

**APRENDER A EMPRENDER. LAS POLÍTICAS DE EMPRENDEDORISMO
EDUCATIVO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2013-2018)**

A Thesis
submitted to the Faculty of the
Graduate School of Arts and Sciences
of Georgetown University in partial
fulfillment of the requirements for the
degree of
Master of Arts
in Public Policy and Policy Management

by

Gisela Cánovas Herrera, B.A.

Buenos Aires

November 25, 2021

Copyright 2021 by Gisela Cánovas Herrera

All Rights Reserved

APRENDER A EMPRENDER. LAS POLÍTICAS DE EMPRENDEDORISMO EDUCATIVO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2013-2018)

Gisela Cánovas Herrera, B.A.

Thesis Advisor: Paula Miguel, Ph. D.

ABSTRACT

Since the beginning of the 21st century, the promotion of the "entrepreneurial spirit" of citizens has become a public policy proposal presented as a tool to alleviate poverty, underdevelopment, inequality and unemployment. In the field of education, international organizations, together with actors from the business world and civil society, have recommended actions aimed at incorporating the teaching of entrepreneurship at all educational levels. In the case of Argentina, these proposals were mainly promoted by the PRO government in the City of Buenos Aires, which introduced this subject as a cross-cutting theme in the new secondary school curriculum design and carried out the "Aprender a Emprender" program, under the Ministry of Education of the City. The research that studied this educational policy in Argentina understood it as a fundamental part of a broader process of privatization and commercialization of education, leaving off the radar other possible dimensions to be analyzed, such as, for example, its intertwining with the local context or the ways in which the policy is appropriated and translated by the target subjects.

This thesis reconstructs the trajectory of entrepreneurship as an educational policy in three fundamental moments. First, its construction as a proposal that associates education with economic competitiveness and global development, carried out in global spaces in which private, public and civil society actors participate. Secondly, its intertwining with the specifics of the local context when it was designed as a Buenos Aires educational policy. Finally, the process of active adoption of its tools and techniques carried out by a group of teachers who participated in the training courses proposed by the "Aprender a Emprender" program, during 2017 and 2018. The inquiry was conducted through a theoretical-methodological device that used qualitative strategies: documents and reports produced by international organizations and state agencies were surveyed, in-depth interviews and observations were conducted and a self-administered questionnaire was applied. The findings of this research present entrepreneurship as a policy product of the interaction between the local and the global, which not only shows the new ways of producing educational policy, but also the importance of understanding its intertwining with the specific characteristics of the local context. The exploration of the context in which the program was implemented shows that entrepreneurship is understood by teachers as a resource that allows them to manage by themselves

tensions, challenges and uncertainties that are present in their teaching practice and are experienced as personal and individual problems. This suggests that there are profound transformations in the professional teaching experience that should be taken into account in the design of educational policies aimed at this group.

Agradecimientos

Hace unos años escuché decir a una colega, que luego se convirtió en una gran amiga, que nadie piensa sola. Y esta tesis es la prueba de eso.

En primer lugar, quiero agradecer a las y los docentes que participaron de los cursos que dicté durante los años 2017 y 2018. Esta investigación no hubiera sido posible sin su buena predisposición para compartir sus testimonios, su trabajo, sus ideas. También agradezco a la Universidad de San Martín, que colaboró financieramente con la cursada de la Maestría y, a través de los seminarios propuestos, me invitó a recorrer las políticas públicas desde diferentes perspectivas. Especiales gracias a Déborah Pragier, cuyos comentarios y atenta lectura me sugirieron nuevas ideas y miradas sobre el tema.

Bourdieu y Wacquant decían que el oficio intelectual se adquiere a través de modos totalmente prácticos. En otras palabras, a investigar se aprende investigando. En ese recorrido tuve el privilegio de contar con la guía intelectual de Paula Miguel. Su generosidad, su lucidez y su buen humor fueron fundamentales para que mis primeras intuiciones se transformen en las ideas concretas plasmadas en esta tesis.

Enormes gracias a Susel, Nano, Paulo, Romina y Lupe, con quienes nos hicimos las primeras preguntas y cuestionamientos acerca del emprendedorismo y la educación en las oficinas de EIDOS. Especiales gracias a Lupe, gran colega, con quien compartí muchos sábados a la mañana dando clases a docentes.

En los años que llevo trabajando en el campo de la educación, conocí a personas que se convirtieron en grandes amigas y amigos y que compartieron conmigo su sabiduría, apoyo y aliento. Tuve la suerte de cruzarme con tres mujeres fantásticas en mi paso por la Especialización en Educación de la Universidad de San Andrés: Verónica, Andrea y Josefina se convirtieron en interlocutoras claves de mis ideas, al aportar su saber disciplinar y complejizar las preguntas y los razonamientos. Estoy profundamente agradecida por la amistad de Lila Martelli, porque me hace reír y pensar al mismo tiempo. Enormes gracias a Sebastián Urquiza, Paola Ramos, Gabriela Carnevale y Marcela Vidondo. Especiales gracias a Marcela y Gabriela, quienes fueron lectoras atentas, sinceras y generosas. Sus comentarios y sugerencias están plasmados en estas páginas.

Esta tesis también es producto del enorme esfuerzo de mis padres Luisa y Carlos: gracias a ellos dos, mi hermana y yo tuvimos el enorme privilegio de decidir qué estudiar y qué forma

darles a nuestras vidas. Me enseñaron la constancia, el tesón, la dedicación al trabajo. Los masajes sanadores de mi hermana Luciana aliviaron los dolores corporales que también conllevó esta tesis.

Y aquí las palabras nunca serán suficientes. Esta tesis está dedicada a Ezequiel Saferstein, porque siempre estuvo más seguro que yo de que iba a lograrlo. Es el mejor lector de cada palabra que escribo y el más agudo y paciente interlocutor cada vez que necesito aclarar mis ideas. Infinitas gracias por tanto amor.

Sobre el lenguaje inclusivo

Una preocupación que estuvo presente a lo largo de la escritura de esta tesis fue usar un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, me guíé por dos criterios que me permitieron hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) visibilizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta y 2) no visibilizarlo cuando no resulte necesario.

INDICE

Capítulo I. Introducción.....	1
1.1. Planteo del problema de investigación.....	4
1.1.1. Las reformas de los sistemas educativos y las críticas a la institución escolar....	4
1.1.2. Algo nuevo, algo viejo y algo de calidad: el emprendedorismo en las políticas educativas porteñas.....	8
1.1.3. El emprendedorismo en el campo educativo local	13
1.2. Descripción de la estructura de la tesis.....	16
Capítulo II. Estado de la cuestión y consideraciones teórico-metodológicas.....	18
2.1. Herramientas teóricas para análisis del emprendedorismo como política educativa	18
2.1.1. La definición de una “categoría escurridiza”: decisiones teóricas en torno al neoliberalismo	19
2.1.2. Una clave analítica: la dimensión global de la política educativa	22
2.1.3. La sociología de la política educativa: aportes teóricos de Stephen Ball	24
2.2. Los antecedentes que orientan la investigación.....	30
2.2.1. Acerca del estudio de las políticas educativas en Argentina	30
2.2.2. El emprendedorismo como un ejemplo de “privatización encubierta”	34
2.2.3. El emprendedorismo desde el análisis de la cultura y la política	36
2.3. Acerca de las estrategias metodológicas.....	38
2.3.1. Técnicas cualitativas y trabajo de campo.....	40
2.3.2. Relevamiento documental.....	41
Capítulo III. La construcción del emprendedorismo como una política pública en el campo educativo global.....	43
3.1. El emprendedorismo como respuesta a la lucha contra la pobreza: de la Comisión Europea al World Economic Forum.....	44
3.1.1. La conformación de una red global de producción de políticas: de la conferencia de Lisboa a la Global Education Initiative.....	45
3.2. El emprendedorismo en Argentina.....	55
3.2.1. El emprendedorismo is in the air	55
3.2.2. El emprendedorismo como parte de una estrategia política	57
3.3. Consideraciones finales.....	65
Capítulo IV. La puesta en marcha de Aprender a Emprender: del texto de la política a la política como texto.....	67
4.1. La Nueva Escuela Secundaria.....	67

4.1.1.	El Diseño Curricular y el lugar del emprendedorismo	69
4.2.	El emprendedorismo como política educativa porteña.....	74
4.2.1.	Los primeros pasos: Generación Emprendedora y Emprendizaje NES.....	74
4.2.2.	El surgimiento del programa Aprender a Emprender	78
4.2.3.	La puesta en acto como producto de un trabajo colectivo	80
4.3.	Consideraciones finales.....	89
Capítulo V. Maestros Emprendedores: la experiencia docente en sociedad de individuos....		91
5.1.	“Mi clase, mi emprendimiento”.....	93
5.1.1.	El oficio docente: entre el rol, la vocación y la personalidad	93
5.1.2.	Profesores en busca de algo nuevo	94
5.2.	El maestro emprendedor: un docente con proyectos.....	101
5.3.	Consideraciones finales.....	104
Conclusiones.....		107
Bibliografía.....		116

Listado de abreviaturas

CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CFE	Consejo Federal de Educación
DGE	Dirección General de Emprendedores
DGPLINED	Dirección General de Planificación e Innovación educativa
EPA	Emprendedorismo para el Aprendizaje
ME	Ministerio de Educación
NES	Nueva Escuela Secundaria
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
UCA	Universidad Católica Argentina
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WEF	World Economic Forum

Capítulo I. Introducción

-Yo vine acá a pelearme y al final me voy encantada.

Karina, profesora de Biología.

Es sábado por la mañana en una escuela municipal de Palermo. Un grupo de profesores y profesoras participan del último encuentro de Emprendedorismo para el Aprendizaje (EPA), un curso diseñado por la Fundación EIDOS por encargo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Juan, el facilitador, les pide que den sus opiniones sobre el curso y Karina responde: “Yo vine acá a pelearme y al final me voy encantada”. Otros profesores asienten. Felipe, profesor de Contabilidad, agrega: “Tenía una idea de emprendedorismo y ahora me voy con otra. El emprendedorismo es mucho más de lo que pensaba”.

Cuando le toca el turno a Marcela, saca el celular y muestra feliz las fotos de la actividad que, en el marco del encuentro, se le ocurrió luego de realizar uno de los ejercicios propuestos para conocer mejor a las y los estudiantes. Profesora de matemática en una Escuela de Danza de la ciudad, una de sus preocupaciones era lograr que sus estudiantes se interesen por esa disciplina. Durante el curso, se le ocurrió diseñar una actividad en la que las alumnas (la gran mayoría mujeres) representaban los resultados de los ejercicios de cálculo con su cuerpo. Fue un éxito. En las fotos se ven a las bailarinas sonriendo mientras componen números y formas geométricas en el patio de la escuela.

Sentada en una esquina, miro la escena y escucho asombrada. Entré a trabajar en EIDOS a mediados de 2017. La Dirección General de Planificación e Innovación Educativa (DGPLINED) porteña había firmado un convenio para diseñar y ejecutar propuestas de formación docente con la fundación, que me incorporó al equipo contratado para llevar adelante este convenio. La primera tarea que me asignaron fue pensar un “Club de Emprendedores” para estudiantes del nivel secundario. Sentí un rechazo inmediato. Me tomaba la educación muy en serio y me parecía que el emprendedorismo era algo muy difuso, que se relacionaba con los micro emprendimientos de la década de 1990, con consignas como “sé tu propio jefe”, “manejá tus tiempos”, el trabajo *freelance* y la precarización del mundo laboral. Como parte del proceso de ingreso a la fundación, fui invitada a participar de EPA, el curso de formación docente que se estaba dictando en ese momento. Lejos de ser un curso de corte empresarial, destinado a profesores de Economía y Administración, para enseñar habilidades financieras, en EPA había docentes de todas las disciplinas. En los seis encuentros que duró el

curso, la propuesta siempre giró en torno a lo lúdico. Armaron avioncitos para presentarse y cantaron “El payaso Plim Plim” para ejercitar la memoria visual. Un sábado construyeron “la torre más alta posible” con papeles de diario y cinta de papel y el sábado siguiente se dividieron en equipos y con hilo, globos y retazos de tela jugaron a “atajar y lanzar”. El último día aprendieron a hacer un *pitch elevator*, una herramienta que te permite convencer a alguien de que una idea es la mejor durante el tiempo que dura un viaje en ascensor. Semana tras semana, lo que yo creía que era el emprendedorismo se distanciaba cada vez más de lo que sucedía en esas capacitaciones. Una de las cosas que más me llamaba la atención era que los y las docentes se divertían, se tomaban en serio las actividades y se iban contentos porque tenían nuevas ideas para dar sus clases.

La distancia cada vez más amplia entre mis prejuicios y lo que pasaba los sábados a la mañana me generó inquietudes e interrogantes. ¿De dónde provenían mis ideas previas y por qué no sucedía nada de eso en las capacitaciones? Me enteré que el Ministerio de Educación había escrito un diseño curricular de Emprendedorismo y lo leí atentamente. En ese texto, que podría haberlo escrito yo, se hablaba de solidaridad, de responsabilidad, de ciudadanía ética, de derechos. Poco tenía que ver con la enseñanza de estrategias comerciales para que los jóvenes fueran dueños de sus propias empresas. Empezaba a tener sentido que los cursos estuvieran destinados a docentes de todas las disciplinas y no solo de Contabilidad o Administración. Seguía siendo una incógnita qué era lo que los atraía tanto, lo que los hacía pensar en nuevas ideas. Busqué artículos y documentos que le dieran sentido a lo que observaba, pero lo que se decía sobre emprendedorismo en la educación oscilaba entre una mirada celebratoria y la condena sin matices.

Como dice Juan Carlos Torre (2017), toda investigación es producto de la insatisfacción y esta tesis no escapa de ese destino. Desde ya que no creía que el emprendedorismo fuera la solución a todos los problemas presentes y futuros, pero tampoco me conformaban las explicaciones que lo subsumían bajo el gran paraguas del “neoliberalismo”, o lo entendían únicamente como parte de un proceso de mercantilización de la educación. Estas perspectivas no alcanzaban para explicar lo que pasaba esos sábados a la mañana, no me permitían dar cuenta del uso que los docentes le daban a los saberes y las tecnologías que se llevaban de cada encuentro. Los profesores decían que algo les había hecho *click*. ¿Qué era ese *click*? ¿Por qué pasaba eso? Antes de dar respuestas rápidas, volví a mis orígenes de socióloga y releí el libro en el que Durkheim (2003 [1895]) estableció las reglas del método sociológico. Lo primero que tenía que hacer era abandonar mis ideas previas, asumir que había muchas cosas que no sabía sobre

el emprendedorismo, para luego volver sobre el objeto y observarlo nuevamente. Releí a Weber (2003 [1905]) y recordé que, para comprender por qué las personas hacen lo que hacen, es crucial entender sus orientaciones éticas y sus creencias, en tanto contribuyen a justificar un orden y a mantener, legitimándolos, los modos de acción y las disposiciones que son coherentes con ese orden.

Luego de esta revisión me planteé que no podía crear sentido acerca del emprendedorismo usando una sola teoría o una sola posición epistemológica. Es así que comencé a repasar la literatura sobre el estudio de las políticas públicas y educativas: la revisión de los antecedentes, particularmente las investigaciones de Stephen Ball (1998, 2002, 2008; Ball y Junemann, 2012; Bowe *et al.*, 1992), el ya clásico estudio de Fazal Rizvi y Bob Lingard (2013) y los trabajos del Grupo de Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Bonal, 2009; Bonal *et al.*, 2007; Tarabini y Bonal, 2011; Verger *et al.*, 2016; Verger y Bonal, 2012), complejizaron la relación entre globalización y educación y me dieron herramientas para pensar la dimensión global que toda política educativa tiene en la actualidad. Los estudios de sociología de la educación de François Dubet y Danilo Martuccelli (Dubet, 2006; Martuccelli, 2009) fueron claves para pensar las “mutaciones de la escuela” y los procesos de socialización e individuación en un contexto de instituciones en declive.

A medida que avanzaba con las lecturas y realizaba las primeras entrevistas, emergieron las distintas dimensiones a tener en cuenta para estudiar al emprendedorismo como una política educativa. Por un lado, el emprendedorismo educativo aparece como una política con claras influencias globales, que en América Latina repone discursos impulsados por organismos internacionales y actores del mundo privado. Por otro lado, Argentina presenta ciertas características que la diferencian del resto de la región, y también del mundo: los gremios docentes siguen siendo una voz escuchada y con peso propio en los diseños de programas y políticas y la sociedad argentina le asigna un alto valor a la noción de educación pública, que es entendida como equivalente a educación estatal. Esta equivalencia supone la eliminación de la idea de “lo público” separado del Estado, desplazando la participación de la sociedad civil a los márgenes del sistema oficial. Así, la esfera pública se fundió con el Estado en una visión centralizada de la educación, regulada, financiada y administrada por el estado nacional (Beech y Barrenechea, 2011). Entonces, el interrogante que se hizo claro fue: ¿qué pasa con una política educativa de esas características en un país como Argentina? Más específicamente, la pregunta giró en torno a la manera en la que el emprendedorismo como política educativa se puso en acto en la Ciudad de Buenos Aires, en un escenario de progresiva polarización política,

en el que el PRO, partido a cargo del gobierno de la Ciudad, se construía como el principal opositor al kirchnerismo¹.

1.1. Planteo del problema de investigación

En los últimos años, los modos de producir política educativa se han transformado radicalmente. La globalización ha modificado las bases de intervención del Estado en educación, pero, al mismo tiempo, éste sigue preservando su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación. Para comprender al emprendedorismo como una política educativa es fundamental dar cuenta del juego entre lo global y lo local que abre nuevos espacios y tiempos en los que se producen política educativa. En este apartado se historiza el proceso de internacionalización que ha transformado los modos en los que se diseñan e implementan las políticas educativas, teniendo en cuenta los discursos que sustentaron las reformas de los sistemas educativos de la década de 1980 y 1990 y el papel de los organismos internacionales. En segundo lugar, se explora la presencia del emprendedorismo en el escenario político global y local y su traducción al campo educativo. Finalmente, se caracteriza a las políticas educativas impulsadas por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en las cuales el emprendedorismo tuvo un papel fundamental, y se reseña la recepción que tuvieron estas políticas en sectores de la comunidad educativa.

1.1.1. Las reformas de los sistemas educativos y las críticas a la institución escolar

Hace unos años Pasi Sahlberg (2006, 2011, 2016), finlandés y especialista en política educativa, desarrolló la expresión *Global Educational Reform Movement* (GERM) para nombrar a un movimiento global que emergió en la década de 1980, y que se convirtió en una especie de ortodoxia para la promoción de las reformas educativas en varios países del mundo. Sahlberg acuñó este concepto para diferenciar al sistema educativo finlandés, considerado durante muchos años como un modelo a seguir, del GERM, entendido como un conjunto de políticas promovidas a nivel mundial por organismos internacionales y el sector privado. Para

¹ El kirchnerismo es un movimiento político surgido en el año 2003. De orientación mayoritariamente peronista, estuvo a cargo del gobierno nacional por tres períodos consecutivos: Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). En el año 2019 volvió al poder dentro de un frente más amplio llamado Frente de Todos, en el que se alió con sectores del peronismo no kirchnerista.

el especialista, GERM² presenta cinco características: la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, el foco puesto en la alfabetización y en la aritmética (a veces también en ciencias); la enseñanza orientada al logro de resultados predeterminados; la importación de ideas del mundo corporativo como un motor de innovación y mejora de los sistemas educativos y, finalmente, políticas de rendición de cuentas (*accountability*) basadas en resultados de pruebas estandarizadas. Estas orientaciones han ganado gran popularidad y aceptación en el campo de la educación en los últimos años, pero, denuncia Sahlberg, también fortalecen la presencia de la lógica y los procedimientos del mercado en la educación.

El carácter global de las políticas educativas y el papel que tienen los organismos internacionales y supranacionales en la producción de estas políticas también fue trabajado por Roger Dale (2000), que propuso el término *Globally Structured Educational Agenda* (GSEA) para hablar de una agenda educativa que se estructura de manera global y desarrolla el concepto de “mecanismos” para estudiar las diferentes formas en las que la GSEA influye sobre las políticas educativas nacionales. Estas nociones son útiles para comprender de qué manera el nexo entre el nivel supranacional y el nacional es alterado radicalmente por la globalización, lo que supone considerar otros agentes y otras escalas no exclusivamente nacionales para entender la lógica de formación de la política educativa contemporánea (Tarabini y Bonal, 2011).

Como señala Sahlberg, estas ideas aparecen fuertemente en el campo de la educación en el marco de la ola de reformas de los sistemas educativos que la mayoría de los países industrializados impulsó en los ´80 y ´90 y que se inició con las reformas de Estados Unidos e Inglaterra, llevadas a cabo por las administraciones de Ronald Reagan y Margaret Thatcher respectivamente. En 1983, el gobierno estadounidense publicó el informe *Nation at Risk: the imperative for educational reform*, que diagnosticó la existencia de una crisis de la educación en ese país, a través del análisis de diversos indicadores que mostraban la declinación en la calidad de la educación y una pérdida de confianza en la educación por parte de los ciudadanos norteamericanos. En la misma línea, en 1988 se promulgó en Inglaterra la *Education Reform Act* (ERA). Considerada un hito dentro del movimiento de las reformas educativas, se organizó en torno a cuatro supuestos principales: la competencia entre escuelas conduce a mejores resultados para los estudiantes; la autonomía de las escuelas es necesaria para que las escuelas

² En inglés, GERM significa germen y Sahlberg utiliza este juego de palabras para proponer que estas políticas infectan los sistemas educativos.

puedan competir adecuadamente; elección de los padres para decidir las escuelas a las que asisten sus hijos; información para el público basada en medidas comparables de rendimiento estudiantil y en un plan de estudios nacional único (Levin y Fullan, 2008).

En las últimas décadas, varios países de América Latina, entre ellos Argentina, llevaron adelante reformas educativas. El análisis de esas reformas muestra ciertos principios compartidos: descentralización, autonomía escolar, profesionalización docente, un currículum basado en competencias, y el establecimiento de sistemas centralizados de evaluación de rendimientos (Beech, 2007). Estos supuestos comunes que guiaron a las reformas latinoamericanas pueden explicarse, en parte, a la influencia que ejercieron las agencias internacionales sobre las políticas educativas en la región. A pesar de que existían diferencias reales en las lecturas, diagnósticos y propuestas de estos organismos, había un elemento común que se encontraba en el nivel de los supuestos: la idea de un futuro atravesado por cambios veloces y permanentes³. Así, agencias internacionales como la UNESCO, Banco Mundial y OCDE se convirtieron en actores que predecían los problemas que tendría la educación en el futuro y, al mismo tiempo, promovían como solución un “modelo universal de educación para la era de la información” (Beech, 2007:157).

Los discursos que impulsaron y legitimaron las reformas en educación, tanto en Inglaterra y Estados Unidos como América Latina, caracterizaron a los sistemas educativos modernos como anacrónicos e incapaces de gestionar y controlar los cambios y las transformaciones globales (Beech, 2005). En el ámbito educativo se consolidó un entramado de ideas que entendía a la escuela como una institución autoritaria y reproductora del orden social, que anulaba la creatividad de las personas sin “adaptarse” a la realidad de las nuevas generaciones. Cris Morena, una empresaria y productora televisiva, muy exitosa a la hora de crear programas para el público infantil y adolescente, fue invitada en el año 2017 al Coloquio IDEA a hablar sobre la educación y la infancia. Muy seria, le preguntó a la audiencia: “¿Ustedes podrían estar sentados ocho horas diarias durante doce años en esa silla, escuchando un montón de cosas, no participando, no interactuando? ¿Por qué le hacemos eso a nuestros hijos, en el mejor momento creativo de sus vidas?” (Arramón, 2017).

³ A la manera de un “sistema general de pensamiento” (Foucault, 2014), hay supuestos compartidos que permiten opiniones simultáneas y aparentemente contradictorias.

El origen de estas críticas puede ubicarse en las décadas de 1960 y 1970 cuando, al calor de Mayo de '68, emerge una “crítica-artista” que rechazaba al capitalismo por su restricción de la libertad y su opresión de la autonomía personal, sin dejar margen para la creatividad y la autonomía individuales⁴. En su libro *El nuevo espíritu del capitalismo*⁵, Luc Boltanski y Eve Chiapello (2010) comparan la bibliografía sobre *management* de los años sesenta y noventa y muestran de qué manera una parte de las críticas contraculturales fue aceptada e incorporada por el capitalismo dando paso al tercer espíritu de este sistema. Su revisión da cuenta de que el nuevo discurso empresarial pone el acento en el emprendimiento, en la creatividad, en la mayor flexibilidad laboral: las empresas pasan a funcionar como redes, y el trabajo se organiza en torno a proyectos. El nuevo espíritu del capitalismo no solo valora la flexibilidad, la autoexpresión y la creatividad, sino que se han convertido en los principales factores de cambio e innovación.

En este escenario, se asumió un principio que funcionó como organizador del rol de la educación: los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y los estudiantes debían ser flexibles para practicar un “aprendizaje continuo”⁶ que les permitiera, durante toda su vida y no solo la etapa escolar, ser capaces de apropiarse de destrezas y habilidades necesarias para gestionar la incertidumbre que acompaña a los constantes cambios sociales.⁷ En el año 2002, en el marco de la coalición público-privada *Partnership for 21st Century Learning* (P21),

⁴ Esta crítica se trasladó a otras instituciones como la escolar: en 1979 la banda británica Pink Floyd cantaba *We don't need no education We don't need no thought control*. En el video clip los maestros humillan a sus estudiantes e intentan controlar sus pensamientos, anulando cualquier brote de creatividad.

