

El emprendedorismo en cuestión: la mirada de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires (2013-2018).

Gisela Canovas Herrera y Guadalupe Torres.

Cita:

Gisela Canovas Herrera y Guadalupe Torres (2019). *El emprendedorismo en cuestión: la mirada de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires (2013-2018)*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/450>

El “emprendedorismo” en cuestión: la mirada de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires (2013-2018)

Lic. Gisela Cánovas Herrera, y Lic. Guadalupe Torres

Eje 5: Estado y Políticas Públicas

Mesa 82: Desafíos para la educación y las políticas públicas en contextos de meritocracia y emprendedorismo

Universidad de Buenos Aires

giselapcanovas@gmail.com/ lupetorrespas@gmail.com

Resumen

A partir del año 2013, en el marco de los debates que giraron en torno a la reforma de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, los discursos y políticas en torno al “emprendedorismo” emergieron con fuerza en el campo de la educación. Al año siguiente, en los lineamientos curriculares de la NES (Nueva Escuela Secundaria), el “emprendedorismo” se presentó como una figura que atraviesa la trayectoria escolar, fomentando el desarrollo de “capacidades emocionales e intelectuales de los estudiantes que les posibiliten enfrentar retos inciertos y complejos”. Desde esta mirada, la misión de la escuela es formar sujetos con las habilidades necesarias para desempeñarse en un mundo que “no conocemos”, con trabajos que “aún no han sido creados” (Miguel, 2013).

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires llevó adelante diferentes líneas de acción para impulsar “la educación emprendedora” en la escuela secundaria. La ponencia pondrá el foco en las líneas destinadas a la formación docente, relevando las características del dispositivo que se ofreció en el marco de la Escuela de Maestros. A través de entrevistas en profundidad, esta ponencia se pregunta por las prácticas y las representaciones que se articulan en torno al “emprendedorismo” en los docentes que participan de estas capacitaciones.

Palabras clave: políticas públicas - políticas educativas - emprendedorismo - formación docente - innovación educativa

A partir del año 2013, en el marco de los debates que giraron en torno a la reforma de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, los discursos y políticas en torno al “emprendedorismo” emergieron con fuerza en el campo de la educación. Al año siguiente, en los lineamientos

curriculares de la NES (Nueva Escuela Secundaria), el “emprendedorismo” se presentó como una figura que atraviesa la trayectoria escolar, fomentando el desarrollo de “capacidades emocionales e intelectuales de los estudiantes que les posibiliten enfrentar retos inciertos y complejos”. Desde esta mirada, la misión de la escuela es formar sujetos con las habilidades necesarias para desempeñarse en un mundo que “no conocemos”, con trabajos que “aún no han sido creados” (Miguel, 2013).

En este trabajo pretendemos caracterizar el concepto de “emprendedorismo” que el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires impulsó como política educativa, presentándolo como la respuesta a ciertos problemas del sistema. Pondremos el foco en las líneas destinadas a la formación docente, relevando las características del dispositivo que se ofreció en el marco de la Escuela de Maestros. A través de entrevistas en profundidad, esta ponencia se pregunta por las prácticas y las representaciones que se articulan en torno al “emprendedorismo” en los docentes que participan de estas capacitaciones.

El telón de fondo

En Argentina, en los últimos veinticinco años se llevaron a cabo dos reformas educativas integrales, a modo de reforma (Ley Federal de Educación de 1993) y contrarreforma (Ley de Educación Nacional de 2006). A efectos de este trabajo, nos enfocaremos en esta última, la cual presenta tanto elementos de ruptura como continuidades con lo que se planteó en la reforma de 1993 (Feldfeber & Gluz, 2011). Una de las definiciones más importantes de la LEN es que modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos (EGB y Polimodal) que se había implementado de manera dispar en cada una de las provincias. Vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria y establece este último nivel como obligatorio, lo cual hace responsable al Estado de que los niños y jóvenes deban cumplir 14 años de escolarización obligatoria.

Durante la gestión de Cristina Fernández de Kirchner, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación emitidas a partir del año 2009 posibilitaron que esta Ley Nacional comience a implementarse en las distintas jurisdicciones. Uno de los grandes desafíos de su implementación es que la obligatoriedad del nivel secundario problematiza la tradición selectiva que históricamente caracterizó a este nivel. Así, las resoluciones apuntan a revertir esta característica estructural, enfatizando “la necesidad de construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela. Para ello proponen una revisión integral que abarca desde los contenidos hasta el gobierno escolar” (Feldfeber & Gluz, 2011).

