESCO, la pobreza se posicionó como la principal barrera para la educación, superando incluso factores de identidad o capacidad (Wood, 2020). Este escenario reveló que el derecho al saber no solo dependía del marco normativo, sino de condiciones materiales, tecnológicas y políticas que no se habían garantizado.

En suma, la revisión crítica mostró que la vulneración del saber cómo derecho implicó tres dimensiones interrelacionadas: el acceso desigual, la injusticia epistémica y la falta de reconocimiento simbólico del conocimiento plural. Este panorama desafió la visión tradicional de la educación como bien público, pues evidenció que el saber dejó de ser universal para convertirse en instrumento de diferenciación y exclusión.

Mercantilización y desigualdad educativa en la era del conocimiento-mercancía

La transformación del sistema educativo en los últimos decenios reveló que el conocimiento pasó a funcionar cada vez más como mercancía, y en este proceso se profundizaron las desigualdades estructurales del saber. Bajo los imperativos del neoliberalismo, la educación dejó de concebirse como bien público y universal para tornarse en producto de consumo y medio de obtención de valor económico. Ante esto (Iqbal, 2021) se sostuvo que "...la educación ha sido reducida a una mercancía, vendida y comprada en una sociedad cuyo metabolismo gira en torno al intercambio de cosas" (parr. I-II).

Este giro implicó, en primer lugar, que las instituciones educativas se orientaron hacia el mercado, al adoptar lógicas de competencia, eficiencia, rendimiento, mediatización y retorno de la inversión. Según Olssen & Peters (2005) las universidades fueron impulsadas a "desarrollar vínculos con mercados" y a adaptarse al modelo de "capitalismo del conocimiento". De tal modo, el conocimiento ya no se percibió sólo como instrumento de formación ciudadana o crítica, sino como "capital humano" que podía traducirse en ventaja económica individual.

En consecuencia, esta mercantilización produjo nuevas formas de desigualdad educativa. Como se documentó en *A Clash of Interests: Neoliberalism in Education*, las políticas neoliberales

han cambiado la visión de la escuela pública de bien colectivo a servicio personalizado donde los estudiantes son “clientes” y los resultados se verifican mediante métricas, productividad y rentabilidad (Melanson, 2023). Esta lógica reforzó la idea de que sólo aquellos con capacidad económica o acceso privilegiado podrían beneficiarse plenamente del sistema educativo, incrementando la brecha entre quienes podían “invertir” en su educación y quienes quedaban relegados.

Además, se observó que la mercantilización también atentó contra la autonomía académica, la investigación crítica y el rol formativo de las instituciones. Según Morley (2023) argumentó que las prácticas de managerialismo, medición constante y orientación al mercado colapsaron la dimensión ética y sustantiva de la educación universitaria. En ese contexto, se cuestionó: ¿hasta qué punto la universidad deja de pensar para el mundo y empieza a funcionar como fábrica de diplomas y credenciales, sujetas a las leyes del mercado?

De igual modo, la mercantilización del saber incluyó la lógica de la “retorno de la inversión educativa”. Según Bennett & Ramos (2022) discutió cómo, en el ámbito universitario, los estudiantes fueron tratados como consumidores que esperan “alto rendimiento de su inversión”, y los docentes como trabajadores sometidos a expectativas similares de productividad, lo que afectó negativamente la enseñanza, la investigación y la calidad formativa. Este enfoque transformó la experiencia educativa en un contrato transaccional más que en un proceso emancipador.

No obstante, la mercantilización del conocimiento también implicó la internacionalización y la circulación global del capital educativo. Como señaló Altbach (n.d.) la educación comenzó a concebirse como un bien comercializable internacionalmente—lo cual abrió mercados para estudiantes internacionales, ranking de universidades y exportación de programas académicos—pero al mismo tiempo reforzó las desigualdades entre países y regiones.

Frente a estas transformaciones, cabe plantear preguntas críticas esenciales: ¿Cómo puede sostenerse la educación como bien público cuando su modelo operativo responde a lógicas de mercado? ¿Qué ocurre con quienes quedan fuera de estos circuitos de consu-

mo educativo? Y ¿cómo se manifiesta la desigualdad cuando el saber es tratado como mercancía y no como derecho universal?

En efecto, la mercantilización y la desigualdad educativa conformaron un binomio simbiótico: el primero impuso lógicas de mercado sobre el saber; el segundo profundizó las fracturas de acceso, reconocimiento y legitimación del conocimiento. Además, este fenómeno no solo transformó prácticas institucionales y discursos educativos, sino que reconfiguró la condición misma del aprendizaje y del saber en sociedades contemporáneas. La educación dejó de ser un espacio de justicia epistémica para convertirse en eje de acumulación simbólica y económica.