⁵ En este libro los autores plantean que el capitalismo tiene una contraparte dialógica que es la crítica anticapitalista. Así, cada “espíritu del capitalismo” (Weber, 2003 [1905]) tiene una crítica que, a pesar que está en constante lucha contra este sistema, ayuda a construirlo y reforzarlo, en la medida en que el capitalismo sea capaz de incorporar los reclamos y producir un nuevo espíritu que justifique el sistema.

⁶ En inglés *lifelong learning*.

⁷ Una mirada genealógica identifica la influencia de la psicología cognitiva en el entramado que posibilitó la emergencia de este constructo y ubica como hito a la creación del Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, realizada por Jerome Bruner en 1960 (Maggio, 2018). Esta experiencia se propuso describir los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo y proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en que se basaban (Bruner, 1990; citado en Maggio, 2018). Para el campo de la educación, este objetivo se traduce en la pregunta por lo que sucede cuando los estudiantes aprenden. La consolidación de los estudios sobre psicología cognitiva generó condiciones para la sistematización de los procesos cognitivos y habilitó la pregunta acerca de la posibilidad de enseñar habilidades de pensamiento (Nickerson, Perkins y Smith, 1987; citado en Maggio, 2018).

comenzó a utilizarse la noción “habilidades del siglo XXI”⁸ para hablar de un conjunto de necesidades sociales y emocionales consideradas necesarias para que los jóvenes “tengan las mejores oportunidades en el sistema educativo, en el mundo del trabajo y en la vida” (Maggio, 2018:33). Se establecieron consensos en torno a cuáles eran los aspectos a desarrollar, como la flexibilidad, la comunicación, la creatividad, aprender a aprender, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico (Beech, 2005; Maggio, 2018).

1.1.2. Algo nuevo, algo viejo y algo de calidad: el emprendedorismo en las políticas educativas porteñas

Para la teoría de los problemas públicos (Gusfield, 2014), elaborar una política pública no significa únicamente resolver problemas sino también construirlos. La definición de problemas es una “cuestión política”: optar por una definición del problema y no por otra implica pensarlo 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 (Tamayo Sáez, 1997). El análisis del lugar que ocupó el emprendedorismo en la propuesta educativa del gobierno porteño da cuenta de una estrategia de posicionamiento global, que supuso retomar muchos de los debates e ideas que circulan en espacios globales de producción de política y promover un sistema educativo que dialogue con otras experiencias internacionales.

A partir de 2011, luego de que Mauricio Macri asegurara su continuidad como gobernador de la Ciudad de Buenos Aires⁹ y Cristina Fernández de Kirchner ganara la presidencia con el 54% de los votos, el PRO comenzó a desplegar nuevas estrategias con miras a las elecciones de 2015. Una de ellas fue la construcción de un discurso en torno a la oposición entre lo viejo y lo nuevo, alejado de clivajes como izquierda/derecha o peronismo/antiperonismo, considerados posicionamientos arcaicos que ya no lograban interpelar a la ciudadanía (Vommaro, 2015).

En lo educativo, esta estrategia política encontró su traducción en la extendida y consolidada crítica a la escuela como una institución anacrónica, lo que volvía urgente una transformación radical del sistema educativo. Estas ideas comenzaron a aparecer fuertemente en 2012 y 2013, cuando la Ciudad de Buenos Aires inició el proceso de debate por la Nueva Escuela Secundaria (NES), la propuesta de la Ciudad de Buenos Aires para dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en el año 2006, que extendió la obligatoriedad del nivel secundario

⁸ En inglés *21st century skills*

⁹ Fue reelecto con el 47% de los votos en el primer turno y el 64% en el segundo.

para todo el país y fijó el objetivo de incluir a sectores sociales históricamente excluidos, lo que modeló gran parte de las políticas educativas dirigidas a este nivel.

Este proceso fue llevado adelante por la Dirección General de Planificación e Innovación Educativa (a cargo de María de las Mercedes Miguel) en articulación con la Gerencia Operativa de Curriculum (a cargo de Gabriela Azar), y la primera etapa consistió en la organización de jornadas institucionales en las escuelas en las que participaron diferentes actores de la comunidad educativa: los equipos de conducción, los docentes, estudiantes y familias. Estas instancias fueron blanco de críticas por parte de sindicatos de docentes como ADEMyS y CTERA por una “sistemática falta de información y ausencia de consulta y participación democrática” (ADEMyS, 2013). Para responder a estas críticas, Miguel publicó una columna en Página/12, un medio de prensa con una línea crítica a la gestión del PRO en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la que defendió el proceso de transformación que se estaba impulsando y dio algunas claves sobre la manera en la que su gestión construyó la problemática educativa.

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, M., 2013).

Las políticas de emprendedorismo educativo tomaron impulso a partir del año 2013, con la implementación del programa Generación Emprendedora, en articulación con la Dirección General de Emprendedores (DGE), y la formación docente Emprendizaje. Finalmente, en el año 2015 se observa un momento de consolidación con la introducción del emprendedorismo como un eje transversal del nuevo diseño curricular y la creación del programa “Aprender a Emprender”, objeto de estudio de esta tesis. Este programa nucleó todas las iniciativas que ya estaban siendo impulsadas por diferentes dependencias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y que enseñaban emprendedorismo en el marco de la educación obligatoria. Esta centralización supuso la fijación de un marco común sobre el sentido que debía tener el emprendedorismo en la escuela, promoviendo concepciones que se distinguían de enfoques empresariales promovidos por otras dependencias del Gobierno, como la DGE, u organizaciones internacionales como *Junior Achievement*.

El emprendedorismo jugó un papel fundamental en el proceso de la construcción del problema y la definición de alternativas. Al igual que el emprendedor schumpetereano, que con su “destrucción creativa” reemplazaba lo viejo por formas más novedosas y eficientes de producir (Schumpeter, 1957 [1911]), el emprendedorismo en la educación fue presentado como una de las estrategias que renovarían al sistema educativo para que sea capaz de enfrentar los desafíos de un capitalismo global, signado por la incertidumbre. Esta perspectiva retoma discursos globales promovidos por organismos internacionales. Entre 2008 y 2011, el *World Economic Forum*, como parte de su *Global Education Initiative*, llevó adelante un grupo de trabajo que tuvo el objetivo de fomentar la presencia del emprendedorismo en las políticas educativas nacionales. En los reportes publicados, el emprendedorismo es presentado como un “catalizador del cambio”, como un dispositivo capaz de introducir nuevos paradigmas en los sistemas educativos (World Economic Forum, 2009, 2011). El emprendedorismo ha dejado de ser una actividad particular para convertirse en un modo de ser y estar en el mundo, en un rasgo deseable e importante de promover en la ciudadanía que puede ser compartido por actores sociales tan diferentes como el fundador de una empresa multimillonaria como Mercado Libre, un desempleado que pone una parrilla en la puerta de su casa para vender choripanes o una profesora de Biología que necesita herramientas para motivar a sus estudiantes.

El emprendedorismo no solo fue asociado a lo innovador, sino también a una educación de calidad y a la altura de estándares internacionales, cuyo exponente durante varios años fue el sistema educativo finlandés. Luego de un viaje a este país, Mercedes Miguel afirmó que había vuelto con la certeza de que la reforma en la escuela secundaria debería incluir el “ser emprendedor” como asignatura obligatoria¹⁰. Finlandia es un país reconocido mundialmente por la calidad de su sistema educativo, que se basa no solo en innovaciones escolares sino también, y principalmente, en la acción conjunta de las políticas de protección e inclusión social. Como indica Nicolás Welschinger (2019), este sistema se sustenta en una masiva inversión pública (un promedio de 7% del PBI, más que la de otros países de similar escala y composición), la inexistencia del sistema privado (por ley, el estado regula las pocas escuelas privadas existentes para que no puedan cobrar, ni seleccionar, a sus alumnos, lo que evita la segmentación del sistema por clases sociales), y la alta profesionalización de la docencia, que va de la mano con el sistema de capacitación permanente y la sindicalización del 96% de los

¹⁰ “La educación une la Ciudad de Buenos Aires con Jyväskylä”. Disponible en http://finlandia.org.ar/public/default.aspx?contentid=324575_ycontentlan=9_yculture=es-ES. Última visita: 15/04/2018

docentes. El esfuerzo que realiza Pasi Sahlberg (2011) para diferenciar al modelo finlandés de las políticas que agrupa bajo el nombre de GERM, radica en que ambas propuestas suelen ser asociadas y entendidas como sinónimo de innovar en la educación.

El programa de Escuelas de Innovación Pedagógica (EIP) es una muestra de la importancia que para este gobierno tenía dialogar con las tendencias globales y experiencias internacionales. El Programa EIP se creó en junio de 2014, con el objetivo de poner a disposición de un grupo de escuelas de gestión estatal modelos pedagógicos de otros países para que “promuevan en sus alumnos el desarrollo de habilidades necesarias para su desenvolvimiento en el siglo XXI” (MEGC, 2014). Las experiencias educativas seleccionadas fueron cuatro: 1) el modelo educativo finlandés; 2) Escuelas Vittra (Suecia); 3) la Academia de Artes de Boston y 4) el Programa de Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional. El programa se inició con un encuentro con las escuelas seleccionadas para que conozcan los cuatro modelos pedagógicos y elijan uno para profundizar e implementar en la institución. La elección de una determinada experiencia fue entendida como un modo de introducir innovaciones en las prácticas de la escuela y en la forma de gestionarla.

Para implementar estos formatos pedagógicos, la Ciudad de Buenos Aires pagó un canon a diferentes organizaciones. En el caso del modelo finlandés, la asesoría estuvo a cargo de *EduCluster Finland*, una compañía finlandesa que exporta el modelo educativo finlandés y colabora con gobiernos y escuelas privadas en su implementación.¹¹ Las Escuelas Vittra son gestionadas por la Organización Sueca de Escuela Libre (Swedish Free School Organization), una fundación privada que gestiona treinta escuelas en Suecia.¹² La Academia de Artes de Boston (BAA) es una escuela secundaria focalizada en artes visuales y escénicas de la ciudad de Boston, Massachusetts. Fundada por Linda Natham, es una escuela *charter*¹³ producto de la

¹¹ Esta compañía es propiedad de tres organizaciones: University of Jyväskylä, JAMK University of Applied Sciences, y Jyväskylä Educational Consortium Gradia.

¹² Este modelo pedagógico propone un cambio en el concepto sobre el espacio y el tiempo, ya que no hay aulas ni muros, solo plantas libres que permiten a los alumnos circular libremente por el edificio y elegir donde desarrollar la tarea asignada (Valor, 2015). En YouTube están disponibles varios videos que muestran estas escuelas. A modo de ejemplo, se sugiere mirar este: <https://www.youtube.com/watch?v=JOziHk-Yo5s>

¹³ El movimiento de las escuelas *charter* comenzó en Estados Unidos entre fines de la década de 1980 y principios de 1990. El principio rector de estas escuelas ha sido la combinación de provisión privada y financiamiento estatal sobre la base de convenios o contratos (*charters*) suscriptos entre el Estado y distintos prestadores de variada naturaleza, cuya renovación está supeditada al cumplimiento de estándares de calidad definidos *a priori* (Moschetti y Gottau, 2016).

asociación de varias escuelas públicas de la ciudad y el consorcio ProArts, un conjunto de seis instituciones internacionales de educación superior especializadas en artes¹⁴. Finalmente, el Bachillerato Internacional (IB) es un programa internacional coordinado por una entidad fundada en Ginebra que nuclea aproximadamente 4000 escuelas de 150 países.¹⁵ En caso que gobiernos nacionales o municipales quieran participar de este programa, el IB ofrece una amplia variedad de servicios tales como suministro de datos e informes, seminarios y capacitaciones, servicios de marketing y defensa de la legislación y las políticas que apoyen la introducción de este programa.

Durante los años 2014 y 2015, las escuelas seleccionadas para participar del programa recibieron visitas de expertos que trabajaron con docentes y directivos para diseñar la implementación. Esto se complementó con viajes de los equipos docentes a Finlandia y Boston para visitar diferentes escuelas y así conocer otros sistemas educativos.¹⁶

Los directores de las escuelas participantes se capacitaron a través del programa “Líderes en acción”. Creado en el año 2010 por la Universidad de San Andrés, una universidad privada de elite ubicada en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires, con financiamiento del Deutsche Bank Americas Foundation, el programa destinado a directores se federalizó al articular con la Asociación Civil Educar 2050¹⁷ e implementarse en la localidad de Tres Isletas, Chaco. En el año 2012 comenzó la alianza con el Ministerio de Educación de GCBA y al año siguiente se amplió para incluir a los supervisores del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Este programa promovía el enfoque del “liderazgo pedagógico” introduciendo, desde algunas

¹⁴ Berklee College of Music, Boston Conservatory, Boston Architectural College, Emerson College, Massachusetts College of Art and Design, y la Escuela del Museo de Bellas Artes de Boston (Valor, 2015).

¹⁵ El programa aplica un sistema de exámenes externos destinados a los alumnos, que resultan evaluados en su rendimiento de acuerdo a estándares fijados por la organización. Como resultado de su aprobación los alumnos obtienen un diploma que permite el reconocimiento e ingreso en universidades del extranjero (Stoppani *et al.*, 2015; Ziegler, 2013).

¹⁶ En su tesis de maestría, Fernanda Fiore (2020) analiza los procesos de mejora de cuatro escuelas porteñas que participaron del programa EIP entre 2014 y 2016.

¹⁷ Educar 2050 es una asociación civil sin fines de lucro que debe su nombre a su principal objetivo: para el año 2050, el sistema educativo argentino debería estar en el *top five* de los rankings de pruebas internacionales, como las pruebas PISA. Para esto, la asociación se propone incidir en políticas públicas y movilizar a la sociedad civil para que demande una educación de calidad.

perspectivas, una característica de la Nueva Gestión Pública que es el “gerencialismo en la educación” (Tolofari, 2005).

Durante estos años, al compás del debate por el diseño de la Nueva Escuela Secundaria, se fue cristalizando la propuesta educativa del PRO. El objetivo era transformar el sistema educativo vigente y reemplazarlo por una escuela que pueda dar respuesta a las demandas del capitalismo global. En el marco de la campaña presidencial del año 2015, la propuesta de la alianza Cambiemos fue realizar una “revolución educativa”, lo que suponía dejar atrás un sistema educativo diseñado en el siglo XIX “para hacer chorizos, todos iguales, (...) empleados de empresas que hacían todo el día lo mismo, que usaban el músculo y no el cerebro” (Telam, 2016). Para esto, era necesario que la escuela promoviera el desarrollo de habilidades socioemocionales como la creatividad, la flexibilidad, la autonomía y la comunicación, lo que modificaría los modos en los cuales se aprendía y se enseñaba. El emprendedorismo, en sintonía con discursos promovidos por organismos internacionales, se presentó como el catalizador que posibilitaría la aparición de nuevos paradigmas, emergiendo así un sistema educativo nuevo, de calidad, que dialogue con los debates globales y con experiencias de otros países.

1.1.3. El emprendedorismo en el campo educativo local

La estrategia del PRO de posicionarse en la escena educativa global al tiempo que se construía como el principal opositor al kirchnerismo se dio en un escenario marcado por una progresiva polarización política que obstaculizó las posibilidades de un debate político-pedagógico amplio y plural (Suasnábar, 2018). Su presencia en encuentros internacionales como los organizados por el WEF, la participación de la Ciudad de Buenos Aires en las pruebas PISA 2012 como una jurisdicción individual y el uso sistemático de nociones como “habilidades del siglo XXI”, “liderazgo pedagógico”, “calidad educativa” e “innovación educativa” para fundamentar las políticas generaron fuertes resistencias en sectores estudiantiles, gremiales y académicos.

En agosto de 2017, con la alianza Cambiemos a cargo del gobierno nacional, la Ciudad de Buenos Aires presentó el proyecto de reforma del nivel medio al que denominó “Secundaria del Futuro” y en el que retomó la preocupación por una institución escolar que no se encontraba a la altura de los desafíos actuales y futuros. Esta propuesta generó una reacción inmediata en algunos sectores de la comunidad educativa: las críticas giraron en torno a la falta de consensos y de consulta, el protagonismo que tenía el desarrollo de “habilidades del siglo XXI” y la propuesta de pasantías para el último año, que incluía la realización de proyectos sobre

empresariado. El conflicto duró un mes: se tomaron 31 escuelas porteñas y hubo varias movilizaciones de estudiantes y sindicatos docentes (Lacroze, 2017; Página/12, 2017; Perfil, 2017).

Un entramado de actores pertenecientes a sindicatos y al campo académico intervino en la discusión pública a través de diferentes publicaciones que partían del supuesto de que el PRO estaba al servicio de intereses privados y analizaron sus políticas educativas como parte de una estrategia de privatización de la educación pública (Ant *et al.*, 2018; Duhalde y Feldfeber, 2016; Feldfeber *et al.*, 2018; Stoppani *et al.*, 2015; Stoppani *et al.*, 2019). El empresariado fue entendido como parte fundamental de un proceso más amplio de privatización y mercantilización de la educación, enmarcado en las recomendaciones de organismos de crédito, y con el objetivo de construir sujetos flexibles capaces de generar su propio empleo (Speziale, 2018). Estos enfoques dejan fuera del radar otras dimensiones posibles de ser analizadas, como, por ejemplo, desde un enfoque más micro, la manera en la que dinámicas globales se encarnan en manifestaciones que son locales, o las prácticas que emergen de los procesos a través de los cuales los sujetos adoptan y traducen las políticas.

Esta investigación se ubica en ese espacio vacante e indaga en la trayectoria del empresariado como política educativa, reconociendo la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada de todo proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Las políticas no son producciones acabadas que “bajan” desde los organismos internacionales, las empresas o el Estado, sino que son algo diferente en diferentes contextos: “entran” a los contextos, los transforman, pero también son transformadas por ellos. En esta perspectiva, la extensión de la racionalidad económica no basta para explicar los modos en los que los actores otorgan sentido a las políticas, las median, las cuestionan, las marginalizan o desconocen.

Para ello, se ha estudiado al programa Aprender a Emprender (en adelante AE) en tres momentos diferentes de su trayectoria. En primer lugar, se reconstruyó el espacio global en el cual el empresariado fue construido como una política educativa, dando cuenta de las jerarquías y asimetrías entre los actores que participaron de este espacio y los discursos que se promovieron para fundamentar esta política. En segundo lugar, se estudió el proceso de producción local de la política, entendiendo al Estado en su heterogeneidad, como un espacio de fuerzas y luchas. La lógica global de la política tensionó un campo educativo atravesado por la polarización política. Finalmente, el foco de análisis se corrió a los modos en los cuales las tecnologías y saberes empresarios se entrelazan con las transformaciones históricas del

trabajo docente y las dificultades a las que se enfrentan a la hora de gestionar una clase en la escuela secundaria.

La tesis se sustenta en tres **hipótesis** que operan como punto de partida para organizar los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo:

- a) En los últimos años, actores como gobiernos, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil, han presentado al emprendedorismo como una herramienta para paliar la pobreza, el subdesarrollo, la desigualdad y el desempleo. Las maneras de entender al emprendedorismo se han ido distanciando de los enfoques empresariales más clásicos para consolidarse como modos de ser y estar en el mundo, como un catalizador de los cambios necesarios para afrontar los desafíos de las sociedades contemporáneas.
- b) El emprendedorismo como política educativa es un fenómeno global que se encarna en una forma local. Su dimensión global da cuenta de espacios globales de producción de políticas en el que participan actores del mundo corporativo, de la sociedad civil y los Estados municipales y nacionales. Su dimensión local muestra de qué manera las políticas se entrelazan con el contexto en el que entran bajo modalidades específicas. Los fenómenos globales influyen, pero no determinan los modos en que los gobiernos diseñan las políticas.
- c) Una de las formas en que funcionan las políticas se refiere al movimiento entre el texto de la política y el contexto de la práctica. Los y las docentes que participaron de los cursos de formación realizaron una “adopción activa” de la política al tomar las herramientas emprendedoras y convertirlas en algo viable teniendo en cuenta las complejidades del trabajo en el aula.

Con relación a estas hipótesis, la tesis tiene como **objetivo general** comprender y explicar el proceso de producción y la puesta en acto del programa Aprender a emprender en la Ciudad de Buenos Aires, entre los años 2013 y 2018, desde un enfoque que articula un análisis de los procesos macro y micro de formulación y apropiación de la política, recuperando el papel de diferentes actores, además del Estado y del gobierno.

En función de ese interés, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

- a) Reconstruir el espacio global de producción de la política educativa desde una perspectiva multiescalar, teniendo en cuenta los actores que participan, las jerarquías y las asimetrías en sus posicionamientos y los marcos discursivos que configuran este espacio;
- b) Describir el proceso de formulación del programa Aprender a Emprender, teniendo en cuenta los modos en los que participan diversos actores estatales y societales.
- c) Analizar al emprendedorismo en una dimensión cotidiana, describiendo las adaptaciones que realizaron los docentes participantes de los cursos de formación de los saberes y las tecnologías emprendedoras, dando cuenta de su entrelazamiento con transformaciones del trabajo docente.

1.2. Descripción de la estructura de la tesis

Luego de un primer capítulo en el cual se presentan los principales conceptos teóricos y dimensiones analíticas que guiaron la investigación, los antecedentes y la estrategia metodológica, los siguientes tres capítulos dan cuenta de las lecturas, las reflexiones y la investigación que dieron vida a esta tesis con el objetivo de responder un conjunto de interrogantes básicos que se desprenden del planteo del problema.

¿Cómo intervienen los procesos globales en la formulación del emprendedorismo como política educativa? ¿De qué manera se entrelaza esta dimensión global con las características del contexto local? En el capítulo II se reconstruye el campo global en el cual el emprendedorismo se configuró como una política educativa. Tanto el concepto de redes globales como de gobernanza colaboran en la comprensión de la circulación de las ideas, las tecnologías, el dinero y las personas a través de estas redes. Se describe el esfuerzo realizado por el WEF para promover encuentros entre actores del sector público y privado, con el objetivo de formular acciones claves que sirvan para promover el emprendedorismo en la educación formal, superior y como parte de políticas de inclusión social. Este análisis incluye la pregunta por el proceso de contextualización que atravesó la política al “entrar” en el contexto local argentino.

¿Cómo fue el proceso de producción de la política en la Ciudad de Buenos Aires? ¿Qué actores participaron y cuáles eran sus posturas? En el capítulo III se presenta el contexto político en el cual emerge el emprendedorismo como una política educativa porteña. Luego, se describen

la formulación del programa y sus líneas de acción, teniendo en cuenta la multiplicidad de actores que participan.

¿Cuáles fueron los usos que los y las docentes que participaron de los cursos de formación dieron a las herramientas emprendedoras? En el capítulo IV se explora al emprendedorismo en una dimensión cotidiana que incluye sus articulaciones con otros regímenes de gestión del yo y, sobre todo, los usos que un grupo de docentes hace de esos saberes y tecnologías, teniendo en cuenta la manera en la que esta temática se entramó en sus universos de sentido y con su posición docente, es decir con los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

En la conclusión, vuelvo a algunas de las cuestiones teóricas y políticas analizadas en la tesis y sugiero que el aparato epistemológico construido fue productivo para estudiar tanto el carácter global que tiene toda política educativa en la actualidad como para explorar los modos en los cuales los sujetos se apropian de una política, la manera en la que la traducen y las nuevas prácticas y relaciones sociales que emergen.

Capítulo II. Estado de la cuestión y consideraciones teórico-metodológicas

Este capítulo se encuentra dividido en tres secciones. En la primera se presentan las claves analíticas y los principales conceptos teóricos que estructuraron el dispositivo de análisis. En la segunda sección se recuperan las investigaciones que abordaron al emprendedorismo tanto desde el campo de la educación como de otras perspectivas como la cultura y la política y, finalmente, se presenta la estrategia metodológica.

2.1.Herramientas teóricas para el análisis del emprendedorismo como política educativa

El objetivo de esta tesis es comprender y explicar el proceso de producción y la puesta en acto del emprendedorismo como política educativa en la Ciudad de Buenos Aires, desde un enfoque que articula un análisis de los procesos macro y micro de formulación y actuación de la política, recuperando el papel de diferentes actores, además del Estado y del gobierno. Para lograr esto, se utiliza a la teoría como una *caja de herramientas*, combinando un conjunto de instrumentos (y no un sistema) que permiten comprender y explicar los fenómenos observados, desde una perspectiva empírica e históricamente situada. De esta manera, el foco no está puesto en comprobar teoría, sino, por el contrario, en visibilizar nuevas cuestiones para inaugurar otras preguntas.

En este apartado se presentan los principales ejes conceptuales que organizan el dispositivo de análisis de esta investigación. En primer lugar, y debido a que los estudios críticos del emprendedorismo lo entienden como parte de un proyecto neoliberal, se discuten decisiones teórico-metodológicas a propósito de cómo abordar esta problemática. En segundo lugar, se presenta el debate acerca de las transformaciones globales que modifican los modos de hacer política educativa, las mutaciones del rol del Estado, el papel que juegan los organismos internacionales y la conformación de grupos de políticas promovidas a nivel mundial. Esta clave analítica es fundamental para comprender de qué manera, dónde y por quiénes el emprendedorismo es construido como una política educativa. Finalmente, se desarrollan los principales conceptos propuestos por Stephen Ball, productivos para estudiar tanto la dimensión global como la local del programa AE, y que permiten abordar los objetivos propuestos, así como organizar los ejes analíticos.