La construcción del problema

I.

Siguiendo a Tamayo Saéz (1997), entendemos a las políticas públicas como un proceso que se inicia cuando un gobierno detecta un problema que es lo suficientemente importante como para merecer su atención y finaliza con la evaluación de los resultados que ha tenido esta política. Es decir, las políticas públicas son las acciones y las decisiones que se emprenden desde el gobierno para incidir o transformar un problema.

Por lo general, el problema a solucionar es pensado como algo que ya existe, que está ahí y puede reconocerse fácilmente si se observa la realidad con atención. Este enfoque oculta el proceso a través del cual algo es pensado como un problema. Cuando nombramos un problema (por ejemplo la corrupción, el crimen, el hambre o la pobreza) estamos asumiendo ciertos rasgos particulares del fenómeno. Necesitamos de un sistema de categorías para reconocer una situación y juzgarla como disvaliosa. Es por eso que lo que pensamos y llamamos **problema** no es una categoría estable, sino que nuestras ideas acerca de lo que es o lo que no es un problema se vinculan con preocupaciones que son cambiantes en el tiempo (Pereyra, 2009).

Tamayo Sáez plantea que, para mejorar la calidad de la definición de un problema, es importante preguntarse cómo entienden el problema otros actores. De esa manera, podremos visualizar cómo un mismo fenómeno se problematizará de diferente manera según el lugar que se ocupe en el espacio social. Es por eso que para este autor “la primera tarea del analista es identificar a los actores con algún tipo de intereses en el problema y reconstruir sus definiciones, la forma en que ven el problema”. En este sentido, la definición de problemas es una “cuestión política”, ya que tiene en cuenta a ciertos actores y a otros no. Optar por una definición del problema y no por otra implica pensar al problema de cierta manera y, por ende, formular alternativas en línea con esta definición. En cuanto se define un problema de cierta manera, se reduce el horizonte de posibles alternativas.

Para complejizar esta primera fase del ciclo de producción de políticas públicas, sumaremos la idea de que existe un procedimiento a partir del cual ciertas categorías para definir la realidad (y no otras) se organizan de manera de identificar ciertas situaciones como problemáticas (Pereyra, 2009). El concepto de **problemas públicos**, desarrollado por el sociólogo estadounidense Joseph Gusfield, va a colaborar con el análisis de este procedimiento. Gusfield (2014) prefiere usar el concepto de problemas públicos porque plantea que no todos los problemas sociales necesariamente se vuelven

públicos. Lo que define el carácter público de los problemas es justamente la consideración de que alguien **debe hacer algo**.

Una de las claves para entender la definición de problema público, es que éste siempre representa una forma selectiva de mirar la realidad y organizarla. Así, en línea con el planteo de Tamayo Sáez (1997), un problema no es un asunto que pre-existe en la realidad, sino que es algo que se construye a través de una selección particular de una realidad frente a muchas otras posibles. Entender que algo es doloroso o que algo está mal y debe ser modificado, requiere un sistema que permite categorizar y definir los acontecimientos. Al mismo tiempo, los problemas humanos son históricos: no siempre fueron construidos o reconocidos como lo son hoy o como lo serán en el futuro.

Estas *alertas* de Gusfield abren la posibilidad de hacernos preguntas acerca de nuestra manera de percibir la realidad y poder pensarla como una manera posible. Hay otras formas que le abrirían la puerta a nuevas preguntas y a nuevas respuestas.

II.

Como consecuencia del cambio de legislación, en el año 2013 comenzó el debate en la Ciudad de Buenos Aires por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria. Los primeros conflictos giraron en torno al recorte de las especializaciones establecidos por la LEN: hubo tomas de escuelas y protestas de la comunidad educativa.

Mercedes Miguel, a cargo de la Dirección General de Planificación e Innovación Educativa (DGPLINED), publicó una carta en *Página 12*, en la cual defiende la reformulación de la escuela secundaria. A continuación, un párrafo de esta carta en la que Miguel explicita conceptos que guiarán las políticas educativas de su Dirección de los años siguientes:

*“Es imperioso mirar más allá de las diversas tensiones, variables e intereses que presenta la reforma de la escuela secundaria para no perder jamás de vista a los estudiantes y sus necesidades. Ellos egresarán a un mundo diferente, donde las demandas se están centrando cada vez más en las **habilidades** y la capacidad de ser **creativos, emprendedores**, de comprenderse ciudadanos del mundo en una economía y sociedad globalizada donde las formas del trabajo, producción y generación de ingresos serán críticamente diferentes a lo que se conoce hoy”* (Miguel, 2013).