Metodología

La población de este estudio estuvo conformada por textos académicos, artículos científicos, libros, informes internacionales y documentos especializados sobre educación, epistemología y desigualdad del conocimiento. En concreto, se incluyeron materiales emanados de contextos educativos globales y latinoamericanos, con especial atención a aquellos documentos recientes que permiten observar la transformación del saber en relación con la educación pública, el desencanto educativo y la mercantilización del conocimiento. Se trabajó en un contexto de análisis documental, es decir, sin intervención directa sobre sujetos humanos, lo que permitió situar la investigación en un entorno hermenéutico de interpretación de discursos.

Dado que el diseño adoptado fue de tipo cualitativo y de teoría fundamentada, el muestreo no fue estadístico sino intencional y teórico. Se aplicó muestreo intencional, seleccionando los documentos que mostraban pertinencia respecto de los temas centrales: desencanto educativo, vulneración del saber cómo derecho y mercantilización del conocimiento. Posteriormente, conforme avanzó el análisis, se empleó un muestreo teórico, de modo que la selección de nuevos textos respondiera a la aparición de categorías emergentes y al requerimiento de ampliar o matizar esos hallazgos en el marco de la metodología de teoría fundamentada.

Se determinó como tamaño de muestra el rango entre 10 a 15 documentos, atendiendo al criterio de saturación teórica, es decir, al momento en que la incorporación de nuevos materiales no aportaba nuevas propiedades relevantes para las categorías emergentes. Esta estrategia garantizó que el análisis documental fuera robusto, pero manejable.

Respecto a la elección de las categorías, se partió de las tres categorías de estudio:

- C1: Desencanto educativo
- C2: El saber cómo derecho vulnerable
- C3: Mercantilización y desigualdad en la educación

Sin embargo, conforme se realizó la codificación abierta y comparativa (etapa propia de la teoría fundamentada) se permitió que las subcategorías e indicadores se ajustaran, emergieran y se refinara su definición con base en los datos documentales. En ese sentido, se aplicó el procedimiento de comparación constante, que consiste en contrastar fragmentos textuales, códigos y categorías entre sí para definir sus propiedades y relaciones. Esta técnica es característica del enfoque de teoría fundamentada. De este modo, las tres categorías analíticas se validaron como relevantes para abordar la pregunta general de la investigación y se integraron al desarrollo del análisis hermenéutico.

El presente estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, que resultó pertinente dada la necesidad de profundizar en los significados, discursos y transformaciones relativas al desencanto educativo, al saber cómo derecho y a la mercantilización de la educación (Sabino, 1992). Este enfoque permitió interpretar textos, documentos e informes desde sus contextos histórico-culturales y simbólicos, en lugar de cuantificar variables aisladas. Así, se adoptó el método hermenéutico, el cual se sustenta en la interpretación de textos y en la búsqueda de sentidos latentes en ellos; dicho método se distingue por considerar que los significados no son inmediatamente evidentes, sino que se construyen en contextos específicos (Pérez Lasserre, 2019).

Para la recolección de información se empleó principalmente la técnica de análisis documental, consistente en la revisión sistemática

de artículos científicos, libros, informes institucionales y contenidos digitales relevantes al objeto de estudio. Esta técnica resultó pertinente por varias razones: primero, porque el diseño de teoría fundamentada exigía que las categorías emergieran del material documentado; segundo, porque el tema en cuestión se despliega ampliamente en textos y discursos, más que en la interacción directa con sujetos; y tercero, porque la hermenéutica exige un acercamiento reflexivo y crítico a los contenidos escritos, lo cual facilitó la exploración de los sentidos subyacentes al desencanto y a la vulneración del saber cómo derecho.

Para garantizar la validez y la credibilidad del análisis cualitativo realizado, se implementó un proceso sistemático de triangulación de datos, mediante el cual se contrastaron múltiples fuentes documentales, enfoques interpretativos y perspectivas analíticas. La triangulación se entendió como una estrategia destinada a “desarrollar una comprensión integral del fenómeno al usar múltiples métodos o fuentes de datos en investigación cualitativa” (Carter et al., 2014, p. 1). Dicha triangulación permitió analizar textos académicos, artículos científicos, libros, informes institucionales y contenidos digitales. Esta diversidad permitió confrontar y comparar los discursos sobre el desencanto educativo, la vulneración del saber cómo derecho y la mercantilización del conocimiento.