2.1.1. La definición de una “categoría escurridiza”: decisiones teóricas en torno al neoliberalismo

Los estudios críticos del emprendedorismo suelen entenderlo como parte de un proyecto neoliberal. El uso intensivo y repetitivo de este concepto hace que pierda su capacidad explicativa, ya que termina convirtiéndose en una etiqueta que se le pega a una gran variedad de fenómenos, dándose por sobreentendida su definición. Para clarificar los enfoques desde los cuales se piensa al emprendedorismo, en este apartado se recorren las diferentes definiciones de neoliberalismo y se toman decisiones teóricas.

El neoliberalismo es una “categoría escurridiza, confusa y polémica” (Wacquant, 2012:69). Si bien existen varias tipologías, la clasificación que realiza Wendy Larner (2000) es útil para distinguir tres maneras generales de interpretar el término. En primer lugar, el neoliberalismo puede entenderse como un conjunto de políticas que gobiernos de diferentes países aplicaron a partir de los años setenta con el propósito de disminuir la intervención del Estado en la economía (por ejemplo, reducción de programas de asistencia social, privatización de los servicios públicos, equilibrio presupuestario). En segundo lugar, el neoliberalismo puede caracterizarse como la *ideología* en la cual se fundan estas políticas, que promueve el individualismo y el libre mercado. Los límites de ambas perspectivas aparecen cuando se intenta identificar y comprender cambios económicos, sociales y políticos más profundos experimentados por las sociedades contemporáneas (Fridman, 2019). La tercera concepción, y la que se usa en esta investigación, es la del neoliberalismo como *gubernamentalidad*, 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 (Foucault, 2007).

En el campo de la investigación de las políticas educativas, hay un consenso general en la literatura acerca de que los modelos de gobernanza neoliberales están presentes en discusiones y reformas educativas de muchos países del mundo (Ball, 1998; Dale, 2005; Robertson, 2009). Sin embargo, no hay consensos consolidados respecto al alcance descriptivo del término 'neoliberalismo'. Mientras que un gran sector de la bibliografía concuerda que la política neoliberal por lo general promueve la desregulación, la privatización y la austeridad fiscal, la competitividad y la eficacia de mercado (Ball, 1998; Dale, 2005; Robertson, 2009), los desacuerdos surgen con respecto al impacto de tal política y los significados específicos que se le otorgan en diferentes contextos. En los países más pobres el neoliberalismo se asocia al

capitalismo salvaje promovido por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). En otras naciones más ricas, como los EE.UU. y el Reino Unido, el neoliberalismo es considerado como una forma de gobernanza racional y de auto-gobierno (Ong, 2006).

En el campo de la educación, el neoliberalismo es presentado de forma negativa por promover la segregación y contribuir a la existencia de desigualdades sociales (Puiggros, 2010; Zajda, 2006). La globalización, por lo general, ha sido descrita como difusora de ideologías neoliberales y muchos autores han implícitamente relacionado al neoliberalismo con la pérdida de soberanía nacional en el campo de la educación en las manos de organizaciones multilaterales, que han impuesto sus propias prioridades (Burch, 2009; Mein y Sandler, 2010; Tarabini, 2010). En líneas generales, es difícil tanto entender el verdadero alcance del término neoliberalismo, como evitar las connotaciones negativas que el término ha ganado con el correr de los años.

Dadas las características del fenómeno que se estudia en esta tesis, se han tomado dos decisiones teórico-metodológicas. La primera es que se utiliza el término “formas de gobierno pro-mercado” (Beech y Barrenechea, 2011) para referir a las iniciativas en las que la mayor cantidad posible de procesos son regulados por el mercado, es decir por una competencia monetaria. Los estudios sobre las reformas educativas utilizan esta noción para nombrar una multiplicidad de políticas públicas que van desde políticas de descentralización de sistemas educativos, como las que fueron promovidas en Argentina durante la década de 1990, los sistemas de vouchers o vales como el caso chileno, las escuelas *charter*, como sucede en Estados Unidos, hasta la participación de empresas privadas con fines de lucro en la formulación de políticas educativas y la investigación educativa (Ball, 2007, 2009).

La segunda decisión teórica es adoptar un enfoque que entiende al neoliberalismo 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 y permite captar cambios en las sociedades contemporáneas que han sido sutiles y a la vez profundos. Aquí, gobernar no se limita al Estado: designa iniciativas de gran alcance y también esfuerzos orientados a *conducir la conducta* de las personas. Esta perspectiva permite captar conjuntos de saberes, tecnologías y prácticas que despliegan una racionalidad de nuevo tipo que no puede pensarse sólo impulsada “desde arriba” (Gago, 2014).

Esta perspectiva se ve enriquecida y complejizada por la crítica realizada por Loïc Wacquant (2012), quien valora y retoma la propuesta de extender el análisis más allá del Estado y la idea del neoliberalismo como un proceso productivo, más que sustractivo, pero alerta sobre sus límites y señala que entender al neoliberalismo como técnicas de dominio que se propagan lo convierte en un “todo proceso sin ningún contenido”, que se halla en todos lados y al mismo tiempo en ninguno (p.72). Es por eso que este autor elige poner el foco en la forma en que el estado rediseña los límites y el sentido de la ciudadanía a través de sus políticas y para eso utiliza el concepto de “campo burocrático” de Pierre Bourdieu (1993), interpretado como el conjunto de organizaciones que monopolizan eficazmente la definición y la distribución de bienes públicos, para comprender “la recreación del estado como una máquina de estratificación y clasificación que está conduciendo a la revolución neoliberal desde arriba” (p.73).

Estas decisiones teóricas son fructíferas para el estudio del emprendedorismo en la educación ya que permiten recortar analíticamente diferentes dimensiones de un mismo fenómeno. Por un lado, la noción “formas de gobierno pro-mercado” nutre el análisis del programa AE ya que da cuenta tanto de su dimensión global y de la participación de actores del mundo privado y de los organismos internacionales en su definición como política educativa, como también muestra las redes de política (Zurbriggen, 2011) que establece el Estado porteño con actores no estatales para llevar adelante las acciones del programa.¹⁸ Por otro lado, entender al neoliberalismo como gubernamentalidad colabora en comprender qué es lo que hacen las personas con los saberes y las tecnologías emprendedoras. En el caso de estudio de esta tesis, las técnicas y las herramientas son promovidas por organismos del Estado, pero producidas en otros espacios: son productos populares que circulan a través de eventos, posteos en redes sociales, blogs, etc. Estas distinciones analíticas son productivas para estudiar de manera profunda los modos en que el emprendedorismo como política educativa se entrelaza con cambios económicos, sociales y políticos que experimentan las sociedades contemporáneas.

¹⁸ La idea de la red sugiere la manera en la cual una variedad de actores situados tanto en organizaciones públicas y privadas con interés en una política en particular se conectan unos con otros. Los actores en la red intercambian ideas, recursos y negocian posibles soluciones a problemas públicos. De esta forma se van generando conexiones que borran los límites entre el Estado y la sociedad, y es la red que fusiona a lo público y lo privado (Zurbriggen, 2011).

2.1.2. Una clave analítica: la dimensión global de la política educativa

Los procesos sociales, económicos y culturales que se sitúan a nivel global luego del fin del mundo bipolar configuraron una “nueva etapa del capitalismo” mundial (Bauman, 2009; Boltanski y Chiapello, 2010; Sassen, 2007; Sennet, 2006). Esta tesis se ocupa de estudiar una política educativa llevada adelante en un espacio subnacional como es la Ciudad de Buenos Aires, y que está condicionada por transformaciones globales que modifican las bases de intervención del Estado en educación, pero, al mismo tiempo, éste sigue preservando, su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación (Tarabini y Bonal, 2011). Los procesos transnacionales que desestabilizan las jerarquías centradas en el Estado-nación enfrentan a las ciencias sociales con nuevos desafíos teóricos y metodológicos. Así, al estudiar políticas educativas, es necesario reconocer que tanto los objetos de estudio como las metodologías de análisis se transforman radicalmente.

En esta tesis la globalización es entendida no solo como la formación de procesos e instituciones explícitamente globales, sino también como procesos que no pertenecen necesariamente a la escala global y que sin embargo forman parte de la globalización, inmersos en territorios nacionales y que se conectan a este proceso a través de diferentes redes o entidades trans-fronterizas (Sassen, 2007). A pesar de que existen diferentes perspectivas que se basan en el supuesto de que lo global y lo nacional se excluyen mutuamente, el enfoque de análisis elegido sigue la propuesta de Sassen (2007), para quien el Estado es un espacio estratégico para la globalización ya que ésta posibilita una mutación en las formas de participación estatal. En el caso de las políticas educativas, se redefinen las funciones del Estado como regulador, proveedor y financiador de la educación al tiempo que se incrementan las relaciones con instancias supranacionales e internacionales. El trabajo de Rizvi y Lingard (2013) es un ejemplo de un estudio crítico de la dimensión global de las políticas educativas que pone de manifiesto el carácter desigual de las relaciones de poder entre los Estados y los modos en que los organismos internacionales influyen en la política educativa de los estados nacionales.

En relación a esta dimensión global, las nociones de postmodernidad, globalización y gobernanza han sido también un importante foco de teorización para señalar la discontinuidad del nuevo escenario mundial. Así, por ejemplo, el concepto de cultura de la performatividad, propuesto por Stephen Ball (2003) en el campo de la política educativa está directamente en deuda con la teorización de Lyotard (1979) sobre la postmodernidad. También puede

mencionarse el trabajo de Andy Hargreaves (1994) sobre postmodernidad e identidad docente. Numerosos trabajos consideran la novedad en la reordenación de la educación que supone el contexto de globalización, poniendo su foco de atención en este término (Ball, 2012; Ball y Junemann, 2012; Rizvi y Lingard, 2013).

Entender a las políticas educativas como producto de un juego entre lo local y lo global pone de relieve los nuevos espacios y tiempos en los que se producen las políticas educativas. El estudio de la dimensión global del programa AE da cuenta de los modos en los que el emprendedorismo es construido en “redes globales” en las que participan actores del mundo público y privado y en las que circulan ideas, tecnologías, personas y dinero (Ball, 2008, 2011, 2012, 2012, 2014; Ball y Junemann, 2011, 2012;). Esta circulación planetaria habla de un debilitamiento entre fronteras que hasta hace unos años estaban claramente identificadas: entre el estado y el mercado, lo global y lo local, el lucro, la filantropía y el bien público.

En estas “redes globales” participan actores ya conocidos como los estados y organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO), y también “nuevas voces” como las organizaciones y fundaciones filantrópicas, consultoras internacionales (McKinsey) *edu-business* (Pearson) o *edupreneurs*¹⁹ que se han convertido en jugadores importantes del campo educativo global e impactan en la formulación y reformulación de las políticas y prácticas educativas (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016). El papel que juegan los organismos internacionales en la producción y circulación de ideas, investigaciones y agendas políticas ha sido investigado numerosas veces, tanto en Argentina como en otras partes del mundo (Beech, 2005, 2007; Bonal *et al.*, 2007; Mundy, 2007; Rivas, 2015; Rizvi y Lingard, 2013), y se ha identificado como, en las últimas décadas, agencias como la UNESCO, la OCDE o el Banco Mundial, se convirtieron en “actores expertos”: figuras de autoridad capaces de legitimar, definir y promover una agenda de políticas educativas.²⁰ Un ejemplo de esto son las pruebas

¹⁹ La palabra *edupreneur* es una combinación de *educator* y *entrepreneur*. Es un concepto nativo: en el campo del emprendedorismo educativo se llama así a las personas que tienen un emprendimiento relacionado con la educación. Tiene connotaciones positivas, porque los *edupreneurs* son vistos como sujetos que buscan innovar en la educación para transformar los sistemas educativos vigentes.

²⁰ Tanto los perfiles y el peso político de las agencias internacionales variaron a lo largo de los años. Durante la década del 90 las agencias que más influyeron fueron principalmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo ya que predominaron en el financiamiento de las reformas estratégicas. Este mapa se transformó en el nuevo siglo cuando la OCDE, la UNESCO y la OEI pasaron a ocupar posiciones claves en la arena política de la educación en Latinoamérica (Rivas, 2015). También aparecieron otros actores como la consultora

estandarizadas PISA²¹, un programa de evaluación de estudiantes internacionales centrado en el análisis de competencias²², que se afirmaron como la medida más legítima y exacta de rendimiento comparativo internacional a lo largo de las primeras dos décadas del siglo XXI y convirtieron a la OCDE en un actor político clave en la gobernanza educativa global con una capacidad creciente para configurar las prioridades políticas en la educación de países miembros y no miembros (Rizvi y Lingard, 2013).

El carácter global de las políticas educativas y el papel que tienen los organismos internacionales y supranacionales en la producción de estas políticas también fueron trabajados por Pasi Salhberg (2006, 2011, 2016), quien desarrolló la expresión “movimiento global de reforma educativa” (GERM por sus siglas en inglés)²³, y por Roger Dale (2000), que propuso el término “agenda educativa globalmente estructurada”²⁴ (GSEA por sus siglas en inglés), para designar un conjunto de políticas promovidas a nivel mundial. En el caso de Dale, desarrolló el concepto de “mecanismos” para estudiar las diferentes formas en las que la GSEA influye sobre las políticas educativas nacionales.

Estos debates en el campo del estudio de las políticas educativas son fundamentales para una comprensión más profunda del programa AE ya que su análisis da cuenta de las transformaciones ocurridas en el nexo entre el nivel supranacional y el nacional y de la necesidad de considerar otros agentes y otras escalas no exclusivamente nacionales para entender la lógica de formación de esta política (Tarabini y Bonal, 2011). El programa AE es el producto entre lo que hacen, dicen y deciden los actores transnacionales en las redes globales y su entrelazamiento con las características específicas del contexto local, que tiene materialidad, historia, y posicionamientos pre existentes atravesados por relaciones de poder.

2.1.3. La sociología de la política educativa: aportes teóricos de Stephen Ball

La política como “texto” y como “discurso”

McKinsey, que difundió documentos que describían y analizaban las “reformas educativas exitosas” de diferentes países.

²¹ Programme for International Student Assessment

²² Mide las habilidades y competencias que tiene un/a joven de 15 años (el final de la educación obligatoria en muchos países) para la participación plena en la sociedad del conocimiento.

²³ *Global Educational Reform Movement.*

²⁴ *Globally Structured Educational Agenda.*

El esquema teórico que sostiene esta investigación retoma los aportes de la sociología de la política educativa²⁵ (Ball, 1990; Bonal, 1998; Rizvi y Lingard, 2013) y especialmente las ideas desarrolladas por el sociólogo inglés Stephen Ball (2002). Su perspectiva teórica entiende a la política como texto y como discurso, lo que permite dar cuenta de su trayectoria desde la construcción discursiva hasta su materialización en documentos normativos y su posterior puesta en acto por las instituciones educativas y los sujetos. Se basa, por un lado, en la teoría literaria y, por el otro, en los aportes teóricos de Michel Foucault (Foucault, 2014), y problematiza la manera en que los analistas entienden a los hacedores de política y a los actores. Este enfoque es fundamental para captar la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción del emprendedorismo como política educativa.

Concebir a la política educativa como *texto* implica entenderla como “representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas de modo igualmente complejo” (Ball, 2002: 21). Metodológicamente obliga al analista a tener en cuenta tanto los modos en los que los sujetos interpretan las políticas, como también los esfuerzos que hacen sus autores para “controlar” esa lectura o interpretación. Desde este enfoque, no hay una línea directa entre la formulación de las políticas y su puesta en práctica, sino que, por el contrario, a medida que éstas van “bajando”, se abren espacios para la acción y la respuesta. Entonces, la dimensión textual de las políticas visibiliza la manera en que éstas afectan al contexto, pero también tiene en cuenta que hay circunstancias sociales, institucionales y personales que irán afectando la manera en que son entendidas. Así, este enfoque es productivo tanto para analizar al emprendedorismo como una política educativa de un Estado específico, como para pensar de qué manera las ideas y discursos que circulan globalmente tienen efectos prácticos diferentes en distintos contextos.

Para contrarrestar el riesgo de quedarse en el terreno de la interpretación, Ball también considera a la forma de la política en su conjunto al pensar a las políticas como *discurso*. Los

²⁵ Corriente crítica de investigación dentro de los estudios de la política educativa que se caracteriza por su interdisciplinariedad y por nutrirse de contribuciones de las ramas de estudios más críticas de las últimas décadas, como los estudios feministas, las perspectivas decoloniales y los aportes postestructuralistas. Tiene una fuerte influencia de los trabajos de Bourdieu y de Foucault: especialmente la teoría de los campos del primero y los estudios sobre gubernamentalidad que se han decantado a partir del segundo. Sus principales representantes proceden de la academia anglosajona: Susan Robertson, Jenny Ozga, Stephen J. Ball, Roger Dale y Bob Lingard. En España está presente el grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) de la Universidad Autónoma de Barcelona, liderado por Xavier Bonal y Antoni Verger.

discursos son prácticas que forman y configuran los objetos que interpelan y, al hacerlo, ocultan su propia invención; crea las posibilidades para que se den ciertos significados e interpretaciones del mundo, marcan el terreno dentro del cual se piensa, definiendo lo que es deseable, aceptable y pensable (Foucault, 2014). Por ejemplo, las políticas educativas en torno al mejoramiento del nivel de rendimiento educativo de los estudiantes se enmarcan en un “discurso de los estándares de calidad”, que se ha vuelto dominante en diferentes espacios (Meo, Dabenigno, Austral y Romualdo, 2011). En los espacios globales de producción de política educativa, el emprendedorismo es entendido como la principal estrategia para solucionar los “desafíos globales del siglo XXI”, en tanto se lo entiende como un *driver* para cambiar los viejos paradigmas que organizaban a los sistemas educativos y que aún sostienen efectos residuales (World Economic Forum, 2009). La perspectiva que entiende a las políticas como *discursos* pone de manifiesto que sus efectos son fundamentalmente discursivos, en el sentido de que alteran lo que es posible pensar e imaginar, limitando las respuestas al cambio y los problemas que éste nos plantea (Ball, 2002).

El ciclo de las políticas

El proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas es de una naturaleza compleja y multisituada ya que ocurre en diferentes arenas en las cuales se definen sus relaciones y especificidades. Las políticas públicas tienen una trayectoria, se mueven a través del espacio, transforman los contextos que atraviesan y también son transformadas por ellos (Avelar, 2016). Para captar este recorrido, Ball propone hablar de ciclo de las políticas (*policy cycle*), lo que obliga al analista a preguntarse si está interesado en toda la trayectoria de esa política, o en un punto de su trayectoria, lo cual condiciona las preguntas que se hará. Bowe, Ball y Gold (1992) identificaron tres contextos en los cuales ocurre la formulación de políticas: el contexto de influencia, el contexto de la producción del texto político y el contexto de la práctica²⁶. Este enfoque resulta de gran utilidad para estudiar al emprendedorismo como política educativa, en tanto posibilita superar la idea de una política como una producción acabada del Estado que las escuelas “implementan o no”, y enfatiza la complejidad de intereses e influencias en juego.

²⁶ Años más tarde, Ball (1994) amplía el enfoque añadiendo dos contextos más: el de los resultados y el de la estrategia política.

El estudio del contexto de influencia

Para estudiar el contexto de influencia, el dispositivo de análisis se nutre tanto de las investigaciones de Stephen Ball (Ball, 1998, 2002, 2008; Ball y Junemann, 2012; Bowe, *et al.*, 1992) y el ya clásico estudio de Fazal Rizvi y Bob Lingard (2013) en torno al análisis del campo global de las políticas educativas como de las investigaciones realizadas por el Grupo de Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Bonal 2009; Bonal, Tarabini y Verger, 2007; Tarabini y Bonal, 2011) y el Grupo sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid (Fernández-González y Monarca, 2018).

Los conceptos de red, gobernanza y heterarquías resultan fundamentales para estudiar el carácter supranacional de las políticas educativas y los espacios en los cuales están siendo creadas. Este enfoque supone ampliar la concepción del rol del estado en la producción de políticas públicas: que haya nuevas formas de producir políticas no implica un debilitamiento del estado, sino una redefinición, una transformación en las maneras en las que ejerce su autoridad (Ball, 2012b; Rizvi y Lingard, 2013). El concepto de gobernanza resulta productivo para entender estas transformaciones: mientras que el tradicional concepto de gobierno se basa en las jerarquías y en la autoridad ejercida a través de la administración pública y las burocracias, la gobernanza se basa en la “autoridad informal” de redes flexibles y diversas (Ball y Junemann, 2012). Este enfoque parte del supuesto de que, en la actualidad, los problemas y los desafíos que las sociedades enfrentan y deben resolver son tan complejos que rebasan la capacidad de respuesta que posee el gobierno.

Desde esta perspectiva, la relación entre gobierno y sociedad es repensada: el gobierno administrativo burocrático debe dar paso a un estilo de gobierno asociado e interdependiente entre organismos gubernamentales, organizaciones privadas y sociales, cuyos capacidades y recursos son requeridos y valorados para resolver las complejas problemáticas sociales. Así, “nuevas voces” se involucran en los espacios de producción de las políticas (Ball, 2012a) y se configura un estado en red (Marsh y Rhodes, 1992) que para funcionar y cumplir con sus objetivos trabaja en articulación con otras organizaciones supranacionales, subnacionales, privadas, públicas, con y sin fines de lucro denominado *estado policéntrico* (Jessop 1998). Por eso, los partidarios de la gobernanza la entienden como postgubernamental (y no antigubernamental) ya que propone un cambio en las estructuras y el *modus operandis* del gobierno (Aguilar, 2007).

Esta nueva forma de gobierno presenta claroscuros que son necesarios tener en cuenta a la hora del análisis: por un lado, hay autores que plantean que la gobernanza implica un avance hacia formas de gobierno más democráticas ya que deja de operar el gobierno administrativo burocrático capaz de subordinar a los actores sociales y gana fuerza un estilo de gobierno asociado e interdependiente entre organismos gubernamentales, organizaciones privadas y sociales (Eggers, 2008; Marin y Mayntz, 1991; Besussi, 2006, citados en Ball, 2012b). Por otro lado, hay autores que plantean que esta forma de “gobernar a distancia” vuelve opaca la elaboración de las políticas. Hablan de la existencia de un “déficit democrático”, ya que la diversificación y la dispersión de los espacios de la política hacen mucho más difícil la rendición de cuentas y la auditoría de aquello que se hace (March y Olsen, 1989; Skelcher, 1998, citados en Ball, 2012).

El concepto de red es utilizado por Ball como una herramienta metodológica y una técnica analítica para describir y analizar tanto los espacios y tiempos en los que se producen las políticas educativas como las nuevas relaciones sociales que emergen. En estos nuevos espacios globales de producción de políticas participan actores del mundo corporativo, de la sociedad civil, de los organismos internacionales, *think tanks* locales, organizaciones filantrópicas y el Estado, el cual es un jugador crucial ya que en ocasiones su rol es el de “construir el mercado” (Ball, 2012:28). Estos actores y agentes se entrelazan social, económica y discursivamente dentro de redes sociales y constituyen “redes de política” a través de las que circulan las ideas y las tecnologías, las personas y el dinero.

La crítica a las estructuras y prácticas burocráticas es un componente fundamental de la “epistemología de la reforma” (Ball, 2012:26). Una creencia que articula a estas nuevas comunidades políticas es que el Estado moderno ha fracasado debido a que la gestión estatal de los servicios públicos es ineficaz, ineficiente y se resiste a la innovación: en esta operación discursiva es el mercado el que se sitúa “por encima y en contra de estos fracasos” (Ball, 2012:26). Tanto los problemas clásicos de desarrollo, calidad y acceso a la educación, como problemas más actuales como la equidad de género, salud y bienestar y sostenibilidad medioambiental, son afrontados por la vía de la implicación de empresas sociales y de negocios en la prestación de servicios tanto de manera privada como en nombre del Estado. Así, se ha vuelto usual que los métodos empresariales y las iniciativas de las empresas sociales se propugnen como las vías más efectivas para alcanzar un acceso más amplio a la educación y una mejora de su calidad (Ball, 2012b).

El estudio del contexto de la práctica: los aportes de François Dubet y Danilo Martuccelli sobre la autoridad docente y el trabajo sobre los otros

El *contexto de la práctica* tiene materialidad, historia y relaciones de poder y es allí en donde los actores interpretan, traducen y “ponen en acto”²⁷ las políticas. Para analizar esta dimensión, en esta tesis se explora al emprendedorismo en una dimensión cotidiana que incluye sus articulaciones con otros regímenes de gestión del yo y, sobre todo, los usos que un grupo de docentes hace de esos saberes y tecnologías, teniendo en cuenta la manera en la que esta temática se entramó en sus universos de sentido y con su posición docente, es decir con los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014). Para eso, el dispositivo analítico retoma el estudio de Dubet (2006) acerca de las transformaciones del trabajo sobre los otros en un contexto de declive del programa institucional y el análisis que realiza Martuccelli (2009) sobre las dificultades que enfrentan los profesores del nivel secundario en la construcción de legitimidad y el ejercicio de la autoridad.

En una sociedad en la cual la socialización es más un trabajo de creación de uno mismo que simple inculcación cultural, el trabajo docente se vuelve cada vez más personal y emocional. Esto hace que la experiencia de los profesores de secundaria se construya sobre una brecha esencial entre su estatuto (el sitio que se le atribuye en el sistema) y su oficio (la manera en la que realiza su trabajo). Así, el oficio se construye como una experiencia personal irreducible a cualquier otra y es percibido como la expresión de la personalidad del docente. Para el profesor de la escuela secundaria, el oficio consiste menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas (Martuccelli, 2009). Este trabajo es considerado una operatoria estrictamente individual porque la relación pedagógica está ampliamente desregulada: el vínculo pedagógico se da entre individuos y en el núcleo íntimo de este vínculo se sitúa la subjetividad (Dubet, 2006).