Así, la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires presenta características distintivas. Al analizar la cita de Miguel, el meollo de la cuestión parece estar en que

los y las estudiantes, luego de terminar la escuela secundaria, saldrán a un mundo que “no conocemos”, y tendrán trabajos que “aún no han sido creados”. En ese escenario, la misión de la escuela es formarlos como sujetos con las habilidades necesarias para vivir en ese mundo.

En esta intervención encontramos una de las principales definiciones que caracterizan esta problematización. La funcionaria retrata un futuro atravesado por cambios veloces y permanentes, imposible de controlar, y por eso es necesario diseñar un modelo de educación universal que se “adapte” a este futuro desconocido.

Esta manera de pensar el futuro no es algo nuevo. Por el contrario, está en la base de los discursos que impulsaron y legitimaron las reformas de las décadas de los años 80 y 90, que fueron pensadas como “reformas globales”: su objetivo no era modificar solo algún aspecto de los sistemas educativos, sino que proponían una revisión completa de estos sistemas para poder adaptarlos al siglo XXI. Esta necesidad de adaptación se basa en que en todo el mundo se estaban dando una serie de cambios y transformaciones cuya finalización no se vislumbraba (la globalización, la era de la información, las economías del conocimiento) y que los estados nacionales latinoamericanos no iban a ser capaces de gestionar ni de controlar teniendo como herramientas sistemas educativos creados a fines del siglo XIX, principios del siglo XX (Beech, 2007)¹

Boaventura de Souza Santos llama **razón proléptica** a esta característica que tiene la razón occidental a la hora de imaginar el futuro. Lo pensamos de manera lineal: el futuro traerá un mundo de cambios veloces y permanentes al ritmo de los avances tecnológicos. Poco podemos hacer para cambiar esto: la “sociedad del conocimiento” es interpretada como un hecho objetivo de la realidad, ante el cual la única opción es la adaptación. Los docentes y los alumnos deben ser flexibles para poder adaptarse a este futuro desconocido (Beech, 2005)

Al pensar al futuro como algo desconocido e imposible de controlar, la definición misma de educación es condicionada. En este escenario, ¿qué posibilidades hay de potenciar el carácter estratégico de la educación como factor de cambio social? ¿Qué poder tienen los estudiantes y maestros para construir su propio futuro?

¹ Una de las razones por la cual estas reformas se dieron de manera simultánea y guiadas por principios similares es por la influencia que ejercieron las agencias internacionales sobre las políticas educativas en la región. El sociólogo Jason Beech identifica que durante estos años los organismos como UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial promovieron un modelo universal de educación para la era de la información.

III.

De esta manera, cuando el MECABA debe rediseñar el nivel secundario, lo hace pensando en un futuro del que se sabe muy poco. El sujeto que podrá lidiar con esto es el **emprendedor**.

Según la Comisión Europea, la **educación emprendedora**, "ayuda a las personas a desarrollar las habilidades, los conocimientos y las actitudes necesarias para alcanzar los objetivos que ellos mismos establecen".

Debido a que el enfoque del emprendedorismo a nivel global considera que la mayoría de los trabajos a los que accederán los niños que actualmente están en edad escolar todavía no existen, la educación emprendedora les posibilitaría incorporar habilidades y capacidades, como el pensamiento creativo, el trabajo en equipo, la administración del riesgo y el manejo de la incertidumbre. Por eso, uno de los objetivos principales que tiene la escuela secundaria es incorporar las "habilidades del siglo XXI" en el currículo actual del nivel secundario. Estas habilidades, trabajadas por fundaciones internacionales como The Partnership for 21st Century Learning junto a distintas corporaciones transnacionales interesadas en la educación,² son una serie de necesidades sociales y emocionales que se consideran necesarias para que los jóvenes logren conseguir trabajo en el futuro.