Además, se documentó el proceso de triangulación mediante registros detallados de las fuentes consultadas, los criterios de selección, los códigos y memos analíticos. Tal registro permitió mantener la transparencia y trazabilidad de los pasos investigativos, de modo que lectores e investigadores puedan valorar la coherencia y rigor del análisis.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis documental relativo a nuestro objetivo general. Este análisis permitió identificar las tres categorías analíticas principales —cada una de ellas integrada por subcategorías— que constituyeron el eje central del estudio). Posteriormente, los hallazgos se ejemplificaron mediante fragmentos textuales seleccionados de los documentos analizados; asimismo, se evidenció la prevalencia de ciertos discursos,

argumentos y criterios simbólicos vinculados al desencanto educativo, a la vulneración del saber y a la mercantilización de la educación.

Tabla 1. Tabla de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Desencanto educativo	Pérdida de sentido de la educación
	Ruptura entre expectativas y realidad
	Desmotivación y frustración juvenil
El saber cómo derecho vulnerado	Barreras de acceso al conocimiento
	Brecha digital y desigualdad de recursos
	Condiciones estructurales que limitan el derecho al saber
Mercantilización y desigualdad en la educación	Educación como mercancía
	Influencia de lógicas neoliberales
	Privatización y segmentación del sistema educativo

Nota. Descripción de las categorías y subcategorías halladas durante el desarrollo del estudio.

Desencanto educativo

Pérdida de sentido de la educación. En múltiples contextos internacionales se evidenció que los estudiantes habían comenzado a percibir la educación más como un trámite administrativo que como un proceso de transformación personal o social. Por ejemplo, un ensayo afirmó que la educación en la era neoliberal se había convertido en “una época de desencanto” donde los jóvenes ya no encontraban “conexión con la universidad y comunidad ni sentido en asistir” (Carrigan, 2010). Esta percepción de vacío se articuló con la constatación de que la escolarización ya no ofrecía una narrativa convincente sobre la relevancia del saber más allá de la certificación.

Así, la educación dejó de representar un bien simbólico —un proyecto de vida, una promesa de emancipación— para pasar a ser un mecanismo funcional, utilitario, que pierde su aura formativa. Esta transformación se vio intensificada por la ausencia de pedagogo-

gías que inviten a la reflexión crítica, y por la prevalencia de modelos centrados en la eficiencia y la gestión. Para Macfarlane & Tomlinson (2017) señalaron desde una perspectiva crítica que cuando se priorizó la “participación” y el “rendimiento” sobre el sentido de aprender, el compromiso estudiantil sufrió un debilitamiento profundo.

“Students seem to have lost their sense of connection with the university and university community, and their sense of purpose in attending” (Carrigan, 2010, p. V).

En español:

Los estudiantes parecen haber perdido su sentido de conexión con la universidad y la comunidad universitaria, así como su sentido de propósito al asistir a ella.

Estos hallazgos sugirieron que la pérdida de sentido no era meramente individual, sino estructural; ya que instituciones educativas que ya no articulaban discursos coherentes de formación integral, comunidades escolares donde prevalece la rutina de evaluación, y una cultura que valoriza el certificado más que el conocimiento.

Ruptura entre expectativas y realidad. Una segunda subcategoría emergente fue la sensación de ruptura entre las expectativas que motivaron la escolarización y la realidad efectiva que experimentaron los jóvenes. En los discursos analizados, muchos jóvenes manifestaron que habían ingresado al sistema educativo con la esperanza de movilidad social, realización personal o participación ciudadana, pero que se encontraron con insuficiencia de recursos, falta de oportunidades o una estructura que no cumplió con dichas promesas.

Por ejemplo, un meta-análisis sobre engagement estudiantil señaló que una de las principales barreras era la falta de apoyo

institucional y de recursos, elementos que inhibieron el compromiso y la participación de los estudiantes (Li & Xue, 2023). Particularmente relevante fue la constatación de que factores externos —como la relación docente-estudiante o el entorno de aprendizaje— tenían una correlación significativa con el bajo compromiso académico ($R = 0,456$ para la relación docente-estudiante).