Si en un momento histórico la institución escolar lograba garantizar las condiciones para que los docentes cumplan su rol de enseñar, eso ya no sucede en la actualidad y se verá que los profesores entrevistados para esta investigación así lo manifiestan. El oficio, entonces, no es tanto el cumplimiento de un rol y de una vocación, sino la construcción de una actividad

²⁷ El concepto de “puesta en acto” o *enactment* supera al de implementación ya que entiende a las políticas como procesos que están sujetos a interpretaciones, que implican luchas y negociaciones.

profesional que se ubica en un espacio crítico, de pivoteo entre diferentes lógicas de acción que logran ser integradas y combinadas al poner en juego su personalidad: los docentes “reconocen su trabajo como su propia obra” (Dubet, 2006:145).

El grupo de docentes que participó de las formaciones propuestas por el programa AE realizó un trabajo de interpretación y traducción de la política educativa: por un lado, se apropiaron de su significado, al mismo tiempo que seleccionaron o descartaron aspectos de esa propuesta y, por otro lado, vincularon las expectativas del programa, las técnicas y las herramientas con el trabajo de invención pedagógica que realizan cotidianamente para encontrar los trucos que hacen que una clase funcione.

2.2. Los antecedentes que orientan la investigación

En este apartado se recuperan los antecedentes que han abordado los procesos que interesan a los propósitos de esta tesis. En primer lugar, se presenta un recorrido por el estudio de las políticas educativas en Argentina para ubicar a esta investigación en ese campo analítico. En segundo lugar, y debido a que a nivel local el emprendedorismo en la educación ha sido estudiado como parte de procesos de mercantilización de la educación, la segunda sección presenta los debates actuales en torno a la privatización de la educación, que ponen de relieve la necesidad de repensar la distinción entre público y privado y proponen nuevas categorías, como por ejemplo privatización endógena y exógena, para comprender los cruces entre estas esferas. Finalmente, en la tercera sección se despliegan los aportes de los trabajos que han estudiado al emprendedorismo desde la sociología de la cultura y la sociología política. Estas líneas de indagación son fundamentales para comprender los anudamientos entre la dimensión de análisis local y los procesos estructurales en que se despliegan tanto la política educativa como las prácticas de los actores.

2.2.1. Acerca del estudio de las políticas educativas en Argentina

En las últimas décadas, el campo de producción de conocimiento en educación en la Argentina se vio atravesado por procesos de reconfiguración, expansión y diferenciación que se tradujo en la ampliación y pluralización de su espacio institucional. El desarrollo desigual y contradictorio que ha tenido el campo académico de la educación se explica, en parte, por razones externas como el impacto de las políticas universitarias y las políticas científicas y de fomento a la investigación, y en parte por razones internas que remiten a cómo las distintas

gestiones ministeriales delinearon las relaciones entre el ejercicio del gobierno, el rol de los especialistas en educación en el diseño e implementación de políticas y los cambios en los tipos y usos del conocimiento experto (Suasnábar, 2018).

Desde el retorno de la democracia, el Congreso Pedagógico Nacional²⁸ y el inicio de la reforma educativa en el contexto de un gobierno de orientación pro-mercado instaló una fractura al interior del campo: las aguas se dividieron entre posicionamientos reformistas y críticos de la reforma educativa que se dio simultáneamente al progresivo desdibujamiento de las fronteras entre intelectuales y expertos. La ley de Educación y la reforma educativa dieron origen a diversas manifestaciones, tanto del campo intelectual como del campo pedagógico, en medio de una intensa discusión y confrontación social. Los sindicatos docentes se fueron conformando como los principales y activos opositores a la reforma, apoyados por no pocos especialistas y docentes de universidades públicas (Isola, 2010). Durante la década de los 90, un segmento del campo académico tuvo un papel central en la elaboración e implementación de las políticas de reforma (Braslavsky y Cosse, 1996), mientras que un grupo de intelectuales críticos cuestionaban la orientación neoliberal de la reforma y denominaban a sus colegas como *conversos* (Cano, 1997, citado en Isola, 2010), *intelectuales fashion* o *pedagogos de mercado* (Narodowski, 1997, citado en Isola, 2010).

Más allá de esta confrontación entre adeptos y detractores, lo que caracterizó a esta década fue la ampliación y el desdibujamiento de las fronteras del campo educativo: al mismo tiempo que se consolidaron y crecieron los organismos estatales y las universidades públicas como productoras de conocimiento, aparecieron universidades privadas (UDES, Di Tella), centros de investigación privados (CIPPEC²⁹), organismos internacionales, agencias inter-gubernamentales con sede local (IIPE Buenos Aires, FLACSO) y fundaciones financiadas por el empresariado (Grupo Sophia) que se consolidaron como actores influyentes en la producción de conocimiento vinculado a la construcción de problemas, generación de diagnóstico y

²⁸ Convocado en 1984, culminó en 1988 con una Asamblea General. Se propuso tanto como un espacio de participación y debate para orientar los lineamientos educativos, como un dispositivo que acompañe el proceso de transición democrática.

²⁹ CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es un *think tank* que se dedica a la investigación en políticas públicas. Tiene un área de Educación a través de la cual influye en la definición de la política educativa en Argentina. No tiene pertenencia estatal ni partidaria y es financiado por empresas (Simón, 2006).

proposición de políticas (Gorostiaga *et al.*, 2006; Palamidessi *et al.*, 2007; Simón, 2006; Suasnábar y Palamidessi, 2006).

Con la llegada de Néstor Kirchner, y luego de Cristina Fernández de Kirchner, a la presidencia, las políticas educativas que mostraban el regreso del protagonismo del Estado contaron con el apoyo de sectores académicos del campo educativo, aunque algunas voces críticas estuvieron presentes señalando ciertas inconsistencias del texto de la Ley de Educación Nacional, las limitaciones del mecanismo propuesto para discutirlo y las dudas respecto a la voluntad y capacidad de llevar a la práctica los lineamientos propuestos (Carli, 2006; Feldfeber, 2006; Revista Propuesta Educativa, 2008). A diferencia de lo ocurrido durante la década de 1990, los debates y los distintos posicionamientos no tuvieron una gran visibilidad pública, sino que circularon por publicaciones académicas y eventos específicos. La progresiva polarización política que caracterizó a la etapa del kirchnerismo marcó un reordenamiento de los posicionamientos que bloquearía las posibilidades de un debate político-pedagógico amplio y plural (Suasnábar, 2018).

La polarización político-ideológica se agudizó con la llegada de Cambiemos al gobierno nacional, en el marco de una conflictividad permanente producto del sistemático recorte del presupuesto educativo, que constituyó un eje central de la política ministerial (Rivas y Dborkin, 2018). Por otro lado, la conformación del staff de gestión a partir de la incorporación de cuadros provenientes del mundo empresario, fundaciones y ONG supuso el desplazamiento de expertos y especialistas que provenían del campo académico al mismo tiempo que fue una muestra de la profundización de la tendencia que comenzó en la década de 1990: en estos años las agencias del campo educativo pasaron de la influencia a la gestión e implementación de las políticas públicas (Becerra, 2017; Castellani, 2019).

Esta polarización de las posiciones marcó las investigaciones sobre las políticas educativas llevadas adelante por el PRO en la Ciudad de Buenos Aires y por Cambiemos a nivel nacional. La Confederación de Trabajadores de Educación de la República Argentina (CTERA), acompañados por académicas como Adriana Puiggrós y Myriam Feldfeber, publicó dos documentos (Duhalde y Feldfeber, 2016; Feldfeber, Duhalde y Puiggros, 2018) producidos en el marco de un proyecto regional de investigación impulsado por la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) cuyo objetivo fue “contar con una perspectiva científica y fundamentada de las tendencias privatizadoras de la educación en los diferentes países de la región” (Duhalde y Feldfeber, 2016:17). Desde una perspectiva similar, Adriana

Puiggrós publicó *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado* (2017), en donde realiza un recorrido histórico por las políticas educativas argentinas, con el objetivo de demostrar que en las últimas décadas la creciente influencia del neoliberalismo apunta a mercantilizar la educación, entregar su manejo a las corporaciones y desescolarizar. Por otro lado, el Observatorio de las Elites Argentinas³⁰ publicó dos informes de investigación: el primero realizó un perfil de los funcionarios del Ministerio de Educación y Deportes durante la gestión de Esteban Bullrich (Becerra, 2017), y en el segundo se analizaron las redes de influencia público-privadas en las políticas educativas, retomando varias de las ideas presentes en las publicaciones realizadas por CTERA (Castellani, 2019). Finalmente, el área de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini participó de diversos encuentros académicos en los cuales expuso sus críticas a las políticas educativas del PRO (Ant, *et al.*, 2018; Stoppani *et al.*, 2015; Stoppani, *et al.*, 2019).

En líneas generales, estas publicaciones entendieron al emprendedorismo como parte fundamental de un proceso más amplio de privatización y mercantilización de la educación, enmarcado en las recomendaciones de organismos de crédito, y que tiene el objetivo de construir sujetos flexibles capaces de generar su propio empleo (Speziale, 2018). En los últimos años han comenzado a aparecer estudios sobre los avances de la educación emocional en las políticas educativas argentinas (Abramowski, 2017, 2018; Nobile, 2017). Estas investigaciones señalan la necesidad de explorar el impacto real de la educación emocional, para analizar con qué otras lógicas se articulan e identificar las apropiaciones y las subversiones que realizan los actores (Sorondo, 2019).

El campo de estudio de las políticas educativas en Argentina se encuentra en un proceso de consolidación e institucionalización como comunidad académico-disciplinar, lo que supone trabajar en la capacidad para intervenir y aportar autónomamente desde la propia especificidad en los debates públicos. La profundización de líneas de investigación poco exploradas, como el estudio de lo que hacen las personas en una dimensión cotidiana con lo que proponen las políticas educativas, o el análisis de los modos en los que se anudan las prácticas cotidianas con procesos estructurales más amplios, como por ejemplo las transformaciones del trabajo docente, aportará a una comprensión más compleja de los efectos de las políticas educativas.

³⁰ Hasta 2018 estuvo radicado en la Universidad Nacional de San Martín y luego en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.

2.2.2. El emprendedorismo como un ejemplo de “privatización encubierta”

La tradicional distinción excluyente entre público y privado que ha caracterizado buena parte de la investigación sobre los fenómenos de privatización de la educación resulta cada vez menos operativa (Burch, 2009). La complejidad creciente de las políticas educativas y de las respuestas que construyen los distintos actores obliga a repensar la dicotomía público-privado en clave gradual y multinivel. En el año 2007 los investigadores Stephen Ball y Deborah Youdell fueron convocados por la Internacional de la Educación (IE), la federación mundial de sindicatos de la educación, para estudiar los procesos de privatización de la educación pública. En un trabajo ampliamente difundido, Ball y Youdell (Ball y Youdell, 2007), como resultado de esos estudios, enunciaron la distinción entre privatización exógena o privatización *de* la educación, y privatización encubierta o privatización *en* la educación. La primera noción designa los procesos por los cuales los servicios anteriormente provistos y gestionados por el Estado se abren como espacio a agentes privados que ven en ellos espacios de negocio. La segunda noción remite a la “importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa crecientemente comercial” (p. 13). Bajo el paraguas de este segundo concepto, se incluyen las reformas de cuasi-mercado que promueven la competencia entre escuelas, las políticas de autonomía escolar, los incentivos financieros o salariales sujetos a desempeño y, en general, diversas iniciativas de inspiración gerencialista ancladas en los lineamientos del programa de reformas del sector público conocido como “nueva gestión pública”³¹.

En el marco del mismo proyecto de la IE, investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona retomaron el concepto de privatización exógena para documentar las diferentes trayectorias de privatización educativa en América Latina, un fenómeno que ha crecido de forma más pronunciada y constante. Esta región no solo tiene la tasa de escolarización primaria privada más elevada del mundo, sino que se destaca por presentar el crecimiento de la oferta privada más sostenido (Verger *et al.*, 2017).

En el caso de Argentina, el tema de la privatización revela las diferentes y polarizadas posiciones del campo educativo trabajadas en el apartado anterior. Como parte del mismo proyecto internacional, la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), junto con

³¹ La Nueva Gestión Pública es una doctrina de reforma y gestión del sector público que promueve la gestión por resultados de los servicios públicos, la autonomía de los proveedores de servicios y la rendición de cuentas.

académicas como Adriana Puiggrós y Myriam Feldfeber, retomaron las categorías de análisis desarrolladas por Ball y Youdell para analizar las políticas educativas de la gestión del PRO en la Ciudad de Buenos Aires y de Cambiemos a nivel nacional. En estos documentos, el emprendedorismo es estudiado como parte de un proceso más amplio de privatización encubierta llevado adelante por el gobierno del PRO y entendido como un modo particular de apropiación de los principios de la Nueva Gestión Pública en el campo educativo. Desde esta perspectiva, el emprendedorismo es una política que se origina en las recomendaciones de diversos organismos de crédito y se traduce en políticas públicas que tanto a nivel nacional como subnacional se proponen formar a los jóvenes en la construcción de proyectos propios asociados a la lógica del mercado. El emprendedorismo en la formación docente apela a la “construcción de una idea de liderazgo que alude a características personales o grupales como marcas desde las cuales pensar el trabajo de enseñar” (p. 67). Así, esta interpelación hacia rasgos de personalidad se orientaría a la formación de una subjetividad individual que “a la par que diluye una posición de responsabilidad del Estado en relación a la formación docente y de los maestros como agentes estatales, desplaza la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Feldfeber, *et al.*, 2018:67).

Este análisis se enriquece gracias a las investigaciones realizadas por el Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (Ant, *et al.*, 2018; Stoppani, *et al.*, 2019) que, desde un enfoque foucaultiano, entienden a la escuela como productora de subjetividades y, por ende, como un espacio de disputa en el que entran en tensión diferentes proyectos educativos. Desde esta perspectiva, la enseñanza del emprendedorismo, asociada a una racionalidad neoliberal, es llevada adelante por un Estado que, debido a que ya no puede ni quiere garantizar derechos a sus ciudadanos, busca producir sujetos que sean “empresas de sí”, individualmente responsables de su rendimiento, adaptabilidad y competencia en el mercado, en función de su habilidad para autogobernarse y autorregularse emocionalmente (Laval y Dardot, 2013).

Estos antecedentes permiten dar cuenta de los modos en que el emprendedorismo en la educación ha sido estudiado en Argentina. Lo que sigue es estudiar las articulaciones que estos discursos tienen con otras lógicas o sentidos que ya están presentes en las prácticas de los sujetos para así priorizar la productividad del fenómeno, es decir su capacidad de crear, reproducir y ampliar exitosamente nuevas relaciones sociales.

2.2.3. El emprendedorismo desde el análisis de la cultura y la política

En este tercer apartado se presentan los trabajos que estudiaron al emprendedorismo desde la sociología de la cultura y la sociología política y abonan a una lectura contextualizada y situada del fenómeno estudiado.

El emprendedorismo desde la cultura

En primer lugar, se resaltan las investigaciones que analizaron las trayectorias de los emprendedores culturales de clase media (fundamentalmente del área del diseño, pero también en otras áreas de producción cultural) que cobraron visibilidad luego de la crisis social, política y económica de 2001-2002 con formas novedosas de producción en distintos espacios de las llamadas industrias creativas. Estas investigaciones ponen el foco en la relación entre economía y cultura para proponer que las transformaciones ocurridas al interior del campo cultural obedecen a cambios propios de su lógica interna en combinación con las coyunturas económicas por las que atravesó el país y procesos culturales y económicos globales (Beltrán y Miguel, 2011; Miguel, 2010, 2013; Quiña, 2013; Grillo, Papalini y Benítez Larghi 2016; Kantis *et al.* 2000, 2005). Las investigaciones dan cuenta de la conformación de un “espíritu emprendedor”, en el que se entrecruzan elementos que tienen que ver con los altibajos económicos como parte estructural de la vida de los argentinos, con las tradiciones constitutivas de los sectores medios argentinos (por ejemplo, sus altos estándares educativos) y con la expresión en trayectorias individuales de un clima de época. La capacidad de trabajo, la “creatividad” y cierta noción del “talento” aparecen como los principales recursos sobre los que se construyeron las trayectorias de éxito. Al mismo tiempo, tanto la estética como el concepto de sus marcas, proyectos y empresas aparecen fuertemente relacionados con la expresión personal, con “hacer lo que a uno le gusta”.

En segundo lugar, desde una perspectiva que articula al neoliberalismo como gubernamentalidad con la sociología económica de Michael Callon y la Teoría del Actor-Red, Daniel Fridman (2019) desarrolla una sociología del emprendedorismo para estudiar el mundo de la autoayuda financiera como un caso de “producción de sujetos económicos capitalistas en sociedades postindustriales contemporáneas” (p. 20). Esto le permite estudiar de qué manera las personas que participan de estos espacios interpretan un conjunto de discursos, técnicas, interacciones y objetos e intentan transformar su conducta y su planificación financiera, sus posiciones sociales, sus metas y su yo. Así, Fridman piensa al neoliberalismo como una

“historia de sujetos en construcción” (p. 202) para ver de qué manera las personas introducen cambios en el propio yo para sobrevivir en un mundo neoliberal. Por su parte, Verónica Gago (2014) propone pensar al neoliberalismo “desde abajo” para iluminar la multiplicidad de niveles en los que opera, la variedad de mecanismos y saberes que implica y los modos en que se combina y articula, de manera desigual, con otros saberes y formas de hacer. Gago estudia las vinculaciones que existen entre la feria La Salada, el taller textil clandestino y la villa, y muestra las maneras heterogéneas y contingentes en las que los sectores populares se apropian de las “condiciones neoliberales”.

Finalmente, Viotti y Vargas (2013) estudian nuevas formas de sociabilidad y de construcción de la subjetividad que caracterizan a una porción de las clases medias urbanas. Para esto, ponen el foco en que la centralidad que tiene el valor del emprendedor atraviesa de manera transversal diferentes “esferas” y así la lógica de la mercancía, el consumo y el dinero se entrecruza con el campo de la espiritualidad. Lo novedoso es que el supuesto que ordena este nuevo mundo de valores es que la búsqueda de beneficios personales no está reñida con el cambio social, sino que lo contiene. Así, la promoción del desarrollo personal y el cambio social a gran escala van de la mano.

Aunque estos antecedentes no abordan al emprendedorismo como una política educativa, resultan fundamentales para visualizar de qué manera las trayectorias personales y las prácticas concretas de las personas permiten comprender los procesos sociales que se encuentran atravesando, y de los cuales al mismo tiempo son parte. Desde esta perspectiva, el análisis de lo que un grupo de docentes hace con las técnicas y herramientas emprendedoras propuestas por el programa AE debe dar cuenta de sus anudamientos con procesos estructurales más amplios, como por ejemplo las transformaciones del trabajo docente en sociedades cada vez más individualizadas. Al mismo tiempo, un enfoque que entiende que el entrecruzamiento de diversas esferas produce algo nuevo, habilita la indagación por las nuevas relaciones sociales que emergen cuando el emprendedorismo entra en el campo de la educación.

El emprendedorismo desde la política

Finalmente, la última línea de trabajos que enriquece esta investigación son los que se ocuparon de la presencia del emprendedorismo en la esfera política argentina, intensificada a partir del crecimiento del PRO. Desde la sociología política, la investigación llevada adelante por Gabriel Vommaro y Sergio Morresi (Vommaro, 2015, 2017; Vommaro, Morresi y Bellotti, 2015)

muestra al *ethos* emprendedor como una característica dominante y que da sentido a la participación política de una gran parte de quienes se incorporaron al PRO. Este *ethos*, que proviene del ámbito empresarial y se articula con los valores del voluntariado, es visto como una cualidad moral asociada al éxito económico, que puede transferirse al ámbito de la política ya que dotaría de recursos para gestionar, para hacer. Un valor central de este *ethos* es la positividad: se mira hacia el futuro para no ser cautivos de un tiempo ya vivido.

Luego del triunfo de la alianza Cambiemos a nivel nacional, creció el interés por explicar este fenómeno en línea con las transformaciones de la sociedad argentina de los últimos años. El lugar clave que ocupó el emprendedorismo en su propuesta política se tradujo en su presencia constante en diversos artículos y libros publicados. Entre ellos, pueden nombrarse los libros de José Natanson (2016, 2018), Paula Canelo (2019) y Ezequiel Adamovsky (2018), quienes entienden, desde diferentes miradas, al emprendedor como el protagonista del “cambio cultural” propuesto por el PRO. También se encuentra el trabajo de Catanzaro y Stegmayer (2018) desde el análisis del discurso, y la indagación en torno a las representaciones de la meritocracia en los principales diarios nacionales realizada por Szletcher, Vanegas y Tijonchuk (2018).

Si una política educativa es un producto del interjuego entre lo global y lo local, las investigaciones en torno al emprendedorismo en la esfera política son fundamentales para dar cuenta de los entrelazamientos entre la dimensión global y la local y enriquecen el análisis de los modos en los que el programa AE se construyó como una política educativa en la Ciudad de Buenos Aires. El *ethos* emprendedor que articula valores empresariales y del voluntariado, que combina el desarrollo personal con el cambio social, es fundamental para comprender las especificidades del emprendedorismo en la educación en el caso local.

2.3. Acerca de las estrategias metodológicas

La elección de las estrategias teórico-metodológicas utilizadas fue guiada por la naturaleza del problema: el estudio del proceso de producción y la puesta en acto del programa AE supuso realizar un análisis multidimensional y multiescalar, que permita dar cuenta tanto de su dimensión global como de la local, y de los entrelazamientos que se dieron entre ellas. Para esto, fue necesario tener en cuenta los actores y las instituciones que participaron, las jerarquías, las asimetrías, la heterogeneidad y las especificidades del espacio político local, lo que los

sujetos hicieron con lo que propuso el programa. La exploración de la dimensión global y la caracterización de los espacios y las redes globales en los cuales se produjo esta política se realizó a través de un relevamiento documental de fuentes secundarias: lectura y análisis de documentos producidos por organismos internacionales y gobiernos, artículos periodísticos, relevamiento de sitios web de las organizaciones, sistematización de antecedentes. A la hora de estudiar el contexto de la práctica y la puesta en acto del programa AE, el interés estuvo puesto en las traducciones, reapropiaciones y adopciones que realizaron los actores. Para dar cuenta de esto, se recurrió a estrategias metodológicas de carácter cualitativo, específicamente entrevistas en profundidad y observaciones, que permitieron acercarse a la perspectiva situada de los actores, en un campo de producción específico (Bourdieu, 2000; Sautu, 2003). Se intentó problematizar las formas en que los individuos y los grupos constituyen e interpretan a las organizaciones y a las sociedades (Vieytes, 2005), poniendo de manifiesto la productividad del fenómeno, es decir su capacidad de crear, reproducir y ampliar exitosamente nuevas relaciones sociales.³²

La decisión de estudiar el caso porteño se basó en que, a partir del año 2013, y en el contexto de la reforma del nivel secundario propuesta por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, la Ciudad de Buenos Aires comenzó a trabajar al emprendedorismo como una política educativa a través de la implementación de programas para estudiantes del nivel secundario y cursos de formación docente. Este proceso se consolidó en el año 2015, cuando se creó el programa Aprender a Emprender y se introdujo al emprendedorismo como un eje transversal del nuevo diseño curricular, convirtiéndose en la primera jurisdicción en trabajarlo como parte del curriculum obligatorio. La decisión de estudiar los modos en los cuales los docentes adoptaron la propuesta del programa se basó en que ellos eran su población objetivo, al considerarse que garantizarían la “sustentabilidad” de la propuesta.³³ El programa estuvo activo hasta el año 2018.

³² El análisis de las entrevistas, las respuestas al cuestionario y los documentos fue realizado con el software ATLAS.ti.

³³ El programa llegó también a estudiantes a través de talleres llevados adelante por la Dirección General de Emprendedores, ajena al Ministerio de Educación porteño. Estudiar los usos que los estudiantes le dieron a las herramientas emprendedoras supondría otro tipo de abordaje que tenga en cuenta las lógicas específicas.

2.3.1. Técnicas cualitativas y trabajo de campo

Observaciones

La primera fuente de información fue mi participación como facilitadora de cursos de formación docente sobre emprendedorismo, durante los años 2017 y 2018. En esos dos años diseñé y ejecuté talleres bimestrales por encargo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y tuve contacto con alrededor de cien docentes de diferentes disciplinas y niveles. Como parte de mi trabajo, realicé informes de cierre de cada curso que fueron presentados al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y que más tarde, en el marco de la investigación, fueron útiles para reconstruir las acciones del programa Aprender a Emprender.

Durante el tiempo que estuve realizando esas tareas ya estaba cursando el programa de la maestría, pero aún no tenía un plan concreto de investigación a desarrollar. Sin saber aún si las inquietudes e interrogantes que surgieron mientras dictaba esos cursos podrían traducirse en algo concreto, fui tomando una serie de notas de frases, actividades y prácticas que me llamaban la atención. A lo largo de este proceso descubrí el mundo de las ONG educativas. Particularmente, me llamó la atención la Fundación Educar 2050 ya que, en esos años, de modo consecutivo, dos directoras ejecutivas pasaron a formar parte de los Ministerios de Educación provincial y nacional luego de estar unos meses en el puesto. Al mismo tiempo, esta Fundación es organizadora de los Foros de Calidad Educativa, un encuentro anual del que participan representantes del mundo corporativo, actores de la sociedad civil y de organismos internacionales, hacedores de políticas locales e internacionales. Asistí a estos eventos durante tres años, lo cual me permitió reconstruir el polarizado campo de la educación en Argentina, identificando los principales discursos que circulaban y sus relaciones con los espacios globales.