La noción de emprendedorismo puede rastrearse en documentos de organismos multinacionales. Ong (2006) apunta que, para los países emergentes, el Banco Mundial ha prescrito un "emprendedorismo político": recomienda cambiar el foco de la producción de bienes a la producción de sujetos educados. Para este autor, la metáfora del neoliberalismo es el conocimiento: "El conocimiento es como la luz. Su ingravidez e intangibilidad le permiten llegar sin dificultad a todos los confines e iluminar la vida de los seres humanos en todo el mundo" (Banco Mundial, 1999).

Esto se enmarca en la necesidad de producir una fuerza laboral altamente calificada que permitirá a los países competir mejor en la economía del conocimiento global, lo cual nos remite a la teoría del capital humano. Según los teóricos de la nueva concepción del capital humano, las competencias

² <http://www.p21.org/about-us/our-history>

laborales necesarias para hacer funcionar economías de baja productividad y externamente poco competitivas ya no alcanzan para desempeñarse en economías abiertas y sometidas a intensas presiones hacia la competitividad global (Brunner, 2000). El concepto de educación que se desprende de esta concepción hace hincapié en la adquisición de disposiciones cognitivas superiores para enfrentar eficazmente situaciones complejas, lo cual supone entrenamiento para resolver problemas, para actuar creativamente y tomar decisiones; el conjunto configura los contornos de una formación orientada hacia las “competencias de empleabilidad” (Aronson, 2007). Así, el perfil inicial de las políticas educativas del gobierno de la ciudad desde la gestión Bullrich, revelan un alineamiento con un paradigma de raigambre transnacional, enfocado al desarrollo de habilidades en relación con un mundo laboral en transformación.

El “emprendedorismo” fue incluido en los lineamientos curriculares de la NES generando múltiples resistencias en la comunidad docente. El diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria tiene un apartado específico sobre esta figura. A continuación elegimos un extracto como presentación:

La Nueva Escuela Secundaria pretende formar estudiantes que puedan desarrollar una actitud creativa, innovadora y proactiva, capaces de aprender y emprender durante toda la vida y adaptarse al mundo productivo, social y cultural que les toca vivir.

En el marco de esta iniciativa, surge la propuesta de incorporar Emprendedorismo en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el propósito de desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales de los estudiantes que les permitan enfrentar retos inciertos y complejos y desarrollar competencias emprendedoras e innovadoras.

Entendemos al emprendedor como una persona con espíritu proactivo que se pone en acción para llevar una idea a un proyecto concreto, potenciando y desarrollando, así, sus intereses y aptitudes y generando un impacto positivo en su entorno.

Así, el “emprendedorismo” se presenta como el instrumento a través del cual los y las estudiantes desarrollarán las habilidades (emocionales e intelectuales) que son necesarias para lidiar con un futuro que se nos presenta incierto, complejo y en constante transformación. Construye al estudiante como un sujeto activo, que a través de diferentes estrategias, es capaz de desarrollar un proyecto que le permita impactar de manera positiva en su comunidad. De esta manera, el “emprendedorismo” propuesto por el MECABA toma distancia del emprendedorismo que fomenta, por ejemplo, Junior Achievement, más cercanos a una filosofía *managerial* (Imen, 2012).

“La educación emprendedora en este nivel (secundario) no significa entrenar a los jóvenes en el armado de planes de negocios; significa alentarlos en el desarrollo de mentes abiertas y en el interés de tomar las riendas de su propio desarrollo. Esto significa alertarlos sobre la exigencia de la sociedad moderna que no solo les permitirá (o incluso forzará) hacerse cargo de ellos mismos sino que también podrán desarrollar un interés en su propio destino y ser motivados a conducirlo.”

La mirada de otros actores

En el apartado anterior, exploramos algunas características del proceso a través del cual el MECABA construyó la necesidad de impulsar el emprendedorismo en la educación. Para este apartado, nos interesa retomar la propuesta de Stein y Tomassi (2006) de poner el foco en los procesos críticos que dan forma a la política pública, la ponen en práctica y las mantienen vigentes (o no) en el tiempo. En este enfoque subyace la idea de que el proceso político es inseparable del proceso de formulación de políticas, por eso una de sus claves es la identificación de los principales actores que participan en el proceso, sus papeles, preferencias, incentivos y capacidades.

Hasta aquí, caracterizamos a uno de los actores: el DGPLINED, a cargo de Mercedes Miguel, quien tenía a cargo el diseño y la implementación de la Nueva Escuela Secundaria. En este juego hay otros actores que participan. Podemos nombrar a los estudiantes, que en algunas escuelas se organizaron y tomaron sus escuelas. También podemos hablar de los organismos internacionales, quienes a partir de la década del 90 han tenido un rol fundamental en las reformas educativas (Beech, 2007). Específicamente, en esta sección vamos a poner el foco en los sindicatos docentes, cuyas voces están muy presentes en la escena pública.