“Disrupted student engagement and motivation señalaba que las variaciones en apoyo, sentido de pertenencia e infraestructura técnica afectaron profundamente cómo los estudiantes vivían la educación” (Hari Rajan et al., 2024, p. 1). “La interrupción del compromiso y la motivación de los estudiantes señalaba que las variaciones en apoyo, sentido de pertenencia e infraestructura técnica afectaron profundamente cómo los estudiantes vivían la educación”

Esta ruptura generó frustración y desencanto porque la educación prometida —como camino de desarrollo y equidad— no se correspondió con la práctica: los jóvenes se sintieron atrapados en un sistema que les vendía esperanza, pero no garantías de realización.

Desmotivación y frustración juvenil. La tercera subcategoría recogió los testimonios, investigaciones y análisis que señalaron una creciente desmotivación y frustración entre los jóvenes frente a la escuela, la universidad o cualquier trayecto educativo. Por ejemplo, un estudio cualitativo noruego sobre adolescentes periféricos halló que la frustración escolar se vinculó con la sensación de que “ya no había futuro” en la trayectoria educativa, lo que intensificó pensamientos de abandono o desvinculación (Ottosen et al., 2023).

Además, la investigación reveló que cuando los estudiantes percibieron que su participación en el sistema educativo no generaba cambio real —ni en su vida, ni en su entorno social—, la motivación decayó. En este sentido, la desmotivación se vinculó directamente con la pérdida de sentido: sin horizontes claros de realización, los jóvenes redujeron su compromiso, su esfuerzo y su presencia efectiva en actividades formativas. Según Macfarlane & Tomlinson (2017) exploró

cómo la alienación escolar se manifestó no solo como abandono, sino como un estar presente sin participación, un desapego silencioso.

Este fenómeno de frustración se potenció en contextos de desigualdad, precariedad o cambios pedagógicos abruptos (por ejemplo, clases virtuales), lo que alimentó la narrativa del estudio: la educación dejó de percibirse como un espacio de posibilidad y se transformó, en muchos casos, en un escenario de resignación.

Desencanto educativo

El saber como derecho vulnerado en tiempos de desigualdad epistémica. Desde una perspectiva crítica, se observó que el derecho al saber, proclamado como universal, fue sistemáticamente vulnerado por barreras que impidieron su ejercicio efectivo. Por ejemplo, la UNESCO había señalado que la educación es un derecho humano básico que permite sacar a mujeres y hombres de la pobreza, nivelar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible (Mayer, 2023). No obstante, en la práctica se evidenció que numerosos jóvenes se enfrentaron a condiciones de acceso limitado: falta de infraestructura, insuficiencia tecnológica, desplazamiento geográfico difícil o servicios educativos fragmentados.

Una investigación sobre injusticia epistémica en ámbitos educativos explicó cómo cuando los estudiantes de comunidades marginadas no tienen los recursos materiales o simbólicos para participar plenamente en el proceso de conocer, ello implica una forma de degradación del saber como derecho (Dunne, 2023). Esta observación permitió comprender que la restricción al acceso no se limitó a circunstancias económicas, sino que incluyó obstáculos institucionales y epistemológicos.

Para Dunne (2023) el sistema educativo rara vez garantiza la igualdad de derechos al conocimiento cuando persisten barreras estructurales ante la falta de recursos, tecnologías y apoyo significativo.

En consecuencia, quedó patente que la vulneración del saber como derecho no resulta únicamente de la falta de políticas formales, sino de la conjunción de factores físicos, técnicos, culturales y simbólicos que actúan como barreras invisibles para quienes aspiran al conocimiento.

Brecha Digital y Desigualdad de Recursos. Un componente esencial de esta vulneración consistió en la brecha digital y la desigualdad de recursos educativos. La transición hacia modalidades de enseñanza virtual y la creciente dependencia de tecnologías pusieron de manifiesto que aquellos entornos con menor conectividad o sin dispositivos adecuados quedaron marginados del “derecho al saber” en condiciones de igualdad.

En el artículo de Akbar (2024) señaló que: “cuando no se garantizó el acceso tecnológico, las brechas de conocimiento se ampliaron y se reforzó la idea de que algunos aprendizajes eran privilegio de unos pocos” (p. 402). De esta manera, la desigualdad de recursos tecnológicos y de infraestructura se convirtió en un mecanismo de exclusión educativa.

Epistemic injustice in education emerges when learners are deprived of the means and media to engage as knowers, and the very act of knowing becomes conditional on access to digital tools (Omodan, 2023, pp. 1-2).

En español:

La injusticia epistémica en la educación surge cuando se priva a los estudiantes de los medios y los recursos para participar como sujetos del conocimiento, y el acto mismo de conocer se vuelve condicionado al acceso a las herramientas digitales.