Entrevistas

Para reconstruir tanto el proceso de producción de la política a nivel local como su puesta en acto se realizaron siete entrevistas en profundidad. Tres de ellas fueron a funcionarios: se entrevistó al ex ministro de Educación nacional (2009-2015) y a los coordinadores del programa Aprender a Emprender del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. También se entrevistó a quien estuvo a cargo de realizar secuencias didácticas para el ME porteño, con una larga trayectoria de enseñanza de emprendedorismo en organizaciones de la

sociedad civil. Se realizó otra entrevista a una docente que participó y también dictó cursos de emprendedorismo y, por último, se entrevistó a dos docentes que participaron de los cursos y que provenían de diferentes disciplinas. Para las entrevistas se realizó una guía de pautas semi-estructurada en las que se indagó acerca de trayectorias, itinerarios profesionales, tomas de posición en torno a la enseñanza, expectativas, visión de los actores ante las transformaciones de su rol docente, entre otros aspectos. En síntesis, se indagó tanto en la propia experiencia de las entrevistadas como en datos que permitieran reconstruir prácticas y procesos.

A partir de los emergentes de las entrevistas se construyeron categorías que orientaron el diseño de un cuestionario autoadministrado, con preguntas abiertas y cerradas.³⁴ Este cuestionario fue enviado por correo electrónico a 140 docentes que participaron de las formaciones sobre emprendedorismo dictadas por Escuela de Maestros durante 2017 y 2018 y que enseñan en diferentes niveles del sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires. Fue respondido por 28 docentes, de los cuales el 89% cuenta con estudios terciarios o superiores y, en su mayoría (71%), son profesoras mujeres. En este panel se indagó por sus razones para capacitarse en emprendedorismo, las técnicas y las herramientas que se apropiaron y aplicaron en su práctica docente y, por último, se les pidió que definan qué es el emprendedorismo para ellos.³⁵

Los datos obtenidos por la aplicación de ese cuestionario se compararon con los testimonios de las entrevistas, lo cual permitió realizar una validación por triangulación, es decir la utilización de dos o más estrategias en el desarrollo de la investigación que permitió validar internamente los resultados otorgando mayor nivel de precisión y confiabilidad, al mismo tiempo que enriqueció las conclusiones (Pérez Serrano, 2003). Luego, la utilización de estas dimensiones para analizar la documentación colaborativa producto de la capacitación *Emprendizaje NES* posibilitó la saturación teórica de las categorías, ya que no se encontró ninguna información adicional por la que puedan desarrollarse nuevas categorías.

2.3.2. Relevamiento documental

El relevamiento documental consistió en una búsqueda de antecedentes -teóricos y empíricos- en bibliotecas e Internet, acerca del emprendedorismo en particular y el campo de las políticas

³⁴ Véase Anexo.

³⁵ Este cuestionario fue respondido de forma anónima, sin recopilar datos personales de las personas que permitan identificarlas, tales como nombre, apellido, correo electrónico. Todas las personas que respondieron fueron informadas que sus respuestas serían utilizadas para la presente investigación.

educativas en general, tanto a nivel nacional como global. El relevamiento incluyó la búsqueda de documentos producidos por organismos internacionales, como la Comisión Europea, el World Economic Forum (WEF), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), como así también los documentos oficiales producidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de estas fuentes de datos se pudieron reconstruir los posicionamientos oficiales respecto al emprendedorismo, la construcción de diagnósticos y el establecimiento de soluciones. También permitió caracterizar el campo global de las políticas educativas, ya que en estos documentos aparecían los actores del mundo privado, de la academia, de la sociedad civil y de la esfera pública que participaron de estos espacios.

De esta manera, estas estrategias permitieron estudiar al programa AE desde una perspectiva multiescalar que resultó productiva para reconstruir su dimensión global, el entrelazamiento de lo global con lo específico del contexto local que está presente en el diseño del programa y, finalmente, el proceso de adopción activa que un grupo de docentes realizó de las herramientas y técnicas propuestas en los cursos de formación. En cada uno de estos puntos se combinaron posicionamientos teóricos y técnicas de recolección de datos que fueron fructíferos para poner de relieve que, al menos en el caso estudiado, lo global y lo local no se excluyen, sino que, por el contrario, se entrelazan y se modifican mutuamente.³⁶ Las observaciones, las reflexiones y los aportes producto de esta investigación se despliegan en los siguientes tres capítulos.

³⁶ Nerina Visacovsky (2019) señala que un abordaje interdisciplinario de las políticas educativas es fundamental para comprender de manera integral los problemas educativos de un país o una región.

Capítulo III. La construcción del emprendedorismo como una política pública en el campo educativo global

Es más fácil imaginarse el fin del mundo que el fin del capitalismo.

Mark Fisher (2016) – Realismo capitalista

Las transformaciones sociales, políticas y económicas de las últimas décadas han hecho necesaria la revisión de los abordajes utilizados para estudiar las políticas públicas, ampliando el espectro teórico y el foco empírico de las investigaciones. Esto supone reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de toda política. Es por eso que en esta tesis se propone un abordaje teórico-metodológico que permita, por un lado, superar las visiones lineales que analizan a las políticas educativas como una producción acabada del Estado que las escuelas y los sujetos implementan o no y, por otro lado, enfatizar la complejidad de intereses e influencias que entran en juego al momento de definir las (Beech y Meo, 2016). Una de las estrategias para lograrlo es poner el foco en el carácter supranacional de las políticas educativas: la escala nacional ya no es suficiente a la hora del análisis ya que los espacios desde donde éstas se formulan se encuentran más allá de los límites estatales.

En este capítulo se reconstruye el campo global en el cual el emprendedorismo se configuró como una política educativa. El análisis se organiza principalmente en torno a la propuesta teórica y metodológica desarrollada por Stephen Ball (2012; Ball y Junemann, 2012) para analizar las *redes globales de producción de política educativa*. Este abordaje retoma la propuesta de Ulrich Beck (2005) de entender a la cosmopolitización como un proceso dialéctico y no lineal, en el cual lo universal y lo particular, lo global y lo local, lo similar y lo diferente deben ser concebidos como principios interconectados que se contienen unos a otros recíprocamente. Esta perspectiva permite tanto un análisis más profundo de las políticas, sus orígenes, influencias y efectos, como también intenta superar las críticas abstractas y retóricas del neoliberalismo, con el propósito de entender quiénes son los actores que participan de estos nuevos espacios de producción, cómo participan, con qué objetivos y cuáles son los intereses en juego.

Para analizar el emprendedorismo como una política educativa producida en un contexto global es preciso abandonar la idea de que es un mero “enlatado”, es decir un paquete de ideas prefabricadas que la Ciudad de Buenos Aires adoptó de las agencias internacionales e implementó en su sistema educativo. Hay visiones acerca del emprendedorismo y la educación que son promovidas desde las redes globales y tienen una fuerte presencia en el texto de la política local, pero un abordaje integral debe indagar no solo en las características específicas del contexto en el cual “ingresan” los modelos transnacionales, sino también los modos en los que las políticas educativas son transformadas por ese contexto.

El capítulo se organiza en dos secciones. En la primera se rastrea la dimensión global del programa AE a partir del relevamiento de documentos oficiales publicados por la Unión Europea y el *World Economic Forum* (en adelante WEF), los organismos internacionales que impulsaron esta estrategia. Se identifican los actores que participaron del proceso de construcción del emprendedorismo como política educativa, teniendo en cuenta la diferenciación de roles de acuerdo a la región de pertenencia, y se describen los argumentos que lo presentan como la principal estrategia para solucionar los problemas globales. En la segunda sección se caracteriza el contexto nacional y local en el que el PRO, a cargo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, impulsó al emprendedorismo como una política educativa. Se describen brevemente las transformaciones de la sociedad argentina desde la década de 1990 en adelante y se estudia el lugar que tuvo el emprendedorismo en la estrategia política del PRO. Finalmente, se reseñan las principales críticas, resistencias y tensiones que estas políticas generaron en el ámbito sindical y académico, abriendo nuevas discusiones en el campo educativo.

3.1. El emprendedorismo como respuesta a la lucha contra la pobreza: de la Comisión Europea al *World Economic Forum*

Desde la década de 1990 en adelante, gobiernos, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales han definido a la educación como una de las principales estrategias para luchar contra la pobreza. Desde esta perspectiva, la educación es entendida como una herramienta clave para el desarrollo nacional por el impacto en el crecimiento económico, social y cultural. Las cumbres y conferencias internacionales, como las impulsadas por la UNESCO en el marco del proyecto “Educación para todos” en Jomtien (1990) y Dakar (2000), o por las Naciones Unidas en el año 2000 que dio lugar a los “Objetivos de Desarrollo del

Milenio” (ODM)³⁷, contribuyeron a consolidar la idea de que la educación es uno de los instrumentos necesarios y fundamentales para lograr la reducción y la erradicación de la pobreza. Esta agenda, definida de manera global, influyó sobre el diseño y aplicación de políticas educativas nacionales. En América Latina la educación se convirtió en uno de los sectores prioritarios de las políticas focalizadas, que se multiplicaron a partir de la segunda mitad de la década de 1990. Los esfuerzos se concentraron en el terreno educativo como mecanismo fundamental para romper la reproducción del círculo intergeneracional de la pobreza y la desigualdad (Bonal, 2009; Tarabini y Bonal, 2011).

En este escenario, la promoción del “espíritu emprendedor” de la ciudadanía emergió como una propuesta de política pública.³⁸ Mientras que en Europa fue presentado como una estrategia para convertir a la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, para los países en vías de desarrollo fue tratada como herramienta para paliar la pobreza, el subdesarrollo, la desigualdad y el desempleo. La posición que ocupa una determinada región en el sistema global de jerarquías geopolíticas y las particularidades económicas, sociales y políticas de los países que la componen son dos elementos claves para entender los procesos de recontextualización que atraviesan las políticas globales.

3.1.1. La conformación de una red global de producción de políticas: de la conferencia de Lisboa a la *Global Education Initiative*

En las últimas décadas, ha crecido el papel que juegan los organismos internacionales en la producción y circulación global de ideas, investigaciones y agendas políticas, convirtiéndose en figuras de autoridad capaces de legitimar, definir y promover una agenda de políticas educativas (Beech, 2007; Rivas, 2015; Rizvi y Lingard, 2013). Los perfiles y el peso político de estos organismos en el campo de las políticas educativas han variado a lo largo de los años. Durante la década de 1990 las agencias más influyentes fueron principalmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo ya que predominaron en el financiamiento

³⁷ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas son ocho objetivos de desarrollo internacional que los 192 miembros de las Naciones Unidas y un grupo de organizaciones internacionales acordaron alcanzar para el año 2015 con el fin de acabar con la pobreza. Entre ellos figuran: reducir la pobreza extrema, reducir las tasas de mortalidad infantil, luchar contra epidemias de enfermedades, como el VIH/SIDA, y fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

³⁸ El fomento al emprendedorismo en Argentina y, particularmente, en la ciudad de Buenos Aires, no se dio solamente en el terreno económico o educativo, sino también en otras esferas, como la cultural-creativa (Miguel, 2013; Rubinich y Miguel, 2011).

de las reformas estratégicas. Este mapa se transformó en el nuevo siglo cuando la OCDE, la UNESCO y la OEI pasaron a ocupar posiciones claves en la arena política de la educación en Latinoamérica (Rivas, 2015). También aparecieron otros actores como la consultora McKinsey³⁹, que difundió documentos que describían y analizaban las “reformas educativas exitosas” de diferentes países (Barber y Mourshed, 2008; Mourshed *et al.*, 2012). El establecimiento de parámetros para identificar qué estados han tenido éxito o han fracasado en la consecución de los objetivos sirve como mecanismo de control y presión (Tarabini y Bonal, 2011).

En el proceso de producción del emprendedorismo como una política educativa global se identifican dos organismos que tuvieron un rol protagónico: la Comisión Europea (CE) y el *World Economic Forum* (WEF). A continuación, se analizan documentos publicados por ambos organismos para caracterizar el papel que jugaron en el armado de la red global de producción de la política, los actores que participaron y las visiones que promovieron acerca del emprendedorismo.

La Comisión Europea

En el año 2000, la Unión Europea aprobó un plan de desarrollo denominado “Estrategia de Lisboa” con el objetivo de, durante la década siguiente, convertir a Europa en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (CE, 2000). Lograr este objetivo suponía no solo transformar la economía europea sino también, y, sobre todo, modernizar el Estado de bienestar y los sistemas educativos europeos: para ser líder mundial en términos de calidad de la educación era necesaria una profunda reestructuración de sus sistemas educativos nacionales. Las prioridades de acción se organizaron en torno a tres grandes objetivos estratégicos que debían alcanzar todos los sistemas educativos europeos antes del año 2010: 1) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas de educación y formación, 2) facilitar el acceso de todas las personas a los sistemas

³⁹ McKinsey y Company es la empresa de consultoría más prestigiosa del mundo. Una de sus unidades es *Center for Government*, el cual es un *global hub* que trabaja con el sector público para la investigación, la colaboración y la innovación en la productividad y el rendimiento del gobierno.

de educación y formación y 3) abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (UE, 2001, citado en Tarabini y Bonal, 2011).

La Estrategia de Lisboa contribuyó a delimitar el mandato (Dale, 1989) de los sistemas educativos europeos. Definidos y justificados en nombre de la globalización, los sistemas de educación y formación debían ser capaces de responder a los retos económicos, políticos y sociales generados por este fenómeno (Tarabini y Bonal, 2011). El emprendedorismo, impulsado como una herramienta fundamental para lograr estos objetivos, es entendido como capaz de promover el ingreso de un nuevo enfoque de la enseñanza a los sistemas educativos europeos. La educación en emprendimiento no se limita a fomentar la creación de más empresas nuevas e innovadoras, ni a que se creen más empleos, sino que es un factor clave que contribuye a que la juventud sea más creativa, tenga más confianza en lo que hace y en lo que emprende (CE, 2009).

En los años siguientes aumentó el interés por fomentar el espíritu emprendedor en el ámbito del sistema educativo europeo. Se realizaron foros y publicaciones⁴⁰ que remarcaron la importancia de transformar los sistemas educativos europeos para promover el desarrollo del espíritu empresarial y el trabajo por cuenta propia. El objetivo era fomentar actitudes y habilidades en las nuevas generaciones que logren generar un cambio cultural en el que la asunción de riesgos, la creatividad, la iniciativa y la innovación se conviertan en “cualidades personales” de los jóvenes europeos (CE, 2004).

El World Economic Forum

Creado en el año 1971, en plena Guerra Fría, el WEF fue fundado por Klaus Schwab, economista y empresario alemán, y un grupo de líderes empresariales europeos, para influir en el diseño de políticas desde el enfoque de la gobernanza. Anualmente, una “élite global”, conformada por jugadores claves del mundo de los negocios, la política, la filantropía y la academia, se reúne en la ciudad suiza de Davos para influir en la agenda global y en el diseño de políticas. A fines del año 2019, el foro publicó el “Manifiesto de Davos 2020”, con el

⁴⁰ Entre los foros se destaca el Foro sobre formación en el espíritu empresarial de Niza, coorganizado por la Comisión Europea y las autoridades francesas. En otros documentos, como el *Libro verde sobre el espíritu empresarial de la Comisión Europea* y la *Carta Europea da Pequena Empresa* adoptada por el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, se insta a la Unión Europea a que se eduque en las habilidades emprendedoras desde una edad temprana (González Álvarez, 2006).

objetivo de desarrollar acciones para “mejorar” el sistema capitalista. Su fundador Klaus Schwab propuso que las empresas tengan una “misión social”: la ganancia de dinero debía ir acompañada de un mejoramiento del estado del mundo.⁴¹

La participación de este organismo en el campo educativo global se inició en el año 2003, cuando en su reunión anual decidió crear la *Global Education Initiative* (GEI). Organizada en torno a los criterios de la gobernanza, la iniciativa nació con el objetivo de colaborar en la creación de sistemas educativos nacionales más sostenibles, relevantes y escalables a través de alianzas entre diferentes grupos de interés:

En enero del año 2003, en la cumbre de los Alpes Suizos, surgió una idea. ¿Qué pasaría si un grupo de las compañías líderes del mundo ayudaran a los países a transformar sus sistemas educativos nacionales a través de nuevas alianzas integrales entre los gobiernos, el mundo de los negocios y la sociedad civil? (World Economic Forum, 2012:4).⁴²

Esta iniciativa puso el foco en los países menos desarrollados. Sus primeras iniciativas tuvieron lugar en Jordania, Rajastán, Egipto y Territorios Palestinos y en 2008 se lanzó la Cumbre Inaugural sobre la Agenda Global, en Dubai, cuyo objetivo fue “encontrar soluciones a los problemas más acuciantes del mundo” (ONUSIDA, 2008:s/p). En esta reunión se resaltó al emprendedorismo como uno de los principios básicos del WEF y se señaló a la educación emprendedora como uno de los factores claves para impulsar el desarrollo social sostenido y la recuperación económica (World Economic Forum, 2009). Para llevar a cabo estas ideas, se creó un grupo de trabajo enteramente dedicado a fomentar y promover la educación en emprendedorismo en todo el mundo.

El proyecto tuvo tres fases. La primera se abocó a recopilar evidencia acerca de los programas e iniciativas en torno al emprendedorismo en educación vigentes en diferentes países. Los hallazgos se publicaron en 2009 en el reporte *Educating the next wave of entrepreneurs*, con el respaldo de corporaciones como AMD, Cisco, Goldman Sachs, Intel y Microsoft Corporation. En este reporte se identificaron oportunidades y desafíos para diseminar la educación emprendedora y se desarrollaron recomendaciones para el sector público, empresas y la

⁴¹ “El Foro Económico Mundial lanzó un nuevo "Manifiesto de Davos", que establece que las empresas deben pagar su parte justa de impuestos, mostrar tolerancia cero con la corrupción, defender los derechos humanos en todas sus cadenas de suministro globales y abogar por un campo de juego competitivo, particularmente en la "economía de plataforma" (Schwab, 2019).

⁴² Todas las citas textuales de los documentos publicados por la WEF son traducciones propias de los originales en inglés.

academia. En la segunda fase se difundieron los hallazgos de este reporte: el documento se presentó en varios espacios como el encuentro anual del WEF en Davos y diferentes reuniones regionales: América Latina, India y MENA (Middle East and North Africa). Finalmente, el objetivo de la tercera fase fue “localizar las recomendaciones”. Para esto, durante los años 2010 y 2011 se organizaron tres mesas redondas en diferentes regiones (Europa, MENA y América Latina) en las que participaron actores claves de la política, del mundo empresarial, educadores, emprendedores y estudiantes con el fin de desarrollar un plan de acción adecuado a cada región. Cada mesa publicó un Manifiesto en el cual se explicaron las oportunidades y desafíos presentes en cada región, y los pasos a seguir para lograr la diseminación de la educación emprendedora en todo el mundo.

El emprendedorismo como catalizador del cambio

El supuesto fundamental que organiza la propuesta del WEF es que el emprendedorismo es la principal estrategia para solucionar los problemas tanto actuales como futuros. El diagnóstico de este organismo señala que, en la actualidad, las sociedades enfrentan enormes desafíos globales que no solo afectan a la economía. Los reportes no profundizan en cuáles son estos desafíos, pero sí retoman el mandato de reducir la pobreza que está presente en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) propuestos por las Naciones Unidas. En este escenario, la innovación y el emprendedorismo se presentan como una estrategia posible, como un “catalizador del cambio” y un “agente del cambio social” (World Economic Forum, 2009:7) que posibilitan la resolución de los “desafíos globales del siglo XXI” (p.7) ya que es el “motor que impulsa la innovación, la generación de empleo y el crecimiento económico” (p.5). Desde esta perspectiva, la introducción del emprendedorismo en los sistemas educativos nacionales funciona como un dispositivo que promueve el cambio de paradigmas para crear nuevos modelos más acordes a los desafíos del nuevo siglo.

En los reportes se observa una representación específica del tiempo y el espacio, que es característica de los discursos que están presentes en los documentos de los organismos internacionales: una noción lineal de progreso prevé un futuro que traerá un mundo de cambios veloces y permanentes, al ritmo de avances tecnológicos inherentemente positivos (Beech, 2005). Para garantizar que esto suceda, los sistemas educativos deben actualizarse adoptando nuevos modelos, métodos y herramientas para formar niños, niñas y jóvenes capaces de lidiar

con los desafíos que depara el futuro. Así, el emprendedorismo asociado con la educación es entendido como una *key competence* (competencia clave) que incluye:

(...) habilidades como la capacidad cognitiva, social y emocional, flexibilidad, confianza en uno mismo, el respeto por uno mismo y por los demás, tener un sentido de identidad y pertenencia, empoderamiento, desarrollo ético, capacidad para aplicar el conocimiento para resolver problemas, comprender la economía, tener la capacidad de acceder a la información y utilizarla de forma eficaz, y las habilidades de comunicación entre culturas e idiomas (World Economic Forum, 2011:9).

En los reportes se observa un gran esfuerzo por promover una definición más amplia de emprendedorismo que el enfoque empresarial al que en general se lo asocia. La sistematización de las experiencias educativas alrededor del mundo mostró un amplio abanico de definiciones de emprendedorismo, lo cual suponía visiones encontradas y no tan deseables. El reporte 2011 indica que “hay muchas ideas falsas sobre el emprendedorismo, y en muchos países no siempre es visto de manera positiva” (p. 8). Entre los obstáculos que encuentran está el “miedo al fracaso”, que suele ganarle a la percepción de oportunidades emprendedoras. Los reportes también critican a las instituciones educativas (principalmente las de educación superior) por tener una “visión estrecha” sobre el emprendedorismo, solo asociada a los negocios y a las *start-ups*. Al no formar parte del curriculum, el emprendedorismo aparece en cursos independientes sin integrarse de manera transversal a otros cursos o disciplinas. Esta oferta va a contramano de las miradas que tienen los jóvenes sobre el emprendedorismo, quienes lo asocian con algo *cool*, como lo es “ser tu propio jefe” (World Economic Forum, 2011:9)

Para que los beneficios del emprendedorismo puedan ser diseminados es necesario “un cambio de mentalidad” que transforme las percepciones que las personas tienen sobre este término. El reporte 2009 hace hincapié en esto: deja en claro que con esta iniciativa “es la primera vez que la educación emprendedora es entendida de una manera integral” (p. 6) y retoma el legado de Howard Stevenson (1983), un especialista en gestión emprendedora de la Escuela de Negocios de Harvard, para quien el emprendedorismo es “la búsqueda de oportunidades más allá de los recursos que actualmente controlas”. De esta manera, el WEF propone ampliar el foco: de un enfoque empresarial limitado a la creación de *start-ups* a un enfoque integral, que tenga el objetivo de “cambiar mentalidades y desarrollar habilidades que pueden ser aplicadas de muchas maneras” (World Economic Forum, 2011:20). Las personas emprendedoras no son solo quienes crean compañías y las hacen crecer, sino que también se puede ser emprendedor siendo empleado de grandes corporaciones, trabajando en el sector público o investigando en la academia. Existen emprendedores en el campo del diseño, la medicina, la ciencia y la

ingeniería. El emprendedorismo es una “necesidad del mundo de hoy” y debe “permear a la sociedad” (p. 26) ya que hoy más que nunca “las sociedades necesitan de la innovación, nuevas soluciones, enfoques creativos y nuevos modos de operar”. De acuerdo a los reportes, el peligro de no promover el emprendedorismo es mantener el *statu quo*, algo que “en tiempos de crisis económicas, no podemos permitirnoslo”. Así, los reportes construyen un escenario en el cual las sociedades se enfrentan a grandes decisiones que definirán su futuro y la promoción del espíritu emprendedor se presenta como la mejor solución posible.

El mandato de los sistemas educativos

El concepto de mandato fue desarrollado por Robert Dale (1989) para hablar del conjunto de expectativas que las sociedades depositan en sus sistemas educativos, es decir lo que se considera deseable y legítimo que este sistema cumpla. Este enfoque le aporta historicidad al análisis de los objetivos políticos de la educación ya que el mandato puede cambiar en función de las circunstancias históricas. Es en situaciones de crisis en las que el Estado interviene activamente en la definición o reconstrucción del mandato, lo que otorga una gran importancia a la función de regulación social del propio discurso educativo (Bonaf, 1998). A pesar que originalmente este concepto se desarrolló para pensar las políticas educativas a nivel nacional, es importante destacar que los procesos de globalización alteran el mandato de los sistemas educativos. Por ejemplo, cuando en América Latina la lucha contra la pobreza se convirtió en uno de los principales objetivos sociales, la educación, especialmente en los sectores más pobres, se volvió una prioridad.

En el caso estudiado, el mandato de los sistemas educativos nacionales es puesto en cuestión. Estos sistemas, criticados porque “los materiales y métodos didácticos se basan en herramientas y técnicas del siglo pasado” (World Economic Forum, 2009:26), deben volverse “más adaptables a las necesidades sociales que evolucionan constantemente” (World Economic Forum, 2011:4). Para el WEF, en un escenario caracterizado por las transformaciones sociales, los cambios incrementales no son adecuados. La propuesta es repensar los sistemas educativos, hacer un *reboot* para adaptarlos a las necesidades de la sociedad del futuro. No seguir por el camino señalado por estos reportes supondría “mantener el *statu quo*” sin atreverse a abordar las necesidades del futuro.