El sindicato que más ha escrito sobre el emprendedorismo como política educativa es CTERA. En un informe titulado *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, el emprendedorismo es definido como parte de la privatización endógena o en la educación (Duhalde & Feldfeber, 2016). La privatización endógena supone “la importación de ideas, técnicas y prácticas propias del sector privado, con el fin de tornar al sector público más parecido a los negocios y crecientemente empresarial” (Ball & Youdell, 2007). Las políticas asociadas a este tipo de privatización están estrechamente vinculadas con el programa de reforma del sector público conocido como Nueva Gestión Pública (NGP). El supuesto que subyace es que el Gobierno (el del PRO en la Ciudad de Buenos Aires primero, y el de la alianza Cambiemos a nivel nacional después) está al servicio de intereses privados y debe generar condiciones para los negocios y las inversiones privadas y

extranjeras³. Por eso, el foco está puesto en los flujos de recursos financieros que van desde diferentes organismos estatales a las fundaciones y asociaciones civiles.

Quizás una de las razones que explica esta mirada sea el *sistema inmunológico* del que hablan Beech y Barrenechea (2011). Según el planteo de los autores, en la historia del sistema educativo argentino, cada vez que la retórica oficial introduce transformaciones y prácticas asociadas a una lógica pro-mercado, se activa un *sistema inmunológico* que lo hace resistente a la penetración de estas ideas.

Lo que constituye y activa a esta resistencia una y otra vez es el alto valor que la sociedad argentina le asigna a la “educación pública”, la cual es asociada a una educación proveída por el Estado. El poder simbólico de esta noción no ha disminuido a lo largo del tiempo: aún hoy las marchas en protesta por los bajos salarios de los docentes se hacen “en defensa de la educación pública”.

Es por eso que los autores piensan a la Argentina como un *cisne negro*, como un caso que demuestra que es posible resistirse a (o atenuar) la penetración de lógicas pro-mercado en el sistema educativo. El problema que identifican es que la acción de este *sistema inmunológico* termina configurando una falsa disyuntiva entre continuar con un sistema educativo burocrático y centrado en el Estado o la implementación de las reformas pro-mercado. Llevado a un extremo, todos los males que afectan a la escuela son vistos como ataques externos de una lógica neoliberal, y se rechaza cualquier cambio que se intente introducir, ya que eso sería abrirle la puerta al “ciclón liberal” (Dubet 2005). Así, se pierde la oportunidad de pensar críticamente las limitaciones que tiene la institución escolar para proponer una alternativa superadora.

El emprendedorismo en la formación docente

I.

En los apartados anteriores caracterizamos cómo piensan al emprendedorismo los dos actores principales: el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y los sindicatos docentes. A pesar de las resistencias presentadas por estos últimos, el impulso por introducir el emprendedorismo en las escuelas siguió adelante a través de diferentes líneas de acción. En este

³ Adriana Puiggrós, quien asesoró a CTERA en la producción de estos informes, plantea en una entrevista a Página/12: “Hay muchísimas fundaciones operando en el campo de la educación: con la máscara de la filantropía no sólo buscan evasión impositiva, sino fundamentalmente hacer negocios” (Lorca 2017)

apartado pondremos el foco en las líneas destinadas a la formación docente, relevando las características del dispositivo que se ofreció en el marco de Escuela de Maestros.⁴

En el año 2014 la Dirección de Planificación e Innovación Educativa convocó a Nati Ceruti, Psicóloga y Administradora de Empresas, para que diseñe una propuesta de formación docente llamada **Emprendizaje NES**. El título de la capacitación es el producto de dos palabras: Emprendedorismo + Aprendizaje, y se presenta como una formación en la cual los docentes podrán reencontrarse por su pasión por aprender, transformando el mundo y “siendo nosotros mismos ese cambio que queremos ver”. NES se refiere a la Nueva Escuela Secundaria.