De hecho, esta dimensión tecnológica se vinculó con la geografía, el estrato socioeconómico y la marginalidad cultural, reforzando que el derecho al saber fue vulnerado de modos estructurales, incluso cuando formalmente existían programas educativos.

Condiciones estructurales que limitaron el derecho al saber. Finalmente, la categoría evidenció que las condiciones estructura-

les —normativas, culturales, epistemológicas— generaron que el saber dejara de ser concebido como derecho y pasara a operar como privilegio. En este sentido, los marcos institucionales, los currículos dominantes y las prácticas de evaluación reprodujeron formas de exclusión epistémica.

Por ejemplo, el concepto de Injusticia epistémica —el hecho de que alguien sea tratado injustamente en su capacidad como conocedor— describe cómo ciertos grupos fueron sistemáticamente desvalorizados como sujetos de conocimiento (Dunne, 2023). En el ámbito educativo, ello se tradujo en que “saberes de comunidades indígenas, rurales o marginadas no se reconocieran como válidos”, generando una doble vulneración: tanto del acceso al saber cómo del reconocimiento del sujeto que sabe.

Para Kotzee (2017) indica qué: *In educational settings the possibility of epistemic injustice should be a matter of real concern when comparisons regarding what both teachers and students know and can do are constantly being made.*

O en español:

En el ámbito educativo, la posibilidad de injusticia epistémica debería ser motivo de verdadera preocupación cuando se realizan constantemente comparaciones sobre lo que saben y pueden hacer tanto profesores como alumnos.

Así, la educación perdió su carácter universal, pues los procesos de legitimación del conocimiento establecieron jerarquías epistemológicas que sancionaron quién podía conocer, qué podía saberse y cómo debía saberse, limitando el derecho al saber a quién accedía a los circuitos dominantes.

Mercantilización y desigualdad educativa en la era del conocimiento-mercancía

Educación como mercancía. Desde una mirada crítica se observó que la educación había sido progresivamente transformada en

mercancía: ya no se concebía principalmente como bien público, sino como producto susceptible de comprarse, venderse y consumirse. Ante ello Karpov (2017) documentó que la educación ha sido reducida a una mercancía, vendida y comprada en una sociedad cuyo metabolismo gira en torno al intercambio de cosas. Y es que esta transición implicó que los estudiantes fueran cada vez más considerados “clientes” y los diplomas “productos” que respondían a la lógica del mercado de consumo.

En consecuencia, la educación dejó de mantener su función formativa, crítica y emancipadora para adoptar roles funcionales de servicio o producto, lo que socavó su legitimidad como derecho social. Según Robinson (2022) describió cómo en la universidad neoliberal “los estudiantes se convirtieron en consumidores que esperan un retorno de inversión” y los docentes en “proveedores de servicio educativo”.

The steady and dynamic growth of the culture of producing knowledge prescribes (...) that which is human surmount that (Karpov, 2017, p. 1).

Este giro mercantil transformó no solo la relación con el saber, sino el sentido mismo de la institución educativa, ya que pasó a operar como empresa, con clientes, productos, competencia y marketing.

Influencia de lógicas neoliberales. Otra subcategoría relevante fue la influencia de las lógicas neoliberales en la educación. Investigaciones recientes señalaron que la conversión de las instituciones educativas en entidades orientadas al mercado fue acompañada por la adopción de criterios de eficiencia, competencia, ranking, rendimiento y retorno económico. Para Olssen & Peters (2005) argumentaron que bajo el neoliberalismo las universidades fueron impulsadas a “desarrollar vínculos con mercados” y a adaptarse al modelo de “capitalismo del conocimiento”. En paralelo, Morley (2023) documentó que la práctica educativa se subordinó al gerencialismo y a las métricas de productividad académica, “invalidando e invisibilizando el trabajo académico auténtico”.

Within the neoliberal university, scholarship, education, students, academic staff... are subordinated to managerial imperatives (Morley, 2023, p. 1).

O en español:

“Dentro de la universidad neoliberal, la erudición, la educación, los estudiantes, el personal académico... están subordinados a los imperativos gerenciales”.

Así, las instituciones pasaron de centrarse en la formación integral del sujeto a optimizar indicadores, atraer inversión, medir resultados y posicionar rankings, lo cual contribuyó al debilitamiento de la función social de la educación.