La educación tiene un rol fundamental en el desarrollo económico y el incremento de la competitividad de los países porque “moldea actitudes, habilidades y comportamientos”. En

estos reportes se propone integrar a la política curricular las habilidades del siglo XXI, necesarias para que los niños, niñas y jóvenes asuman los desafíos del nuevo siglo, y se sugiere que los programas que promuevan la educación emprendedora se adecuen a los grupos etarios: mientras que las habilidades de liderazgo y autoeficacia (*self-efficacy*) son componentes claves en todas las edades, en el caso del nivel primario debería hacerse foco en la sensibilización y en generar interés por la educación emprendedora, mientras que en el nivel secundario y universitario el emprendedorismo debería ser más “experimental, práctico y orientado a la acción” (World Economic Forum, 2011:5).

Para lograr el cambio cultural deseado no alcanza con que estas habilidades formen parte del curriculum, sino que también debe transformarse la pedagogía. Para los reportes, la “pedagogía convencional” debe ser reemplazada por enfoques interactivos, interdisciplinarios y basados en proyectos que son propios de la educación emprendedora propuesta. Esta transformación será llevada a cabo por “maestros emprendedores”, con un rol más cercano al de moderador, capaces de involucrar a los estudiantes en las actividades, fomentando un aprendizaje interactivo y basado en el trabajo en equipo.

Un capitalismo de stakeholders para un mundo emprendedor. Mesas redondas y manifiestos.

Una de las características de las redes globales de producción de políticas es que en ellas participan actores del mundo de los negocios, de la sociedad civil y del sector público (Ball, 2012; Ball y Junemann, 2012). En la red que se analiza en este capítulo, este encuentro entre diferentes grupos de interés puede observarse en dos dimensiones. Por un lado, el WEF, principal articulador de esta red, es un espacio conformado por representantes de los sectores público y privado y de la sociedad civil. Esto hace que el proyecto de educación emprendedora haya sido solventado por las corporaciones más importantes del mundo: Abraaj Capital, Cisco, Deloitte, EMC Corporation, Hewlett-Packard, Intel, Lenovo, ManPower Group, McGraw-Hill y Microsoft son algunas de las empresas que sostuvieron y apoyaron el *workstream* (grupo de trabajo) sobre emprendedorismo. Al mismo tiempo, académicos de las universidades más prestigiosas del mundo, como Standford, Cambridge, Yale, Michigan, entre otras, fueron invitados a colaborar en la elaboración de la investigación.

Por otro lado, en la fase tres se realizaron mesas de trabajo en la que se encontraron hacedores de políticas, representantes de corporaciones, educadores, organizaciones sociales, emprendedores y estudiantes. El capitalismo de *stakeholders* que propone el WEF posiciona a

las corporaciones como fideicomisarios de la sociedad civil, es decir como los actores que garantizan velar por los intereses de la sociedad:

Todos los sectores tienen un papel que desempeñar. Los responsables de la formulación de políticas, las instituciones académicas, la comunidad empresarial y otras partes interesadas deben trabajar juntos para aprovechar esta oportunidad de impulsar el motor del crecimiento futuro de la economía y mejorar el bienestar social preparando a los jóvenes para prosperar y tener éxito en un mundo dinámico y globalmente competitivo (World Economic Forum, 2009:26).

El lanzamiento del reporte *Educating the next wave of entrepreneurs*, en el año 2009, marcó el comienzo de un proceso de sensibilización en torno al emprendedorismo. Sus resultados se presentaron en las reuniones regionales de América Latina, Oriente Medio, África e India, y en eventos como la conferencia del *Global Business School Network*, realizada en Ciudad del Cabo, la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior en París y una mesa redonda sobre educación emprendedora organizada por la Universidad de Stanford, en California.

En las reuniones del Foro de los años 2010 y 2011 se realizaron tres mesas redondas de un día cada una: Bruselas (mayo de 2010-región Europa), Marrakech (octubre de 2010-región MENA) y Río de Janeiro (abril de 2011-región América Latina). Las mesas fueron dispuestas por organizaciones no empresariales con sede en cada región y contaban con un grupo asesor conformado por académicos, representantes de los gobiernos, empresas, *think tanks* y organizaciones de la sociedad civil. Tanto el diseño como la implementación de las mesas redondas se basaron en la experticia local, para asegurar que el plan de acción producido tenga en cuenta las características de cada región. Las discusiones y las propuestas de acción localizadas se plasmaron en tres documentos (uno para cada región) denominados *Manifiesto*, que formaron parte del Reporte 2011.

En la mesa redonda latinoamericana participaron representantes de los gobiernos nacionales de Chile, Brasil, Ecuador y representantes de la Ciudad de Buenos Aires y la Ciudad de México, quienes acordaron que, para mejorar los sistemas educativos y promover la educación emprendedora en sus países, era necesario “un compromiso claro, coherente y continuo al más alto nivel político, que envíe una fuerte señal de apoyo al emprendedorismo” (s/p). Esto se debe al reconocimiento de que el emprendedorismo “no siempre se ve de manera positiva” en esta región, y por eso es necesario cambiar las percepciones que tiene la sociedad. Una de las

propuestas radicó en difundir historias de emprendedores exitosos a través de los medios de comunicación y las redes sociales.

Respecto de la formación docente, el Manifiesto destaca la necesidad de que los maestros “aprendan nuevas habilidades, como la utilización de métodos de enseñanza interactivos y el desarrollo de trabajos basados en proyectos”. La mesa ve esto como un gran desafío, ya que en la región “faltan recursos para la educación y la profesión docente no tiene el status ni el reconocimiento adecuados”. Por último, señalan que es importante difundir entre los docentes los nuevos modelos educativos que están ocurriendo en otras partes del mundo y advierten que, si bien pueden aprovecharse los materiales y los programas, siempre deben adaptarse al entorno local.

De todos los países participantes, Chile es el que manifiesta un mayor desarrollo de las políticas educativas emprendedoras. Durante el primer gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), una articulación entre los Ministerios de Educación y Economía creó un programa de educación emprendedora que llegó a 78.000 estudiantes. También se invirtió en un programa de formación docente para enseñar nuevas metodologías emprendedoras. Brasil y Ecuador asocian fuertemente al emprendedorismo con el desarrollo económico de esos países: desde su perspectiva, su fomento colaborará en la transformación del sistema productivo, para así no depender tanto de las exportaciones. Finalmente, el secretario de Educación de la Ciudad de México no habla específicamente de programas de educación emprendedora, sino que describe los esfuerzos realizados por revertir las altas tasas de deserción escolar en el nivel secundario.

Por la Ciudad de Buenos Aires participó Esteban Bullrich, entonces ministro de Educación, y en su discurso se destacan dos puntos que no se encuentran en los dichos de sus colegas. Por un lado, señala que para integrar el emprendedorismo a la educación es necesario promover que los docentes sean más independientes de los gobiernos y de los sindicatos. Por otro lado, destaca que hay una “tendencia cultural de las administraciones entrantes” (World Economic Forum, 2011) a revertir o poner fin a los proyectos de la administración anterior, razón por la cual uno de los desafíos regionales es lograr consistencia y continuidad en las políticas. Para eso, una estrategia posible puede ser asociarse con otros países e incorporar nuevas prácticas.

La asimetría en las posiciones de los actores que participan de la red global en la que se construyó al emprendedorismo como política educativa da cuenta de la configuración del orden geopolítico mundial. Los actores que provienen de los países más ricos y mejor ubicados en el

sistema global están a cargo tanto del financiamiento como de la producción del conocimiento y de las ideas que se difundirán, mientras que los gobiernos de países en vías de desarrollo, como los ubicados en América Latina, India, África, Medio Oriente, son invitados a discutir esas ideas y a diseñar un plan de acción localizado. Si bien desde posiciones subordinadas, la presencia en estos espacios globales les permite a los gobiernos tanto incorporar a su discurso las ideas y tendencias que allí circulan, como así también entablar relaciones con organismos internacionales, corporaciones, *think tanks* y universidades del norte global.

De todas maneras, la asimetría y la subordinación que caracterizan a estas relaciones no implica que los gobiernos nacionales “implementen” las políticas como si fueran un enlatado. Por el contrario, es fundamental prestar atención tanto al contexto en el cual esas políticas entran y lo que los actores hacen con ellas. En el apartado siguiente el foco está puesto en el contexto en el cual el emprendedorismo es impulsado. Para esto se tiene en cuenta las transformaciones de la sociedad argentina de las últimas décadas para poder comprender los fenómenos de largo aliento que influyen en esta política, el lugar que ocupó el emprendedorismo en la estrategia política del PRO y, finalmente, se reseñan las principales críticas que se le hicieron a esta política por parte de sectores sindicales y académicos.

3.2. El emprendedorismo en Argentina

En esta sección se propone profundizar el estudio de los modos en que el modelo del emprendedorismo educativo diseminado globalmente se entreteje con significados sociales y patrones específicos de la cultura local. Para captar el contexto de puesta en acto se ponen de relieve dos dimensiones. En primer lugar, los procesos de diferenciación al interior de la clase media argentina que se afianzan durante la década de los noventa produciendo “ganadores” y “perdedores” (Svampa, 2001). Esto permite comprender un “clima de época” que funciona como telón de fondo del impulso de la política educativa. En segundo lugar, el papel que jugó el emprendedorismo en la estrategia política del PRO a través de la cual se consolidó como una fuerza política nacional.

3.2.1. El emprendedorismo *is in the air*

En Argentina, si bien las llamadas clases medias urbanas fueron caracterizadas históricamente como poseedoras de un “espíritu emprendedor” (Germani, 1950), comparable quizás a otras sociedades americanas que recibieron gran cantidad de inmigrantes como Brasil o los Estados

Unidos, los cambios culturales vinculados a la globalización y la liberalización de la sociedad argentina supusieron insoslayables transformaciones en las últimas dos décadas. Estos años se caracterizaron por el agotamiento de la matriz estado-céntrica y la posterior emergencia de una sociedad de mercado que marcaron los años de la transición democrática: la salida anticipada del gobierno de Alfonsín, la llegada de Menem y las políticas de la década de 1990 (privatización, desregulación y apertura económica) modificaron sustancialmente las relaciones entre Estado y sociedad (Cavarozzi, 1997, 2017).

Los procesos de deterioro económico y social que se dieron en esos años tuvieron efectos no solo económicos sino también simbólicos e identitarios sobre las clases medias argentinas. Se pusieron en tela de juicio aspectos de la posición social, los ingresos y el acceso al consumo, cuestionando el mito fundacional de la movilidad social ascendente en un país de amplios sectores medios. En el marco de las políticas de orientación neoliberal llevadas adelante por el gobierno de Carlos Menem, las clases medias se vieron severamente afectadas por la retirada del Estado de determinados espacios (por ejemplo, la privatización de la salud y la educación) que significó una mayor desprotección y una mayor carga sobre los ingresos. Al mismo tiempo, el aumento del desempleo y el deterioro en la calidad del trabajo afectaron a estos sectores generando mayores incertidumbres respecto a su futuro.

Una de las marcas que dejó esta década es el proceso de diferenciación al interior de los sectores medios, ya que no afectó a todos por igual: un número limitado pero significativo se contaron entre los “ganadores” de la época, como lo muestran los trabajos sobre los barrios privados o los consumos culturales de Maristella Svampa (2001) y Ana Wortman (2003, 2004). El consumo se instaló como un elemento diferenciador y el acceso al “shopping”, la comida sofisticada, la ropa de marca, el celular de última generación y las vacaciones en el exterior no sólo diferenciaban a “los que ganaron” de los menos privilegiados, sino que los ponía en relación con tendencias y consumos que circulaban globalmente. Esto produjo un grupo de consumidores sofisticados y globales que darían origen a un nuevo tipo de demanda para los productos de las industrias culturales (Beltrán y Miguel, 2011).

Estas transformaciones tuvieron su traducción en las políticas públicas, particularmente en la Ciudad de Buenos Aires. Durante los primeros años del siglo XXI, la gestión de Aníbal Ibarra

desarrolló iniciativas relacionadas con las industrias creativas⁴³ para fortalecer y fomentar el diseño en general (indumentaria, industrial, de software, gráfico, etc.) en el plano local, ya sea promoviendo vinculaciones entre empresarios y diseñadores o facilitando las condiciones para que los diseñadores se conviertan en empresarios. El cambio de gestión en el año 2007 planteó más continuidades que rupturas (Beltrán y Miguel, 2011)

Así, como señalan Paula Miguel y Gastón Beltrán (2011), los impactos de las transformaciones globales, la situación de la economía argentina y las diferenciaciones al interior de las clases medias durante los años noventa fueron el terreno para la emergencia de un “espíritu emprendedor” que definió a un nuevo grupo de empresarios recién llegados al campo de los negocios. Lo que caracterizó a estas empresas es un “vuelco hacia la creatividad como forma de generar valor y la puesta en práctica de un tipo particular de innovación vinculada no tanto con la creación de nuevos productos sino con la resignificación de productos ya existentes” (p. 239).

Las transformaciones recientes en la estructura social argentina son un punto de partida para dar cuenta de un “clima de época”, en el que el “ser emprendedor” funciona como un anclaje identitario y que la idea de devenir “su propio jefe” tenga mayores perspectivas de éxito que en contextos históricos anteriores (Miguel, 2013). Este proceso de largo aliento es el telón de fondo de esta investigación, y permite comprender el contexto con el cual se entrelaza la dimensión global del programa AE.

3.2.2. El emprendedorismo como parte de una estrategia política

Entre las redes globales y la política nacional

A partir de 2011, luego de que Mauricio Macri asegurara su continuidad como gobernador de la Ciudad de Buenos Aires⁴⁴ y Cristina Fernández de Kirchner ganara la presidencia con el 54% de los votos, el PRO comenzó a desplegar nuevas estrategias con miras a las elecciones de 2015. Una de ellas fue la convocatoria a emprendedores sociales, empresarios o simplemente figuras de conocimiento masivo para que se “metieran en política” y defendieran

⁴³ Las industrias creativas son aquellas actividades en las que el producto o servicio contiene un elemento artístico o creativo substancial e incluye sectores como el editorial, multimedia, audiovisual, fonográfico, producciones cinematográficas, diseño, arquitectura y publicidad.

⁴⁴ Fue reelecto con el 47% de los votos en el primer turno y el 64% en el segundo.

los valores de PRO en sus distritos (Vommaro, 2015). A pesar de ser un partido político conformado por diferentes facciones (dirigentes provenientes de la derecha tradicional, la peronista y la radical, y también por cuadros empresarios y por profesionales provenientes del mundo de los *think tanks* y las ONG), logró construirse públicamente como una organización que favorece que actores exitosos del mundo privado y de la sociedad civil se “metan” en política para volver la actividad más eficiente y transparente (Vommaro, 2015).

Esta estrategia le permitió presentarse en la discusión pública como una fuerza política que representa a lo “nuevo”, alejándose de clivajes tradicionales como izquierda/derecha o peronismo/antiperonismo.⁴⁵ Los cuadros empresariales y sociales que son llamados a la acción y al compromiso político abandonan el mundo privado (en la gran mayoría de los casos resignando ingresos) para “meterse en política” y mejorarle la vida a la gente. Estos profesionales se identifican como políticos en relación con sus cualidades emprendedoras (del hacer gestor) o voluntarias (de solidaridad y entrega de sí hacia los otros), movilizándolo los recursos de los que son portadores y compensando su falta de experiencia política con esas competencias y principios morales que el PRO valora de manera muy positiva (Grandinetti, 2015).

De esta combinación de mundos (empresario y voluntariado) emerge el *ethos* emprendedor que caracteriza a este partido, y que no siempre se traduce en un programa político, en el sentido de principios articulados y ordenados de manera lógica y secuencial, sino que permite crear complicidades con su electorado, conectando con su experiencia social y movilizándolo valores no estrictamente políticos (Vommaro, 2015). El *ethos* emprendedor tiene al hacer como un valor supremo y es tanto una cualidad que se expresa (uno de los eslóganes principales de la gestión municipal es “Haciendo Buenos Aires”) como una regulación moral que organiza el quehacer político. El emprendedorismo es entendido como una forma de entrega de sí, del tiempo y del esfuerzo para ayudar a los otros, no solo en actividades de voluntariado sino también en la gestión pública.

De esta manera, el PRO se presenta como “un partido del siglo XXI que va más allá de las categorías del siglo XX” (Rebossio, 2015), que logra interpretar el cambio cultural y político del nuevo siglo. En el debate educativo, y a medida que el PRO se consolidaba como el

⁴⁵ Una muestra de eso fue que la alianza que conformó en 2015 con la Unión Cívica Radical y la Coalición Cívica ARI (y otras fuerzas políticas más pequeñas) se llamó Cambiemos.

principal partido opositor al gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, la estrategia discursiva de oponer lo nuevo a lo viejo encuentra su correlato en la acusación al sistema educativo nacional por no cumplir con lo que prometía. Principalmente en las voces de Esteban Bullrich y Mercedes Miguel, el sistema educativo argentino es entendido como un “fraude” y de mala calidad, por lo cual es necesaria una *revolución educativa* que lo transforme acorde a los desafíos del nuevo siglo (Bullrich, 2015).

Uno de los términos utilizados de manera recurrente en esta crítica fue el de “calidad educativa”. Esta noción se ha vuelto dominante desde la década de 1980 en adelante, gozando de alta legitimidad social (Fernández-González y Monarca, 2018). El entonces ministro porteño calificaba al sistema educativo argentino como de mala calidad porque “si un chico, porque nació donde nació, está condenado a no tener éxito escolar en un 90% de las oportunidades, el sistema educativo no lo está ayudando, no está igualando oportunidades” (Proyecto Educar 2050, 2011). En 2011, Esteban Bullrich y Gabriel Sánchez Zinny publicaron un libro a través de la Fundación Pensar, en el que, luego de admitir los logros que se alcanzaron en términos de inclusión durante los primeros años de la gestión kirchnerista, denunciaron que el aumento de la inversión en el sistema educativo no se acompañó de un mejoramiento en el acceso a la educación: “sólo el 47% de los niños pertenecientes al quintil de menores recursos asiste al nivel inicial de educación, mientras que este porcentaje aumenta al 79% en el quintil de mayores ingresos” (Bullrich y Sanchez Zinny, 2011). Así, el sistema educativo argentino es un “fraude” porque no es justo y reproduce las desigualdades sociales.

La alta legitimidad social del término calidad educativa tiene como contrapartida la dificultad de construir significados alternativos. Esto le sucedió al kirchnerismo, que siempre se mostró renuente a usar este término porque provendría de posturas que “se desentienden de la inclusión y la igualdad, afirmando que de nada vale estar en la escuela sin obtener los aprendizajes necesarios” (Sileoni, 2016). Alberto Sileoni, a cargo de la cartera educativa nacional entre 2009 y 2015, prefería hablar de mejora de los aprendizajes. Su gestión creó un Índice de mejora de la Educación Secundaria Argentina (IMESA) y promovió en el Mercosur la creación de una alternativa a las pruebas PISA que tuviera en cuenta las distintas identidades culturales de la región (Página/12, 2013).

El neoliberalismo llamaría de calidad a un sistema educativo que tuviera la mitad de los estudiantes pero que aprendieran más. Y esa es otra discusión política. (...) Yo no uso calidad, uso mejoramiento de los aprendizajes porque la calidad es un concepto

sistémico. También es de calidad un sistema educativo que tenga la mayor cantidad de pibes adentro. Es una discusión que algunos damos.

Hubo un intento, creo que fue 2012, 2013, de trabajar junto con los ministros del Mercosur algún modo de dirigirnos a PISA para pensar algunas cuestiones, o crear alguna evaluación regional sin dejar PISA. No prosperó. Bolivia y Venezuela no participan de PISA. Chile es alumno aventajado de PISA y por supuesto no discute. Brasil estaba en el medio junto con Uruguay. (Alberto Sileoni. Entrevista 4/07/2017)

Mientras que en la región Sileoni no consiguió aliados para impulsar instrumentos más acordes a la realidad latinoamericana, Esteban Bullrich tuvo un escenario privilegiado para contribuir a que la calidad educativa se construya como un problema público (Gusfield, 2014). Los Foros anuales de Calidad Educativa de la Fundación Educar 2050 se convirtieron en una cita obligada para parte de la sociedad interesada en “hacer algo” por la educación. Educar 2050 es una asociación civil sin fines de lucro que debe su nombre a su principal objetivo: para el año 2050, el sistema educativo argentino debería estar en el *top five* de los rankings de pruebas internacionales, como las pruebas PISA⁴⁶. Para esto, la asociación se propone incidir en políticas públicas y movilizar a la sociedad civil para que demande una educación de calidad. Así, esta fundación se convirtió en un aliado estratégico al generar espacios de encuentro entre funcionarios y un sector de la sociedad no especializada pero que quiere “meterse en política para hacer algo” (Vommaro, 2017) y busca incidir en el debate público para introducir temas en la agenda.

La propuesta porteña para comenzar a transformar el sistema educativo vigente fue la Nueva Escuela Secundaria de Calidad, en la cual el emprendedorismo tenía un papel protagonista al ser presentado como una de las estrategias para que las nuevas generaciones estén preparadas para lidiar con el mundo con el que se encontrarán al salir de la escuela, un mundo que sería diferente al que conocemos,

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, M., 2013).

⁴⁶ Desde el año 2009 esta Fundación organiza los Foros de Calidad Educativa que sirven como espacio de encuentro entre el sector público, el mundo privado, la sociedad civil y la academia. También produjo varios informes sobre el desempeño de Argentina en las pruebas PISA 2012 titulados “No logramos mejorar”, “Pistas para mejorar” y “El aprendizaje desigual”, en los cuales el autor Alejandro Ganimian compara los resultados alcanzados por Argentina con los otros países participantes de la muestra.

El diseño curricular de la NES retoma los debates y argumentos que se presentaron en el primer apartado de este capítulo y que están presentes en los espacios globales de producción de política educativa.⁴⁷ Esto da cuenta de dos fenómenos. Por un lado, en un sentido amplio, hay principios que organizan una agenda educativa global y que están presentes en retóricas oficiales locales (Dale, 2000; Tarabini y Bonal, 2011): la puesta en cuestión de los sistemas educativos vigentes entendidos como anacrónicos por utilizar herramientas y técnicas del siglo pasado; la necesidad de repensarlos de manera estructural, evitando los cambios incrementales; y la presentación del emprendedorismo como un *driver* de cambio que impulsa la innovación y el crecimiento económico. Por otro lado, la apropiación de estos discursos y la participación en las redes globales le permite al PRO presentarse como una fuerza política que mira lo que hace el mundo, que se nutre de las experiencias de otros países y que interviene activamente en los debates actuales.

Resistencias y críticas

Beech y Barrenechea (2011) desarrollaron la noción de “sistema inmunológico” para comprender qué es lo que sucede en Argentina con los discursos y políticas consideradas como “pro-mercado”. Los autores señalan que, desde la década de 1970 en adelante, las transformaciones y prácticas asociadas a una lógica pro-mercado⁴⁸ introducidas por diferentes gobiernos fueron rechazadas y/o atenuadas por sistemas inmunológicos que se activan cuando ciertas ideas específicas chocan con las tradiciones culturales existentes y con políticas fuertemente arraigadas en la cultura local y poco abiertas al cambio. Este rechazo requiere un examen cuidadoso ya que suele operar en los niveles más bajos del ciclo de políticas. Según los autores, 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.⁴⁹

⁴⁷ Este punto se profundiza en el capítulo III, cuando se analiza el Diseño Curricular de la NES.

⁴⁸ El traspaso de las responsabilidades financieras a las provincias en la década de 1970 y la reforma educativa de la década de 1990 que tomó a la 'crisis' del sistema educativo como un punto de partida y propuso una reformulación completa del sistema.

⁴⁹ El poder simbólico de esta noción no ha disminuido a lo largo del tiempo: aún hoy las manifestaciones en protesta por los bajos salarios de los docentes se hacen “en defensa de la educación pública”.

Esta noción es productiva para visibilizar la distancia que podría existir entre la retórica oficial, la legislación y las prácticas políticas reales. En el caso estudiado permite visualizar las múltiples críticas y resistencias que recibieron las políticas de emprendedorismo educativo por parte de sectores estudiantiles, gremiales y académicos y, al mismo tiempo, habilita la pregunta acerca de qué fue lo que realmente hicieron los sujetos con las políticas.⁵⁰

En el marco de una progresiva polarización social y política, y de manera creciente a partir del año 2015, cuando el PRO asume el gobierno nacional, un entramado de actores pertenecientes a sindicatos y al campo académico intervino en la discusión pública a través de diferentes publicaciones, asociando al emprendedorismo con procesos de precarización laboral y privatización de la educación pública.

La Confederación de Trabajadores de Educación de la República Argentina (CTERA), acompañados por académicas como Adriana Puiggrós y Myriam Feldfeber, publicó dos documentos (Duhalde y Feldfeber, 2016; Feldfeber *et al.*, 2018) producidos en el marco de un proyecto regional de investigación impulsado por la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) cuyo objetivo fue “contar con una perspectiva científica y fundamentada de las tendencias privatizadoras de la educación en los diferentes países de la región” (Duhalde y Feldfeber, 2016:17). En estas publicaciones se mapearon las tendencias de privatización de la educación en Argentina y principalmente se analizaron las políticas educativas de la Ciudad de Buenos Aires. Desde un enfoque propuesto por Stephen Ball y Deborah Youdell (2007), en el que distinguen la privatización exógena y endógena de la educación, se denuncia la participación del sector privado y organizaciones de la sociedad civil en el diseño y ejecución de las políticas educativas⁵¹. El supuesto de partida es que el PRO está al servicio de intereses privados y debe generar condiciones para los negocios y las inversiones

⁵⁰ Esto último se estudia en el capítulo IV.