La propuesta apuntaba a resignificar el concepto de Emprendedorismo. De hecho, recorriendo los diferentes flyers que se utilizaron para publicitarlo, ese concepto es reemplazado por Emprendizaje. Un profesor o profesora que participe de estas capacitaciones es un *practicante de aprendizaje*, una persona que se anima a innovar, que valora el aprendizaje colaborativo e introduce nuevas herramientas en sus prácticas habituales. Que le gusta “hacer que las cosas pasen”. La capacitación fue un éxito, había lista de espera para participar y se repitió una vez por año hasta el 2017, a pesar que no acreditaba puntaje.

En la web se encuentran diferentes documentos en torno a esta capacitación: desde los resultados publicados por el MECABA hasta blogs realizados por docentes contando su experiencia. A continuación, seleccionamos algunos testimonios:

“Lo que hicimos en Emprendizaje NES fue reinventar la forma en que veníamos realizando nuestra práctica docente. Incorporamos el poder de aprender y enseñar de manera participativa, motivadora y proactiva, a través de la confianza” (M.A).

“Emprendizaje me ayudo a redescubrir el aula, redescubrir el nuevo rol del docente y de los alumnos. Aprendí a permitir que el alumno se adueñe del aula y del conocimiento. Tenemos que des-aprender los vicios que nos fueron transmitidos en esta profesión para re-aprender cosas nuevas y re-emprender la tarea de facilitar el aprendizaje” (J.R.)⁵

“Desde el Gobierno de la Ciudad salió una convocatoria para inscribirse a un taller intensivo llamado “Emprendizaje NES, el arte de aprender emprendiendo” donde, por supuesto me inscribí.

⁴ La descripción que sigue forma parte de una investigación más amplia que se está llevando a cabo en la actualidad. El objetivo de esta investigación es caracterizar la participación de los actores no-estatales en las políticas educativas de la Ciudad de Buenos Aires.

⁵ <https://drive.google.com/file/d/0B5Lc2xLO5y9qTXJsd2dGcjFuYjA/view?pref=2&pli=1>

Fueron los 3 meses más inspiradores de mi vida. Comenzamos 40 docentes, terminamos unos 20. En esos encuentros aprendimos herramientas de trabajo en equipo y emprendedorismo (flujo de ideas, toma de decisiones, feedback, liderazgo) y lo más importante, mucha, mucha calidez humana. Generamos proyectos, los dimos vuelta, los descartamos, los discutimos y sobre todo, nos preguntamos sobre nuestras prácticas docentes” (A. R.)⁶

Al analizar estos testimonios, aparece un emergente claro: estas capacitaciones fomentaron la reflexión sobre el rol docente y resignificaron la mirada sobre el papel activo de los estudiantes dentro del aula. En la descripción de su marco teórico cuentan que se inspiran en el enfoque constructivista social de Lev Vigotzky

Como podemos ver, la definición que el MECABA le dio al emprendedorismo dista mucho del enfoque que trabajaron los sindicatos docentes. Podríamos englobar todo bajo el gran paraguas explicativo del neoliberalismo, pero acordamos con Perry Anderson (1979) cuando plantea que “la inflación de los conceptos, como la de las monedas, conduce únicamente a su devaluación”. El neoliberalismo se ha convertido en una etiqueta que se le pega a una gran variedad de fenómenos y su definición se da por sentado.

Dadas las características del fenómeno que estamos analizando, creemos productivo analizar al emprendedorismo desde una concepción que lo entienda como gubernamentalidad (Foucault, 2007). Esta noción abarca un conjunto de preocupaciones dispersas relativas a las racionalidades y las técnicas desplegadas en la actividad de gobernar. Aquí, gobernar no se limita al Estado: designa iniciativas de gran alcance y también esfuerzos orientados a *conducir la conducta* de las personas. En la serie de conferencias dictadas a fines de los años 70, Foucault piensa al neoliberalismo como una racionalidad práctica de gobierno cuya intención paradójica es no gobernar demasiado: “es el arte de gobernar a través de las elecciones libres de individuos autónomos que se sienten responsables de sí mismos” (Friedman, 2019). Para el filósofo francés, una de las características más importantes del neoliberalismo es que los individuos deben convertirse en “empresarios de sí mismos”.

II.

A fines del 2015, cuando la alianza Cambiemos asume la gestión nacional, los principales funcionarios de la cartera educativa de la Ciudad de Buenos Aires son convocados al Ministerio de

⁶ <http://cursosmoviles.blogspot.com/2014/07/primer-dia-en-el-aula-luego-del.html>

Educación Nacional. Esteban Bullrich se convierte en Ministro de Educación y Mercedes Miguel, cuya Dirección era la principal impulsora del emprendedorismo en la escuela, se convierte en Secretaria de Innovación y Calidad Educativa. Esto implica un reordenamiento en la Ciudad de Buenos Aires, pero la prescripción del emprendedorismo como política educativa sigue siendo impulsada.