Privatización y segmentación del sistema educativo. La tercera subcategoría evidenció cómo la mercantilización se expresó en la privatización y la segmentación del sistema educativo, generando desigualdades profundas. En el contexto neoliberal, se fomentó la proliferación de instituciones privadas, la oferta de programas orientados al mercado y la segmentación entre quienes podían acceder al saber “premium” y quienes quedaron relegados al servicio público deteriorado. En el estudio de Rikowski (2017) sostuvo que la privatización implicó la capitalización de los servicios educativos y del trabajo docente, reforzando la desigualdad educativa estructural.

Además, diversos análisis mostraron que la lógica de competencia entre instituciones educativas condujo a un incremento de matrículas, cargos adicionales y sobrecarga financiera para las familias, mientras la educación pública quedó expuesta al recorte de recursos y a la precarización. Consiguientemente, Abu Alhaija (2024) indica que los países donde se adoptaron políticas de mercado, la calidad educativa cayó paralela al aumento de la privatización.

De esta manera, la educación se fragmentó: una parte orientada al mercado, elitista, con recursos y prestigio, y otra pública o marginal con menor calidad, menor legitimación y mayor vulnerabilidad.

Discusión

Los resultados obtenidos confirmaron y a la vez matizaron las afirmaciones propuestas en la revisión de la literatura, lo que permitió sostener una conversación crítica entre los datos documentales y las voces teóricas consultadas. En primer lugar, la categoría desencanto educativo evidenció que la pérdida de sentido, la ruptura entre expectativas y realidad, y la desmotivación juvenil no constituían simples fenómenos aislados; por el contrario, se integraron en un proceso estructural que coincidió con lo señalado por Strathprints (2016) y Samier (2018), quienes ya habían descrito una “crisis de sentido” en sistemas escolares sometidos a constantes transformaciones. Así, los hallazgos respaldaron la tesis de que el desencanto respondió tanto a factores institucionales —como la priorización de métricas y rendimiento— como a condiciones socioculturales que erosionaron la promesa formativa de la educación (Long, 1982).

No obstante, la evidencia analizada en este estudio también aportó una lectura más matizada: mientras Strathprints y Samier enfatizaron la pérdida de autoridad y el nuevo *zeitgeist* neoliberal, nuestros documentos mostraron que el desencanto se manifestó con variantes locales y discursivas —por ejemplo, en narrativas que ligaron directamente la experiencia educativa con procesos de precariedad laboral y expectativas frustradas—, lo que sugiere que la crisis de sentido operó de modo polisémico y no homogéneo. En consecuencia, se planteó que la noción weberiana de “desencantamiento” aplicada por Gearon (2018) era útil, pero insuficiente si no se incorporaban las dimensiones materiales (brecha digital, recorte presupuestal) que amplificaron la sensación de vacío formativo.

En segundo lugar, la categoría el saber como derecho vulnerado confirmó la persistencia de barreras estructurales que la literatura internacional ya había denunciado. En efecto, la declaración normativa de la UNESCO (Mayer, 2023) sobre la educación como derecho universal chocó con la evidencia de acceso desigual y exclusión epistémica recopilada en los documentos analizados. Ello coincidió con los planteamientos de Schmelkes y otros autores que denunciaron la hegemonía de formas de conocimiento occidentales y la invisibili-

zación de epistemologías locales; sin embargo, nuestros resultados enfatizaron, además, la centralidad de factores tecnológicos y de infraestructura (brecha digital) como catalizadores de la vulneración efectiva del derecho al saber. En este punto, la investigación amplió la discusión teórica al mostrar cómo la mera existencia de marcos legales no garantizaba su materialización sin condiciones concretas de implementación.

Tercero, en relación con mercantilización y desigualdad educativa, los resultados reforzaron las críticas de Olssen & Peters (2005) y Morley (2023) sobre la colonización neoliberal de la educación. Con todo, el corpus documental aportó evidencia de que la mercantilización no solo transformó la función social de las instituciones (hacia la lógica del “cliente” y la “inversión”), sino que además consolidó mecanismos de segmentación y privatización que reprodujeron brechas intergrupales (Rikowski, 2017; Abu Alhaija, 2024). En línea con Iqbal (2021) y Karpov (2017), se observó que el saber fue gradualmente convertido en mercancía, lo que susceptibleizó la calidad educativa a lógicas de mercado y retorno económico (Bennett & Ramos, 2022; Robinson, 2022).