⁵¹ La privatización exógena, o privatización *de* la educación, se da en los casos en que los Estados procuran abrir la educación pública a la participación de agentes privados con ánimo de lucro o valerse del sector privado para diseñar, gestionar y proveer aspectos de la educación pública. Por otro lado, la privatización endógena, o privatización *en* la educación, 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. Ambas categorías tienden a estar fuertemente interconectadas en la práctica.

privadas y extranjeras⁵². Por eso, el foco está puesto en los flujos de recursos financieros que van desde diferentes organismos estatales a las fundaciones y asociaciones civiles.

Desde una perspectiva similar, Adriana Puiggrós publicó *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado* (2017), en donde realizó un recorrido histórico por las políticas educativas argentinas, con el objetivo de demostrar que en las últimas décadas la creciente influencia del neoliberalismo apuntó a mercantilizar la educación, entregar su manejo a las corporaciones y desescolarizar. La propuesta de gobierno del PRO es entendida como representante de “grandes corporaciones e intereses nacionales y transnacionales que están avorazados por el mercado de la educación” (Puiggrós, 2017:9). Las medidas tomadas por este gobierno tendrían como objetivo desestructurar la educación pública y abrirla al capital privado.

Por otro lado, el Observatorio de las Elites Argentinas⁵³ publicó dos informes de investigación. En el primero se realizó un perfil de los funcionarios del Ministerio de Educación y Deportes durante la gestión de Esteban Bullrich, en el que se identifican sus vínculos con empresas, ONG y organismos internacionales y se describen los convenios firmados con organizaciones de la sociedad civil (Becerra, 2017). En el segundo informe se analizaron las redes de influencia público-privadas en las políticas educativas, retomando varias de las ideas presentes en las publicaciones realizadas por CTERA (Castellani, 2019). Finalmente, el área de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini participó de diversos encuentros académicos en los cuales expuso sus críticas a las políticas educativas del PRO (Ant *et al.*, 2018; Stoppani *et al.*, 2015; Stoppani *et al.*, 2019).

En líneas generales, estas publicaciones entienden al emprendedorismo como expresión de un proceso más amplio de individualización de la sociedad, en el cual el Estado se corre de sus funciones históricas, promoviendo la privatización y mercantilización de la educación. Desde esta perspectiva, el emprendedorismo es un modo de comprender las relaciones sociales y la construcción de los vínculos en una sociedad que debilita los lazos solidarios y promueve la construcción de un sí mismo que no tiene en cuenta al otro. El emprendedorismo en la escuela

⁵² Adriana Puiggrós, quien asesoró a CTERA en la producción de estos informes, planteó 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).

⁵³ Hasta el 2018 radicado en la Universidad Nacional de San Martín y luego en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo.

promueve una visión de mundo organizada en torno a una lógica meritocrática, que premia el “sálvese quien pueda” y el desarrollo de talentos individuales. De esta manera, la institución escolar produce sujetos flexibles, capaces de generar su propio empleo y de triunfar en un contexto incierto.

Este proceso de individualización de la sociedad es apuntalado por una transformación en el rol del Estado, que se corre de sus responsabilidades históricas de garantizar el derecho a la educación y al trabajo. Desde este enfoque, la propuesta del emprendedorismo acompaña un determinado modelo productivo en el que las políticas públicas generadoras de empleo son reemplazadas por incentivos individuales a generar sus propios trabajos. Este desplazamiento del Estado es sostenido y legitimado por los mecanismos que utilizan los organismos internacionales para influir en las políticas públicas nacionales.

...el “emprededurismo” se basa en crear la ilusión del “hazlo tú mismo”, “tú si puedes”, como si fuera posible que cada individuo se potenciara voluntariamente o creara su propia empresa en medio del creciente desempleo y de crisis de las pymes. El “emprededurismo” no es simplemente un engaño sino una filosofía de la educación característica del capitalismo salvaje, que antagoniza con los valores colectivos y solidarios (Puiggrós, 2017b)

Una de las consecuencias de este desplazamiento es la privatización y la mercantilización de la educación. Desde esta perspectiva, el emprendedorismo se constituye como una tendencia privatizadora al ser un modo particular de apropiación de los principios de la Nueva Gestión Pública en el campo educativo (Duhalde y Feldfeber, 2016; Feldfeber *et al.*, 2018). Esta lectura es acompañada por un análisis de la participación de empresas con fines de lucro y de grupos filantrópicos en la política educativa llevada adelante por el PRO (Becerra, 2017; Castellani, 2019).

Finalmente, en la investigación realizada por CTERA (Feldfeber *et al.*, 2018) se reflexiona acerca de la propuesta de esta política en relación con el trabajo docente y señala los modos en los que se apela a “la construcción de una idea de liderazgo que alude a características personales o grupales como marcas desde las cuales pensar el trabajo de enseñar: docentes innovadores, emprendedores, entusiastas, comprometidos” (p. 67). Al apelar a los rasgos de personalidad de los sujetos, se “diluye una posición de responsabilidad del Estado en relación a la formación docente y de los maestros como agentes estatales y desplaza la centralidad los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.67).

Desde un enfoque que retoma las propuestas de Michel Foucault, Byung-Chul Han, Robert Castel, Stephen Ball, entre otros, la sociedad se presenta atravesada por un proceso de

individualización que debilita los lazos solidarios, transforma y flexibiliza el mundo del trabajo y promueve que los sujetos gestionen su vida de modo individual. En este escenario, el emprendedorismo es presentado de dos modos que se articulan entre sí: como una estrategia para que la institución escolar produzca sujetos flexibles, meritocráticos y generadores de su propio empleo y como una expresión del corrimiento del Estado en su responsabilidad de garantizar el derecho al trabajo y a la educación.

Estos aportes, al mismo tiempo que enriquecen una mirada macro del fenómeno, presentan algunos límites ya que no permiten dar cuenta de las transformaciones que atraviesa la política a lo largo de su trayectoria y la manera en la que esta política es apropiada y traducida por los sujetos destinatarios. Es por eso que es fundamental complementar esta óptica con el análisis de otras dimensiones.

3.3. Consideraciones finales

A inicios del siglo XXI el emprendedorismo fue impulsado por los organismos internacionales como una herramienta para mejorar los sistemas educativos nacionales y promover el desarrollo económico. Este proceso de globalización comenzó en Europa con el Tratado de Lisboa y la reconfiguración del mandato de los sistemas educativos europeos. El trabajo que realizó la UE en torno a la educación emprendedora configuró un espacio regional al consolidar la presencia del emprendedorismo en los distintos países europeos. Es con el WEF y su *Global Education Initiative* que la red se amplía y llega a los países menos desarrollados. Con presencia en América Latina, África y Medio Oriente, la organización transnacional que agrupa a la élite global llevó adelante un proyecto que tuvo como principal objetivo *diseminar* la importancia del emprendedorismo en la educación. Este proyecto fue solventado por grandes corporaciones como AMD, Cisco, Goldman Sachs, Intel y Microsoft Corporation y sus reportes se escribieron con asesoramiento de académicos de las universidades más prestigiosas de Estados Unidos e Inglaterra. En estos espacios de producción de política educativa, el dinero, las personas y las ideas circulan de manera asimétrica: mientras que la producción del conocimiento y de las ideas que se difundirán está reservada al norte global, los actores que provienen de países de América Latina, Medio Oriente y África son invitados a discutirlos y a pensar un plan de acción localizado.

Esta asimetría en los espacios que ocupan los actores no implica que los gobiernos nacionales “implementen” las políticas como si fueran un enlatado. Por el contrario, su dimensión global

se entrelaza con capas previas de significados sociales y patrones específicos que hacen que cambie su significado y la forma en que funciona. En Argentina, los procesos de deterioro social y económico y los cambios recientes en la estructura social configuraron un terreno en el que emergió un “espíritu emprendedor” en el que se plasman valores de la independencia, la capacidad emprendedora y la eficiencia, elementos característicos de la cultura del nuevo capitalismo (Sennet, 2006). Con ese telón de fondo, el emprendedorismo como política educativa fue impulsada por el gobierno de la ciudad más rica y cosmopolita del país, en un contexto en el cual el partido político a cargo del gobierno se construía como la principal oposición al gobierno nacional. El emprendedorismo jugó un papel fundamental en su estrategia política, ya que consolidó su imagen de “partido del siglo XXI” al permitirle retomar debates y argumentos globales y, al mismo tiempo, participar activamente de espacios transnacionales.

Las críticas y resistencias que generó esta política educativa dan cuenta de ciertos modos de entender las políticas educativas en Argentina: en ocasiones, las opciones de política educativa son pensadas en términos binarios, configurándose una falsa disyuntiva entre mantener un modelo burocrático y jerárquico de gobierno de la educación o implementar reformas “pro-mercado” (Beech y Barrenechea, 2011). Pensar por fuera de esta oposición binaria y artificial supone generar teorías que complejicen las influencias globales, que deberían incluir una mejor comprensión de los sistemas culturales, lógicos e inmunológicos que rechazan y atenúan los condicionamientos globales en ciertas circunstancias. En ese sentido, en los siguientes dos capítulos la propuesta es caracterizar la puesta en acto del emprendedorismo como política educativa en la Ciudad de Buenos Aires, teniendo en cuenta la manera en la que los diferentes actores “hicieron” esta política y explorando las articulaciones que realiza el emprendedorismo con otros regímenes de gestión del yo y, sobre todo, los usos que un grupo de docentes hace de esos saberes y tecnologías.

Capítulo IV. La puesta en marcha de Aprender a Emprender: del texto de la política a la política como texto

Siguiendo con la trayectoria del programa AE, el objetivo de este capítulo es describir el proceso de formulación del emprendedorismo como una política educativa en el escenario local. La perspectiva de análisis retoma la propuesta de Stephen Ball (2002) de hablar de “puesta en acto” en vez de implementación, para dar cuenta de que las políticas son procesos que están sujetos a interpretaciones, que implican luchas y negociaciones por parte de los actores que las interpretan y las traducen (Ball, 2002; Beech y Meo, 2016).

Este capítulo se estructura en dos grandes secciones. En la primera se caracteriza la formulación de la Nueva Escuela Secundaria y se analiza el texto del Diseño Curricular teniendo en cuenta las huellas de las ideas y tendencias globales utilizadas y la presentación del emprendedorismo como eje transversal de la propuesta. En la segunda sección se describe la configuración del emprendedorismo como una política educativa, recuperando los primeros programas impulsados y el surgimiento del programa AE como una estrategia para llevar adelante lo prescripto en el Diseño Curricular. Se caracteriza el entramado de actores que llevó adelante el programa y se describen las acciones con estudiantes y de formación docente que se enmarcaron en él.

4.1. La Nueva Escuela Secundaria

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN), que extendió la obligatoriedad del nivel secundario para todo el país. Debido a que en Argentina el sistema educativo es federal, la LEN y las resoluciones de alcance nacional emitidas por el Consejo Federal de Educación (CFE)⁵⁴ enmarcaron las discusiones que se dieron al interior de cada jurisdicción para definir las características de la educación secundaria. En la Ciudad de Buenos Aires, el nivel secundario era obligatorio desde el año 2002, cuando el gobierno de Aníbal Ibarra sancionó la Ley n° 892, lo que la convirtió en el primer distrito de América Latina en decretar trece años de educación obligatoria (preescolar, primario y secundario).

⁵⁴ El CFE es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, creado con el objetivo de asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

En el año 2011 esta jurisdicción inició el proceso de transformación de la escuela secundaria para dar cumplimiento a la LEN y al acuerdo del CFE. Luego de relevar los planes de estudio vigentes, se comenzó a trabajar con rectores y supervisores, especialistas, universidades y referentes disciplinares en el armado de la propuesta de la Nueva Escuela Secundaria. Durante el año 2013 se organizaron jornadas institucionales en las escuelas en las que participaron diferentes actores de la comunidad educativa: los equipos de conducción, docentes, estudiantes y familias. También se realizaron reuniones con gremios docentes y centros de estudiantes. Finalmente, se presentó el diseño curricular jurisdiccional del Ciclo Básico del nivel secundario (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013b).

Este plan de trabajo duró cinco años (2011-2015) y fue llevado adelante por la Dirección General de Planificación e Innovación Educativa (a cargo de María de las Mercedes Miguel) en articulación con la Gerencia Operativa de Curriculum (a cargo de Gabriela Azar). El proceso recibió críticas por parte de sindicatos de docentes como ADEMyS y CTERA por una “sistemática falta de información y ausencia de consulta y participación democrática” (ADEMyS, 2013) y se caracterizó por diversos momentos de conflicto con sectores estudiantiles, docentes y gremiales.

Por ejemplo, en el año 2012 se llevó adelante la revisión de la oferta educativa en función de las diez orientaciones establecidas para el nivel secundario en la Resolución del CFE 84/09.⁵⁵ En la Ciudad de Buenos Aires, esto supuso revisar 158 planes de estudio vigentes hasta ese momento, lo cual generó inquietud en colectivos estudiantiles y gremios docentes ante la posibilidad de que la reducción de carga horaria en las materias afectara tanto la fuente de trabajo como la adquisición de saberes específicos. Este descontento se tradujo en la ocupación (toma) de varios establecimientos educativos, movilizaciones, clases públicas y encuentros de trabajo en varios colegios de la Ciudad (Marroquin, 2012). Las protestas obligaron a Esteban Bullrich a comprometerse ante la Justicia a convocar a jornadas institucionales de discusión en todos los colegios, antes de adoptar una decisión final (Videla, 2013). Finalmente, y ante el hecho de que otras provincias se sumaron al pedido de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el CFE incorporó tres orientaciones más a las ya establecidas.

⁵⁵ Las diez orientaciones establecidas en esa Resolución son: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agraria / Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física.

4.1.1. El Diseño Curricular y el lugar del emprendedorismo

El diseño curricular del Ciclo Orientado de la NES fue lanzado en 2015 y presentó tres ejes transversales a todas las orientaciones para que las escuelas decidan, de acuerdo a su proyecto institucional, cual incluir y de qué manera: Educación Sexual Integral (ESI), Prevención de adicciones y Emprendedorismo. Los dos primeros ejes corresponden a lineamientos nacionales⁵⁶ mientras que el Emprendedorismo es un eje propio de la política educativa porteña. En ningún otro diseño curricular creado hasta ese momento por las provincias argentinas aparecía esta noción como un eje transversal ni como una temática a trabajar en todas las escuelas. En este sentido, el emprendedorismo aparece como una dimensión estratégica y productiva desde la cual es posible dar cuenta de las especificidades de las políticas educativas locales.

El texto del diseño curricular retoma varias de las ideas que circulan globalmente en los espacios transnacionales de producción de política educativa. Uno de los supuestos que organizan el diagnóstico en el que la Ciudad de Buenos Aires basa su reforma de la escuela secundaria es que el nivel se encuentra en crisis por un desacople entre lo que es capaz de hacer y los desafíos y problemáticas que distinguen a las sociedades contemporáneas. La escuela secundaria es considerada una institución anacrónica, poco preparada para dar respuesta a sociedades que se transformaron radicalmente en las últimas décadas y que, por lo tanto, necesitan de una institución capaz de transmitir los saberes y conocimientos necesarios para el futuro repleto de cambios que se aproxima. En este mundo pos-Estado de Bienestar, caracterizado por la incertidumbre y atravesado por transformaciones constantes, las sociedades necesitan que la escuela secundaria promueva que los niños y jóvenes sean capaces de adaptarse rápidamente a los cambios y con habilidades más ligadas a la inteligencia emocional (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015a, 2015b).

Desde esta perspectiva, emergen otros dos supuestos, que sustentan y justifican las reformas educativas de diferentes países, y que son retomadas en el caso local. Por un lado, se propone una representación específica del tiempo y el espacio: una noción lineal de progreso prevé un

⁵⁶ La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral se promulgó en 2006 con el objetivo de garantizar el derecho de los/as estudiantes de todo el sistema educativo a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos. Por otro lado, en el año 2009 se sancionó la Ley 26.586 que creó el Programa Nacional de educación y prevención sobre las adicciones y el consumo indebido de drogas.

futuro que traerá un mundo de cambios veloces y permanentes, al ritmo de avances tecnológicos inherentemente positivos (Beech, 2005). En este escenario, los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y los estudiantes deben poder adaptarse rápidamente a las transformaciones del entorno, y para eso es fundamental que la escuela promueva el desarrollo de competencias que les permita a los niños y niñas no rezagarse y ser capaces de aprender a lo largo de toda su vida. Hay cierto consenso en torno a cuáles son estas competencias: la flexibilidad, la comunicación, la creatividad, aprender a aprender, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico (Beech, 2005; Maggio, 2018).

Los estudiantes (...) serán también capaces de aprender y emprender durante toda la vida y de adaptarse al mundo productivo, social y cultural en el que les toque vivir (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:16)

Los cambios, producto de la sociedad del conocimiento en su proceso de emergencia, demandan nuevos modos de alfabetización y de actuar de las personas para enfrentar la demanda de las competencias necesarias en el marco de los nuevos modelos sociales, económicos, culturales y políticos que afectan distintas dimensiones de la vida. (p. 28).

La otra idea que organiza la retórica oficial de la Ciudad de Buenos Aires es el vínculo entre educación y trabajo, específicamente en cuanto a las habilidades que necesitan tener las personas para participar activamente del mercado laboral⁵⁷. Desde esta perspectiva, los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio, fundamentales para fortalecer la economía nacional, se encuentran en crisis ya que la escuela prepara a los estudiantes para un mundo que ya no existe, y para un mercado laboral que se encuentra en constante transformación por el avance de las nuevas tecnologías. Para revertir este desfasaje, es necesario que la institución escolar enseñe a los niños, niñas y jóvenes las habilidades y competencias necesarias, que son más generalistas y centradas en la autonomía de los sujetos, como la comunicación, la resolución de problemas, la programación.

La innovación, la creatividad, las habilidades para el siglo XXI, exigen a la educación en general –y a la formación del nivel secundario en particular– adaptarse a estas nuevas demandas para permitir a nuestros jóvenes la posibilidad de acceder no solo al mundo

⁵⁷ Desde una perspectiva histórica, la relación entre educación y el mundo del trabajo ha sido ampliamente estudiada. Por ejemplo, Fernández Enguita (1990) analizó las prácticas sociales materiales que ocurren dentro de la escuela y se preguntó por su relación con las necesidades de mano de obra del sistema capitalista. Para este autor, cuestiones como el uso del tiempo y el énfasis en la disciplina se relacionan con los principios y normas de organización de las fábricas.

del trabajo, sino también a la sociedad que los espera. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:14)

El mundo del trabajo valora más la cultura general, la capacidad de asociación, el trabajo colaborativo, el saber cuáles son las cualificaciones requeridas para las tareas que deben realizarse, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas. (p.47)

Como se señaló en el capítulo anterior, estos discursos, en los que se entremezclan el rol de la educación, el futuro, el mercado laboral, los nuevos sujetos y las habilidades que deberían tener, se entrelazan y retroalimentan con los discursos de otros actores globales autorizados y legitimados conformando una “comunidad discursiva” (Ball, 2011), en la que participan consultoras privadas, organismos internacionales, periodistas especializados, funcionarios, *edupreneurs*,⁵⁸ académicos, etc. En una entrevista realizada en 2014 en la que explicó los objetivos de su gestión (Infobae, 2014), Mercedes Miguel citó el informe “Educación para el empleo”⁵⁹, más conocido como “El informe McKinsey”, para dar cuenta de un desajuste entre la demanda y la oferta del mercado laboral actual. Según el informe, mientras que, por un lado, la tasa de desempleo juvenil es muy alta, por otro lado, los empleadores indican que no encuentran trabajadores con los conocimientos y las competencias adecuadas. A través de entrevistas a empresarios, encargados de oficinas de recursos humanos, estudiantes y docentes, el informe llega a la conclusión que el sistema educativo actual no satisface ni las necesidades de los empleadores ni las expectativas de los estudiantes.

Una de las principales estrategias para resolver este desajuste es el establecimiento de ocho aptitudes centrales que deben ser alcanzadas por todos los egresados del nivel secundario, para poder satisfacer tanto las demandas de los estudios superiores como del mercado laboral. Estas aptitudes se desarrollan en un apartado específico del Diseño Curricular y son: comunicación, pensamiento crítico, iniciativa y creatividad, análisis y comprensión de la información, resolución de problemas y conflictos, interacción social y trabajo colaborativo, ciudadanía responsable, valoración del arte y cuidado de sí, aprendizaje autónomo y desarrollo personal (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015a). La decisión que sustenta la

⁵⁸ La palabra *edupreneur* es una combinación de *educator* y *entrepreneur*. Es un concepto nativo: en el campo del emprendedorismo educativo se llama así a las personas que tienen un emprendimiento relacionado con la educación. Tiene connotaciones positivas, porque los *edupreneurs* son vistos como sujetos que buscan innovar en la educación para transformar los sistemas educativos tradicionales.

⁵⁹ Disponible en <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/education-to-employment-designing-a-system-that-works#>

elección de las ocho aptitudes se fundamenta en un documento elaborado por la UNESCO llamado *Toward universal learning: what every child should learn* (UNESCO, 2013), en el cual el organismo internacional identificó cuáles son los saberes claves que deben ser enseñados a niños y jóvenes para que tengan éxito tanto en la escuela como en la vida. Este documento se basó en lo producido por la *Learning Metrics Task Force*, un grupo de trabajo organizado por la UNESCO y el *Center for Universal Education*, de *Brookings Institutions*,⁶⁰ en el que participaron quince países y ciudades, entre ellos la Ciudad de Buenos Aires.⁶¹ De esta manera, el lugar central que tienen las aptitudes en el Diseño Curricular da cuenta no solo de una reforma educativa que dialoga con ideas y tendencias globales, sino también muestra la presencia y participación del gobierno porteño en los espacios transnacionales de producción de política educativa.

Este entramado discursivo enmarca al Diseño Curricular y presenta al emprendedorismo como un eje transversal y obligatorio de la currícula del nivel secundario porteño. La propuesta se caracterizó por una fuerte asociación entre el emprendedorismo y un *hacer reflexivo*, un hacer que posibilita concretar tanto proyectos personales como colectivos que generen un impacto positivo en su entorno. De esta manera, el foco está puesto en aquellas dimensiones del emprendedorismo vinculadas al desarrollo personal y el autoconocimiento, dejando en un segundo plano la dimensión empresarial.

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. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015b:3)

En el Diseño Curricular, el emprendedor es definido 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” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:504). De esta manera, la incorporación del emprendedorismo en el diseño curricular, fundamentada en los principios de “la ética, el respeto, la tolerancia, la inclusión, la justicia y la paz” (p. 504), tiene como objetivo “formar

⁶⁰ El *Center for Universal Education (CUE)* es parte de *Brooking Institutions*, uno de los *think tanks* estadounidenses más prestigiosos del mundo. El CUE lleva adelante investigaciones y recomendaciones de políticas educativas, especialmente a países en vías de desarrollo.

⁶¹ Los participantes de la *Task Force* fueron doce países (Botsuana, Etiopía, Kenya, Kyrgyzstan, Nepal, Pakistán, Palestina, Ruanda, Senegal, Sudan, Tunisia y Zambia), dos ciudades latinoamericanas (Bogotá y Buenos Aires), y una provincia canadiense (Ontario).

un ciudadano proactivo, que se involucre con las necesidades sociales, con responsabilidad individual y corresponsabilidad colectiva por el presente y el futuro” (p. 504). Se promueve la formación de un sujeto activo, de un estudiante emprendedor “que se pone en acción para llevar una idea a un proyecto concreto, potenciando y desarrollando sus intereses y aptitudes y generando un impacto positivo en su entorno” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015a: 503). En este proceso el estudiante emprendedor arma equipo con otras personas, piensa soluciones novedosas a problemas sociales, pone sus saberes al servicio del resto, al mismo tiempo que desarrolla habilidades relacionadas con el liderazgo, la planificación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo.

Esto supone un desarrollo de la autonomía de los sujetos, que les permite comprender que la manera de participar activa y productivamente en la economía globalizada es invertir permanentemente en su propia educación y en el aprendizaje durante toda la vida (Rizvi y Lingard, 2013).

El contexto en el que viven los estudiantes de la NES los enfrenta a la necesidad del logro de la autonomía personal y académica, que les permitirá adquirir la flexibilidad necesaria para asumir escenarios cambiantes y la habilidad de aprender durante toda la vida y desarrollar nuevas capacidades. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2015:46)

La trasposición didáctica de este espíritu emprendedor se expresa en el desarrollo de proyectos con objetivos tanto académicos como de intervención social. Es decir, no se trata solamente de aprender contenidos, sino que el emprendedorismo en la escuela permite poner en práctica estos saberes al servicio de la comunidad. Así, el estudiante desarrolla aptitudes vinculadas a lo personal (habilidades ya nombradas como pensamiento crítico y resolución de problemas), a lo sociocomunitario (valoración de distintas culturas, respeto y conocimiento del otro) y a lo ético (integridad moral, solidaridad, responsabilidad).