Durante los años 2017 y 2018, la Dirección General de Planificación Educativa (ex DGPLINED) debió reorganizar las formaciones docentes en el marco de la Dirección General Escuela de Maestros⁷. Así, durante dos años, la formación docente sobre emprendedorismo quedó estructurada en 3 niveles: el nivel 1 se denominó Aulas Emprendedoras y fue diseñado y dictado por Leticia Loos⁸, el nivel 2 se llamó Emprendedorismo para el Aprendizaje (EPA) y el nivel 3 se llamó Maestros Emprendedores. Los últimos dos niveles fueron diseñados y dictados por la Fundación EIDOS, que contaban en su equipo de formación docente con tres sociólogos, una psicóloga y una comunicadora social. Todos tenían experiencia en docencia. Tal como planteamos anteriormente, este enfoque se distancia del que le imprimía Junior Achievement.

En la primera edición, Maestros Emprendedores no se abrió al público en general sino que se seleccionó a un grupo de profesores y profesoras que pasaron por alguno de los dos niveles anteriores, por Emprendizaje NES o por capacitaciones de Junior Achievement y que presentasen un perfil “emprendedor”.

Una de las características principales de estas capacitaciones es que se estructuraban en torno al “pensamiento de diseño” o *design thinking*, la cual es una metodología para la resolución de problemas y la innovación, que proviene del campo del diseño pero hace unos años se introdujo en el campo educativo (Pinto, 2019). Debido a que su primer paso es la empatía con el otro, pone el foco en la importancia que tiene escuchar y comprender a aquellos que se tiene enfrente (en este caso, los estudiantes). Lo que subyace es el reconocimiento de que los sujetos son agentes de cambio y que, para cualquier cosa que querramos transformar, debemos partir del sentido que esos sujetos le otorgan a su experiencia.

¿Qué dicen los docentes sobre el “emprendedorismo”?

⁷ Así se denomina al espacio de formación continua que ofrece propuestas de capacitación para el desarrollo profesional docente.

⁸ Leticia Loos tomó la posta luego que Nati Ceruti fue convocada por la gestión nacional para coordinar Experiencia Aprendizaje

A modo exploratorio, hemos entrevistado a dos docentes que participaron de estos trayectos de formación pedagógica, para comenzar a comprender los sentidos, las prácticas y las representaciones que se articulan en torno a la noción de “emprendedorismo”.

A través del análisis de estas entrevistas podemos identificar varias cuestiones que son necesarias seguir investigando. Por un lado, la noción de “emprendedorismo” se despega de las asociaciones empresariales y comienza a construirse un sentido que gira en torno a la reflexión sobre la práctica docente, y también revelador y constructor de nuevas formas de habitar el aula.

“Yo sentía que el emprendedorismo estaba relacionado a la parte empresarial, que me importaba por mi contenido (ciencias económicas) pero no lo podía asociar con la parte educativa. (...) Después de Maestros Emprendedores hice un click, un cambio. Yo venía trabajando con Junior con mis alumnos por diez años. Me resultaba, pero yo sentía que dejaba de lado la currícula, que no le enseñaba a los alumnos, y era todo lo contrario”. (A. Profesora de Ciencias Económicas)

“La mirada que dice que el emprendedorismo es la empresa que se mete en la escuela es una mirada corta. Somos muy dualistas: bueno-malo/ cielo-infierno, y no vemos la gama de posibilidades. Eso sería encuadrar al emprendedorismo en la rama empresarial. Porque todos emprendemos cosas nuevas en nuestras vidas (...). Esa visión también es no querer salir de la zona de confort porque el emprendedorismo te involucra”. (C. Profesora de Matemática)

“Una profesora me sugirió que vaya a los talleres de emprendedorismo en el 2016 (...) yo fui para ver qué era el emprendedorismo. La pasabamos tan bien. No era algo estructurado. Era algo que generaba cosas. La estructura dentro de la desestructura. No era forzado. (...) a partir de ahí empezar a enlazar y vender la materia no desde la materia pura. Yo experimento permanentemente” (C. Profesora de Matemática)

Las profesoras entrevistadas identifican que las modificaciones que fueron introduciendo en sus prácticas docentes como producto de lo que aprendían en las capacitaciones generaba un impacto positivo en sus estudiantes: ellos se demostraban más motivados y entusiastas. Aparece un interés muy claro sobre las experiencias de los y las estudiantes: la mirada se posa sobre ellos/as para identificar si la práctica docente es efectiva.