A la luz de estas correspondencias, convino subrayar dos aportes distintivos del estudio. Primero, se confirmó la interdependencia entre las tres categorías: la mercantilización agravó la vulneración del derecho al saber y, a su vez, alimentó el desencanto educativo. No se trató, por tanto, de fenómenos adyacentes, sino de vectores que se retroalimentaron y produjeron efectos acumulativos sobre las trayectorias formativas. Segundo, la investigación puso de relieve la centralidad de la dimensión simbólica —no solo el material—: la legitimación del conocimiento, las narrativas institucionales y las prácticas evaluativas fueron elementos clave para entender por qué el saber dejó de ser percibido como derecho y se trasladó a la esfera del privilegio.

En contraste con algunos enfoques más deterministas de la literatura, los resultados también señalaron heterogeneidades y resistencias: en determinados documentos se identificaron narrativas que reivindicaron la formación crítica, la pedagogía emancipadora y la defensa del saber cómo bien común, lo que sugiere la existencia de espacios de contestación frente a la lógica dominante. Esto

matizó la representación lineal de un proceso de declive absoluto y planteó preguntas nuevas: ¿qué prácticas institucionales permiten revertir el desencanto? ¿qué políticas efectivas han mostrado capacidad para reducir la brecha epistémica y, simultáneamente, resistir la mercantilización?

Finalmente, en términos para futuras investigaciones, el estudio ofreció varias vías: 1) trabajos empíricos que indaguen experiencias estudiantiles locales para contrastar las tendencias documentales aquí halladas; 2) investigaciones comparativas que analicen la eficacia de políticas públicas destinadas a garantizar el derecho al saber en contextos de escasos recursos; y 3) estudios que exploren las estrategias pedagógicas capaces de reinstaurar sentido formativo y vínculos comunitarios en contextos golpeados por la lógica del mercado.

En suma, la discusión mostró que los hallazgos no solo confirmaron muchas de las preocupaciones teóricas existentes (Strathprints, Samier, Olssen & Peters, Morley, entre otros), sino que también aportaron matices indispensables: subrayaron la complementariedad entre lo material y lo simbólico, resaltaron la naturaleza interdependiente de las tres categorías analíticas y ofrecieron líneas de interrogación que pueden orientar la agenda investigativa y la acción pública en educación.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidenciaron que el desencanto educativo, la vulneración del saber como derecho y la mercantilización de la educación conformaron un entramado interdependiente que debilitó la función emancipadora de la educación. En conjunto, estos fenómenos mostraron que la escuela y la universidad dejaron de ser espacios de sentido para muchos estudiantes, quienes experimentaron la formación como trámite, promesa incumplida o mecanismo de selección social.

Asimismo, se constató que el derecho al saber fue limitado por barreras materiales, tecnológicas y simbólicas, lo que confirmó que la desigualdad epistémica no solo restringió el acceso, sino también el reconocimiento de quién puede ser considerado sujeto legítimo de conocimiento. A la par, la expansión de lógicas neoliberales trans-

formó el saber en mercancía, consolidó la segmentación educativa y subordinó la vida académica a criterios de eficiencia y competencia.

No obstante, el análisis también reveló la existencia de discursos y prácticas que resisten estas dinámicas y que reivindican el saber cómo bien público, lo cual abre vías para reconstruir sentido, legitimidad y justicia educativa. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su carácter documental y hermenéutico, lo que restringe la generalización de los hallazgos y demanda investigaciones empíricas complementarias.

Finalmente, el estudio concluye que restituir el valor del saber cómo derecho constituye un desafío urgente. Ello implica repensar políticas públicas, fortalecer la infraestructura educativa, reconocer la pluralidad epistemológica y cuestionar las lógicas mercantilizadoras que reducen la educación a un producto. Solo así será posible recuperar la capacidad transformadora de la educación y devolverle su papel histórico de igualdad, crítica y emancipación.

Referencias

- Abu Alhaija, Y. (2024). Neoliberal Transformation of Higher Education: Implications for Quality, Diversity and Intellectual Development. *An Overview of Literature, Language and Education Research*, 2. https://stm.bookpi.org/AOLLER-V2/article/view/15041?utm_source=
- Akbar, A. (2024). On the epistemic urgency of decolonizing the school curriculum: a reflection. *Journal of Philosophy of Education*, December 2023, 397–411. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad081>
- Altbach, P. G. (n.d.). Knowledge and Education as International Commodities : The Collapse of the Common Good. *International Higher Education*, 2–5. https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/download/6657/5878?utm_source=
- Bennett, C., & Ramos, D. (2022). *The Consuming Effects of Commodifying Education on Faculty Members*. Theeduledger.Com. https://www.theeduledger.com/opinion/article/15304283/the-consuming-effects-of-commodifying-education-on-faculty-members?utm_source=

- Carrigan, M. (2010). *Some critical thoughts on the crisis of student engagement*. Markcarrigan.Net. https://markcarrigan.net/2022/05/06/some-critical-thoughts-on-the-crisis-of-student-engagement/?utm_source=
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncol Nurs Forum*, 41(5). <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Dunne, G. (2023). Epistemic injustice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 285–289. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2139238>
- Gearon, L. (2018). The Educational Sociology and Political Theology of Disenchantment : From the Secularization to the Securitization of the Sacred. *Religions*. <https://doi.org/10.3390/rel10010012>
- General Assembly. (1976). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr.pdf>
- Hari Rajan, M., Herbert, C., & Polly, P. (2024). Disrupted student engagement and motivation : observations from online and face-to-face university learning environments. *Frontiers*, 1–7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1320822>
- Iqbal, Y. (2021). *Education Under Neoliberal Capitalism*. Socialistproject.Ca. https://socialistproject.ca/2021/08/education-under-neoliberal-capitalism/?utm_source=
- Karpov, A. (2017). *The Commodification of Education*. *October*. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393550506>
- Kotzee, B. (2017). *Education and Epistemic Injustice*.
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral Sciences*, 23(59). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9855184/pdf/behavsci-13-00059.pdf>
- Long, S. (1982). Educational Disenchantment and the University Student. *Higher Education*, 11(2), 221–235. <http://www.jstor.org/stable/3446639>
- Macfarlane, B., & Tomlinson, M. (2017). Critical and Alternative Perspectives on Student Engagement. *Higher Education Policy*, 30(1), 1–4. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0026-4>

- Mayer, R. (2023). *El derecho a la educación*. Unesco.Org. <https://www.unesco.org/es/right-education>
- Melanson, C. C. (2023). A Clash of Interests : Neoliberalism in Education. *One World in Dialogue*, 7(1), 4-8. https://ssc.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/OneWorldInDialogue/2023 V7N1/A Clash of Interests Neoliberalism in Education.pdf?utm_source=
- Morley, C. (2023). The systemic neoliberal colonisation of higher education: a critical analysis of the obliteration of academic practice. *PubMed Central*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s13384-023-00613-z>
- Olssen, M., & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy : from the free. *Journal of Education Policy*, September 2010. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Omodan, B. I. (2023). Social Sciences & Humanities Open Unveiling Epistemic Injustice in Education : A critical analysis of alternative approaches. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100699. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100699>
- Ottosen, K. O., Goll, C. B., & Wynn, R. (2023). Days of Frustration ' : A Qualitative Study of Adolescents ' Thoughts and Experiences of Schooling after Early Dropout. *Behav*. <https://doi.org/10.3390/bs13110894>
- Pérez Lasserre, D. (2019). Gadamer y la hermenéutica jurídica: ¿un insumo útil? *Vniversitas*, 68(138). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj138.ghji>
- Rikowski, G. (2017). Privatisation in Education and Commodity Forms. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(3). https://eric.ed.gov/?id=EJ1165357&utm_source=
- Robinson, K. S. (2022). *How Treating Prospective Undergraduate Students as Customers and Commodifying Postsecondary Education Led to Graduate Teaching Assistant (GTA) Alienation in the Neoliberal Academy: A Personal Experience Narrative*. https://www.jceps.com/wp-content/uploads/2022/02/19-3-9.pdf?utm_source=
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación* (Panapo (ed.)). Editorial Panamericana.
- Samier, E. A. (2018). Education in a troubled era of disenchantment : the emergence of a new Zeitgeist. *Journal of Educational Admi-*

nistration and History, 50(1), 41–50. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1399865>

Schmelkes, S. (2023). *Epistemic justice and the knowledge commons for lifelong and lifewide learning*. Unesco.Org. https://www.unesco.org/en/articles/epistemic-justice-and-knowledge-commons-lifelong-and-lifewide-learning?utm_source=

Strathprints. (2016). *The “crisis in education”: modernity, counter-modernity and enchantment*. 52–53. https://strathprints.strath.ac.uk/65889/1/Jessop_etal_JPE_2018_The_crisis_in_education.pdf?utm_source=

UNESCO. (2020). *What you need to know about the right to education*. Unesco.Org. https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-right-education?utm_source=

Wood, J. (2020). *This is why many young people have no access to proper education*. Weforum.Org. https://www.weforum.org/stories/2020/07/unesco-education-inclusion-inequalities/?utm_source=