“Como con Junior era todo práctico, yo sentía que perdía la clase. Después me di cuenta que no se perdía nada y en la retroalimentación los alumnos me decían que aprendían un montón”.

“Después de Maestros Emprendedores me di cuenta que se puede ayudar a los alumnos. A entrenarlos y a potenciarlos. El emprendedorismo les brinda habilidades para la salida laboral. Comunicación, juicio crítico. Mi práctica docente se modificó.” (A. Profesora de Ciencias Económicas)

Por último, estos espacios de formación son valorados porque pudieron apropiarse de herramientas y dinámicas efectivas y fáciles de implementar. Se vislumbra una necesidad de conocer nuevas prácticas que permitan la transmisión de saberes fuera de los formatos aprendidos:

“Yo me desilusioné cuando quise hacer una diplomatura en Matemática. Me decepcioné, cuando me di cuenta que no era lo que yo buscaba que eran puntualmente nuevas herramientas.”

“Para mí el emprendedorismo es aprender cómo enseñar para poder educar. Pero no aprender recetas mágicas. No existen las recetas mágicas. Pero son necesarias herramientas que las vas a ir utilizando de acuerdo a la dinámica de grupo.” (C. Profesora de Matemática)

“Ahí empecé a sumar a lo que ellos hacían, yo ponerle el marco teórico. Pero antes de las capacitaciones -sobre todo de Maestros Emprendedores- no me daba cuenta cómo dar el contenido con los emprendimientos. Logré hacer clases diferentes aprovechando lo de Junior

Luego de esta primera exploración, se abren interrogantes y nuevas líneas de investigación: ¿a los docentes les fue significativo el emprendedorismo para su labor por su contenido eficiente y acercamiento adecuado al contexto actual? ¿o bajo el nombre de emprendedorismo se atendió una necesidad de los docentes de repensar la escuela en el siglo XXI?

Conclusiones

En principio, podemos identificar tres ejes en las entrevistas realizadas, que es necesario seguir investigando:

- 1) El enfoque del trayecto de formación docente diseñado por el DGPLINED en el marco de Escuela de Maestros se distanció del implementado en los años anteriores, principalmente bajo el liderazgo de Junior Achievement. Por el contrario, se enmarcaba en una racionalidad

práctica gubernamental, en la cual tanto el docente como el alumno deben hacerse responsables de sí mismos.

- 2) En la línea del enfoque constructivista, el estudiante queda en el centro de la escena. En este sentido, la mirada se pone sobre lo que a ellos les pasa con sus trayectorias escolares. Importa los sentimientos, los afectos y las opiniones de los estudiantes.
- 3) Los docentes buscan nuevas herramientas a través de las cuales puedan transformar su trabajo en el aula y enseñar de nuevas maneras.

En la actualidad, el trayecto de formación docente sobre emprendorismo que dictaba en el marco de Escuela de Maestros se disolvió y estas políticas pasaron a estar bajo la órbita de Innovación y no de Educación. En ese sentido, una mirada atenta permite ver distintas ramificaciones tanto en la Ciudad de Buenos Aires como a nivel nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, P. (1979). *El estado absolutista*. México: Siglo XXI.
- Ball, Stephen J., & Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 153-173.
- Beech, J., & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: Is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 52(3), 279-293.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2011.604077>
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 63-80.
- Duhalde, M., & Feldfeber, M. (2016, diciembre). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: FCE.
- Gusfield, J. (2014). *La cultura de los problemas públicos*. Siglo XXI Editores.
- Pereyra, S. (2009, junio 11). *La corrupción como problema público en la Argentina de los años '90: un análisis de las actividades de denuncia*. Presentado en Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brazil.
- Stein, E., & Tomassi, M. (2006). La política de las políticas públicas. *Política y Gobierno*, 13(2), 393-416.

Fuentes y notas periodísticas

- Miguel, M. (2013) “Cambios para la secundaria del 2020”, *Página 12*, 29 de junio.
- Lorca, J. (2017, octubre 2). “El mercado de la educación va hacia la desescolarización”. *Página/12*.