La idea era vincularlo a la idea de ‘trabajo por proyecto’⁶², que desarrolle un perfil emprendedor. No quiere decir que desarrolle un producto para venderlo y que luego pueda armar un negocio, sino que está vinculado a que pueda llevar una idea a la acción,

⁶² El Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) es una estrategia didáctica que se basa en la resolución de situaciones problemáticas contextualizadas. Actualmente es una estrategia que está muy presente en las propuestas pedagógicas ya que rompen con la fragmentación entre campos de conocimiento o asignaturas: los estudiantes investigan aquello que necesitan saber para el desarrollo del proyecto y aplican estos conocimientos hasta que cumplen su objetivo.

y esa idea puede ser un proyecto social, un proyecto cultural, un proyecto económico. (Verónica Poenitz, coordinadora del programa. Entrevista 15-01-2020)

De esta manera, el Diseño Curricular del emprendedorismo habilita a las escuelas a promover el desarrollo de proyectos (sociales, culturales, productivos, comunicacionales, pedagógicos, etc.) interdisciplinarios para que los estudiantes, al mismo tiempo que desarrollan competencias, pongan en práctica los saberes adquiridos.

La escritura del apartado de Emprendedorismo estuvo a cargo de Verónica Poenitz y Juan Cruz Hermida, con la coordinación de María Inés Plá Alba, quienes luego llevaron adelante el programa AE. Poenitz es Licenciada y Profesora en Educación egresada de la Universidad de San Andrés y Hermida es Licenciado en Ciencias Políticas de la Universidad Católica Argentina (UCA), con un master en Administración Pública de la UBA. Plá Alba es Profesora en Educación por la UCA y docente en la Universidad Austral. Los tres se caracterizan por no provenir del ámbito empresarial, sino que en su experiencia profesional se desempeñaron en universidades privadas, tanto en la formación docente como en la extensión universitaria. Estas trayectorias dan pistas de cuáles son los sujetos considerados idóneos y las capacidades y cualidades valoradas para llevar adelante las políticas educativas.

4.2. El emprendedorismo como política educativa porteña

4.2.1. Los primeros pasos: Generación Emprendedora y Emprendizaje NES

Al compás del debate por la Nueva Escuela Secundaria, el Ministerio de Educación porteño impulsó dos programas para trabajar el emprendedorismo en la escuela secundaria: uno destinado a estudiantes y otro a docentes. Entre 2012 y 2015 se implementó Generación Emprendedora (GE), una política compartida entre el Ministerio de Educación y el de Desarrollo Económico. Esta iniciativa estuvo destinada a estudiantes de 4º, 5º y 6º año de escuelas medias y técnicas de la Ciudad y consistió en jornadas de trabajo en el Centro Metropolitano de Diseño,⁶³ en las cuales estudiantes y docentes participaron de charlas y

⁶³ El Centro Metropolitano de Diseño (CMD) es una institución del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires creada en el año 2000 en el organigrama del Ministerio de Desarrollo Económico. Se presenta como una “usina emprendedora” de la ciudad y se focaliza en el desarrollo de políticas orientadas al fomento del diseño en general (indumentaria, industrial, de software, gráfico, etcétera), mediante la promoción de vínculos entre empresarios y diseñadores o

talleres con emprendedores y referentes que compartían sus experiencias. El objetivo de esta iniciativa era promover y estimular entre los jóvenes la exploración de sus habilidades y valores para desenvolverse tanto en su futuro laboral como en cualquier proyecto que encaren, para así despegar la asociación entre emprendedorismo y creación de empresas, y comprender que “se puede ser emprendedor en muchos aspectos de la vida”. Las habilidades emprendedoras que se nombran son la proactividad, la creatividad, el liderazgo, la tolerancia al error, la negociación.⁶⁴

Este programa fue llevado adelante por dependencias de dos organismos diferentes: el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Económico, que tienen roles y objetivos diferentes en el entramado gubernamental. Para su implementación se articuló con un conjunto de organizaciones de la sociedad civil abocadas al fomento del emprendedorismo. Entre ellas se encuentran Asociación Civil Emprear, Asociación INICIA, Asociación Empresaria Argentina, Asociación Civil Contribuir, Asociación Ashoka y Junior Achievement. Estas dos últimas organizaciones tienen experiencia en el trabajo de emprendedorismo en el sistema educativo formal. Finalmente, de acuerdo a su descripción oficial, y en línea con los discursos globales estudiados en el capítulo II, el emprendedorismo emerge como una estrategia para promover el desarrollo de atributos personales y competencias transversales que le son útiles a los sujetos a lo largo de su vida y en todos los aspectos, no solo los relacionados con el espacio empresarial (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013a).

El segundo programa comenzó en 2014, cuando la DGPLINED convocó a la *edupreneur* Natalia Ceruti, psicóloga y administradora de empresas, para que diseñe una propuesta de formación docente llamada “Emprendizaje NES”⁶⁵, destinada a docentes y equipos directivos del nivel secundario. *Emprendizaje* es el producto de la combinación de dos palabras: Emprendedorismo + Aprendizaje, y se presentó como una formación en la cual los docentes podrían reencontrarse por “su pasión por aprender” y “ser ellos mismos el cambio que quieren ver”. De acuerdo a la presentación de la propuesta, un profesor o profesora que participe de estos “procesos de inmersión en emprendizaje” es un “practicante de aprendizaje”, una persona que se anima a innovar, que valora el aprendizaje colaborativo e introduce nuevas herramientas

mediante la generación de condiciones para que los diseñadores puedan convertirse en empresarios (Miguel, 2011).

⁶⁴ Información extraída de <http://pro-universitarios.com/generacion-emprendedora/>. Última visita: 3/2/2020.

⁶⁵ NES se refiere a Nueva Escuela Secundaria.

en sus prácticas habituales. Le gusta “hacer que las cosas pasen” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014).

En las piezas comunicacionales se explicitaba la combinación de ideas y enfoques utilizados para diseñarlas: desde el constructivismo social de Lev Vigotzky hasta la Teoría U de Otto Scharmer, pasando por la teoría de Mindset de Carol Dweck (Dweck, 2016). Las herramientas que se utilizaban eran heterogéneas y provenían del teatro (entrenamiento teatral), del diseño (*design thinking*), de la autoayuda (*mindfulness*, comunicación no violenta) y del ámbito empresarial (indagación apreciativa, liderazgo participativo, teoría del cambio, etc). Tal como se observa en la imagen 1, las fotografías utilizadas para promocionar la capacitación mostraban a docentes trabajando de manera horizontal, con las sillas en círculo, o parados frente a un pizarrón con *post-it* pegados. No se mostraban dinámicas tradicionales de enseñanza, en las que los participantes estuvieran sentados escuchando a un capacitador (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014).



Imagen 1: Formación docente Emprendizaje NES

Fuente: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2014)

Esta capacitación promovió la asociación entre emprendedorismo y educación finlandesa. En su sitio web personal,⁶⁶ Natalia Ceruti se presenta como emprendedora, “diseñadora de sistemas de aprendizaje” y “finlandesa de alma”. Admiradora del sistema educativo finlandés, señala que cada cosa que emprende “tiene embebido el ADN finlandés”.⁶⁷ La capacitación despertó gran interés entre los docentes: había lista de espera para participar pese a que no acreditaba puntaje. Se dictó una vez por año hasta 2017, cuando Natalia Ceruti se hizo cargo del diseño y la coordinación del festival Experiencia Aprendizaje, presentado en varias provincias y organizado por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.⁶⁸

Tanto Generación Emprendedora como Emprendizaje NES no formaron parte del programa AE, pero el modo en el que fueron llevados adelante presenta características a tener en cuenta. Por un lado, ambas propuestas retomaron las discursividades que presentan al emprendedorismo como una estrategia innovadora que promueve transformaciones tanto a nivel personal como social. Por otro lado, para su implementación el Ministerio de Educación porteño articuló con diversos actores sociales, tales como organizaciones de la sociedad civil especializadas en el trabajo sobre emprendedorismo (educativo o no) y con Natalia Ceruti, que representó el enlace con *EduCluster Finland*, la compañía finlandesa participante del programa Escuelas de Innovación Pedagógica.

⁶⁶ www.naticeruti.com.ar. Último ingreso el 27-2-2021.

⁶⁷ Desde el año 2008 trabaja con la Universidad de Ciencias Aplicadas Jyväskylä, propietaria de EduCluster Finland, la compañía finlandesa que participó del programa Escuelas de Innovación Pedagógica.

⁶⁸ Experiencia Aprendizaje fue un espacio de formación para docentes, directivos y supervisores/ inspectores de todas los niveles y modalidades que tenía como objetivo “generar oportunidades de aprendizaje que inspiren y movilicen cambios profundos en las prácticas de enseñanza”. El festival se realizó en San Luis, Salta, Córdoba, La Rioja y Río Negro y cada edición duró dos jornadas completas.

Este festival continuaba con la línea que se había comenzado a trabajar en la Ciudad de Buenos Aires. Por un lado, el foco estuvo puesto en el desarrollo de habilidades (Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Responsabilidad y Compromiso, Trabajo con otros y Comunicación). Por otro lado, las temáticas de los talleres giran en torno al pensamiento de diseño, aprendizaje colaborativo, mindfulness, programación neurolingüística, emprendedorismo, dinámicas ágiles, trabajo en red, facilitación visual, y otras temáticas (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2017).

4.2.2. El surgimiento del programa Aprender a Emprender

El programa **Aprender a Emprender** se creó en el año 2015, en el marco de la DGPLINED, con el objetivo de acompañar la implementación del emprendedorismo en las escuelas. Esta decisión generó tensiones al interior del ministerio porteño ya que había miradas contrapuestas acerca del enfoque que debía tener esta política educativa. Por un lado, había sectores que proponían enseñar emprendedorismo desde un enfoque empresarial, relacionado con la enseñanza de educación financiera y armado de planes de negocios, para que los estudiantes puedan diseñar un proyecto que les diera una salida laboral. Otro sector, ubicado en las antípodas y cercano a las críticas realizadas por los sindicatos docentes, entendían al emprendedorismo como parte de políticas de precarización laboral, a través de las cuales el Estado se corría de la obligación de garantizar un trabajo digno. Finalmente, una perspectiva que entendía que el emprendedorismo representaba una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades, un instrumento de crecimiento personal y de autoconocimiento, que brinda a los docentes más herramientas para transformar su práctica. Desde este enfoque se configuró el programa AE.

(...) hubo una resistencia importante del Ministerio de Educación (nacional) y de los que estaban del lado de las escuelas, de incorporar estos temas de emprendedorismo. Siempre se vieron como temas del *establishment*, como que se querían meter temas que no eran propios de la escuela, en la escuela. La palabra emprendedorismo generaba, y sigue generando en el mundo educativo, bastante resistencia, porque se vincula con una mirada más neoliberal, más de derecha. (Jimena Huarte, contenidista del Ministerio de Educación porteño. Entrevista 27-2-2020)

Lo empresarial como mercantilista no tiene que estar en la educación, sin duda. Si vos me ponés a *Junior Achievement* en la escuela, o una empresa que venga a decir las cosas como tienen que ser, ese es el emprendedorismo desde lo empresarial, mal llevado a la escuela. (Leticia Loos, formadora docente. Entrevista 25-2-2020)

Al fin y al cabo, lo importante es que los docentes tengan más herramientas para transformar su práctica. Y hacer una formación más vivencial y más significativa para el alumno. Que tenga experiencias nuevas en el aula, vivencias distintas. (Verónica Poenitz, coordinadora del programa. Entrevista 15-1-2020)

La descripción del proceso de diseño y puesta en acto del programa AE da cuenta de la participación de múltiples actores en la producción de política educativa. Este fenómeno forma parte de un proceso que comenzó en la década de 1990, cuando se diversificaron los actores que influían en la producción de conocimiento vinculado a la construcción de problemas, generación de diagnóstico y proposición de políticas. Al mismo tiempo que los organismos

estatales y las universidades públicas se consolidaron y crecieron como productoras de conocimiento, aparecieron universidades privadas (UDESA, UCA, Di Tella), centros de investigación privados (CIPPEC)⁶⁹, organismos internacionales, agencias intergubernamentales con sede local (IIPE Buenos Aires, FLACSO) y fundaciones financiadas por el empresariado (Grupo Sophia) que comenzaron a participar activamente del campo educativo local (Gorostiaga *et al.*, 2006, 2012; Palamidessi *et al.*, 2007; Simón, 2006; Suasnábar, 2018; Suasnábar y Palamidessi, 2006). En este escenario cobra importancia describir quiénes llevaron adelante AE, identificando sus trayectorias y las perspectivas que le aportaron al diseño del programa.

El programa AE fue llevado adelante por las mismas personas que escribieron el apartado sobre Emprendedorismo del Diseño Curricular: Verónica Poenitz y Juan Cruz Hermida, con la coordinación de María Inés Plá Alba, quienes se caracterizan por no provenir del ámbito empresarial, sino que en su experiencia profesional se desempeñaron en universidades privadas, tanto en la formación docente como en la extensión universitaria.

Yo no soy especialista en el área de emprendedorismo. No tengo formación empresarial, ni de diseño de proyectos, ni de productos. Yo estudié educación, entré desde el lado de generalista. (Verónica Poenitz, Coordinadora del programa. Entrevista 15-1-20)

En las entrevistas, los coordinadores señalaron dos proyectos radicados en la UCA como fuente de inspiración para la definición del enfoque del emprendedorismo: el programa de formación docente UCA-Alverno College (en el cual trabajaron Verónica Poenitz y Gabriela Azar, luego Gerenta de Curriculum del Ministerio de Educación de la Ciudad) y el área de Compromiso Social (coordinada por Juan Hermida).

El programa UCA-Alverno College surgió en el año 2012, cuando la UCA estableció un acuerdo con Alverno College, una universidad católica de mujeres situada en la ciudad de Milwaukee, estado de Wisconsin, Estados Unidos que, desde la década de 1970, trabaja con un modelo de formación docente basado en aptitudes. Este modelo, en el que se basó la UCA para reorientar su Departamento de Educación, entiende que las aptitudes “son combinaciones

⁶⁹ CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es un *think tank* que se dedica a la investigación en políticas públicas. Tiene un área de Educación a través de la cual influye en la definición de la política educativa en Argentina. No tiene pertenencia estatal ni partidaria y es financiado por empresas (Simón, 2006).

complejas de conocimientos, disposiciones, habilidades y autopercepciones que involucran a toda la persona humana y son enseñables” (Azar, 2019: s/p). El desarrollo de estas aptitudes se combina con un foco puesto en la enseñanza inclusiva y efectiva: esta propuesta sintetiza “al humanismo cristiano con nuevas propuestas de ejercicio de la docencia y la profesionalización educativa” (s/p). Así, lo que se busca es formar docentes que estén capacitados para enseñar de manera eficaz en “contextos vulnerables y cambiantes”.

La segunda influencia es el área de Compromiso Social de la UCA, que tiene a su cargo el diseño y la implementación de proyectos de “Aprendizaje y servicio solidario”. Estos proyectos, llevados adelante en articulación con parroquias, instituciones y organizaciones sociales, tienen el objetivo de “mejorar la calidad de vida de los sectores sociales vulnerables de la ciudad”⁷⁰, al mismo tiempo que los estudiantes de la UCA ponen en práctica aquello que aprendieron en las aulas. A través de estos proyectos, la institución no solo educa en los valores solidarios y del voluntariado, sino que también genera las condiciones para que sus estudiantes adquieran saberes ligados al carácter emprendedor y al *management* para la realización de un proyecto (Tiramonti y Ziegler, 2008).

De esta manera, la propuesta del programa AE para trabajar emprendedorismo en la escuela pública se nutrió de las experiencias que un grupo de instituciones educativas (generalmente confesionales) utiliza para promover valores solidarios y del voluntariado entre sus estudiantes. Al mismo tiempo, la UCA también funciona como un espacio de socialización para los cuadros de PRO, en el cual construyen una mirada de la política como una “misión” y una relación con lo popular en términos de voluntariado y de actividades “solidarias” de donación (Grandinetti, 2015; Vommaro, 2015). Así, el emprendedorismo es entendido como un modo de intervención social al mismo tiempo que se desarrollan habilidades individuales útiles para participar del mundo laboral.

4.2.3. La puesta en acto como producto de un trabajo colectivo

El objetivo del programa AE fue impulsar la enseñanza de emprendedorismo en las escuelas y generar “espacios de concientización (...) sobre la importancia del desarrollo de habilidades emprendedoras en alumnos y docentes” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2017a). El programa articuló las iniciativas relacionadas con la temática que ya existían

⁷⁰ Descripción del área según su sitio web. Disponible en <http://uca.edu.ar/es/compromiso-social/nuestra-coordinacion>

en la Ciudad de Buenos Aires, pero mantuvo la diversidad de las fuentes de financiamiento: en ocasiones, los recursos provenían de otras entidades del gobierno (principalmente de la Dirección General de Emprendedores - DGE) o del exterior y ya tenían un destino: el dictado de talleres a los estudiantes. La DGPLINED y la DGE tenían enfoques diferentes sobre la población objetivo del programa: para la DGE las iniciativas debían estar destinadas a los estudiantes; para la DGPLINED el foco debía estar puesto en la población docente, ya que de esa manera se aseguraba la sustentabilidad y replicabilidad de la propuesta. Los condicionamientos financieros moldearon el tipo de acciones que se llevaron adelante y configuraron una especie de división del trabajo: DGE financió los talleres dirigidos a estudiantes y DGPLINED se hizo cargo de las formaciones docentes y del desarrollo de los documentos oficiales.

El emprendedorismo también lo abordaba la Dirección de Emprendedores, que tenía una idea distinta, más vinculada a que los chicos puedan desarrollar un plan de negocios. Entonces siempre hubo discusiones sobre cómo abordar la propuesta curricular. (Verónica Poenitz, coordinadora del programa. Entrevista 15-1-2020)

Como se observa en el cuadro 1, el programa tuvo tres líneas de trabajo principales: el diseño y la implementación de capacitaciones docentes (en el marco de Escuela de Maestros), talleres dirigidos a estudiantes y el diseño de contenidos. Las primeras dos líneas fueron llevadas adelante por “los aliados”⁷¹: tres ONG (Junior Achievement, Asociación Civil Emprear y Fundación EIDOS) y una profesora especializada en emprendedorismo. La tercera línea se ocupó de la escritura de documentos oficiales, principalmente el Diseño Curricular y un documento que sintetizó los principales lineamientos de la propuesta y que circuló entre las escuelas.⁷²

⁷¹ La palabra aliado es un concepto nativo: en el campo del emprendedorismo se utiliza para hablar de los actores que poseen un capital específico importante para el éxito de la implementación, con quienes se establece una relación *win win*: a ambas partes les conviene la alianza.

⁷² Véase Anexo.

Cuadro 1: Líneas de acción e iniciativas del programa Aprender a Emprender

Formación docente (Escuela de Maestros)	Escritura de documentos oficiales	Acción directa con estudiantes
Aulas Emprendedoras (Leticia Loos)	Diseño curricular	A emprender (Fundación EIDOS)
Emprendedorismo para el Aprendizaje (Fundación EIDOS)	Documento base	La Compañía y Aprender a Emprender (JA)
Maestros Emprendedores (Fundación EIDOS)	Evaluación de habilidades mediante rúbricas	Pequeños Emprendedores (EMPREAR)

Fuente: Elaboración propia en base a información del sitio web del programa y documentos oficiales del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2017a).

Línea de formación docente

Los cursos de formación docente se dictaron a través de Escuela de Maestros⁷³ durante los años 2017 y 2018. Como se observa en el cuadro 2, los cursos se organizaron en tres niveles: sensibilización, fortalecimiento y multiplicación. El primer nivel se llamó Aulas Emprendedoras y estuvo destinado a docentes sin experiencia en la temática. El segundo nivel fue Emprendedorismo para el aprendizaje (EPA) y su objetivo fue trabajar con las planificaciones para que los profesores incorporen herramientas y tecnologías emprendedoras en su práctica. Finalmente, el tercer nivel fue Maestros Emprendedores (ME) y estuvo destinado a docentes que quisieran compartir el emprendedorismo con colegas. 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 habían pasado por alguno de los dos niveles anteriores, por Aprendizaje NES o por capacitaciones de Junior Achievement y que, según la coordinación del programa AE, presentasen un perfil “emprendedor”. Con este adjetivo se referían a aquellos docentes que, en los cursos previos, hayan demostrado interés por la temática incorporando las propuestas a sus clases.

⁷³ Así se designa, desde 2015, al espacio de formación continua que ofrece propuestas de capacitación para el desarrollo profesional docente en la Ciudad de Buenos Aires. Hasta ese momento, este espacio de formación, fundado en 1984, se denominaba CePA (Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación).

Cuadro 2: Capacitaciones docentes del programa Aprender a Emprender

Nivel	Nombre	Población	Coordinación	Actividad
Sensibilización	Aulas Emprendedoras	Docentes que no conocen la temática	Leticia Loos	2017/2018
Fortalecimiento	Emprendedurismo para el Aprendizaje	Docentes que conocen la temática y quieren herramientas concretas de trabajo en el aula.	Fundación EIDOS	2017/2018
Multiplicación	Maestros Emprendedores	Docentes que habían hecho los niveles anteriores y quisieran formarse para capacitar a otros docentes	Fundación EIDOS	2017/2018

Fuente: Elaboración propia en base a documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Las capacitaciones fueron co-diseñadas entre la DGPLINED y los actores que las llevaron adelante: tanto la Fundación EIDOS como la docente Leticia Loos estaban habilitados para tomar decisiones de manera relativamente autónoma dentro los lineamientos ya establecidos. Esto hizo que tuvieran cierto margen para traducir la política de acuerdo a sus sistemas de creencias y sus trayectorias previas.

La Fundación EIDOS (Estudiantes Internacionales Debatendo por el Saber) dio sus primeros pasos organizando el Eco Debate Joven para el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires durante los años 2013-2015⁷⁴, construyéndose como un actor clave en la difusión

⁷⁴ Eco Debate Joven fue un programa educativo de temática de sustentabilidad ambiental, con presupuesto participativo y destinado a los estudiantes del nivel secundario. La premisa que sustentó este proyecto es que “a través de la participación y la deliberación, los jóvenes pueden

del emprendedorismo y la enseñanza de habilidades emprendedoras a jóvenes. Participó de las tres líneas de acción del programa AE: entre 2015 y 2018 desarrolló y ejecutó “A emprender”, con financiamiento de la DGE y en 2017 firmó un convenio con la DGPLINED para el diseño de rúbricas de evaluación de habilidades, la ejecución de capacitaciones docentes y el desarrollo de “Hacke Mate”, un proyecto que vinculaba la educación emprendedora con la enseñanza de la matemática. A causa de la magnitud del convenio, Fundación EIDOS contrató un equipo multidisciplinar de seis profesionales con experiencia en educación para que llevara adelante el proyecto. Este equipo estuvo compuesto por una psicóloga cognitiva, un biólogo, una profesora de arte, dos sociólogas y un politólogo.

El año 2017 se caracterizó por la alta conflictividad entre el Ministerio de Educación porteño y sectores de la comunidad educativa. En agosto de ese año se presentó la “Secundaria del Futuro”, una “profundización metodológica de la NES” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2017b), que proponía reorganizar el nivel en tres ciclos: uno básico de dos años, uno orientado de dos años, y el último año estaría destinado a que los estudiantes apliquen los aprendizajes en empresas y organizaciones y desarrollen habilidades y proyectos de emprendedorismo. También presentaba la posibilidad de acreditar dos materias generales del CBC de la UBA (Vázquez, 2017). Esta propuesta generó un amplio rechazo entre sectores estudiantiles y docentes debido a la falta de consensos y de consulta, el protagonismo que tenía el desarrollo de “habilidades del siglo XXI” y la propuesta de pasantías para el último año. El conflicto duró un mes: se tomaron 31 escuelas porteñas y hubo varias movilizaciones de estudiantes y sindicatos docentes (Lacroze, 2017; Página/12, 2017; Perfil, 2017).

En este escenario, la coordinación del programa AE decidió suspender varias de las formaciones para las que había contratado a EIDOS, quedando en pie el diseño de las rúbricas para evaluar habilidades y dos capacitaciones docentes: EPA y ME. Parte del equipo contratado llevó adelante el diseño y la ejecución de estos cursos, cuyo objetivo fue transmitir a los docentes estrategias y herramientas para diseñar una planificación curricular que logre enseñar la disciplina promoviendo el desarrollo de habilidades blandas y capacidades.

ser parte de un proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades políticas” (Burtnik Urueta, 2013).

Leticia Loos⁷⁵, quien llevó adelante Aulas Emprendedoras durante 2017 y 2018, fue una de las docentes que participó de Emprendizaje NES. Luego de esta formación comenzó a participar en el Taller de Educadores de la escuela donde trabajaba y a probar diferentes actividades en los Espacios para la Mejora Institucional (EMI), destinados a jornadas de planificación institucional y de capacitación de docentes y directivos. En el año 2016 le presentó una propuesta de capacitación a la DGPLINED, y varios meses después esa propuesta se transformó en el curso bimestral Aulas Emprendedoras.

Los tres cursos del programa AE se estructuraron en torno al pensamiento de diseño o *design thinking*, una metodología para la resolución de problemas y la innovación que hace referencia a los procesos cognitivos, estratégicos y prácticos que tienen lugar en el campo del diseño y que recientemente se introdujo en el espacio educativo como herramienta de innovación. Uno de sus supuestos fundamentales es el reconocimiento de los sujetos como agentes de cambio y por eso cualquier proceso de transformación debe partir del sentido que esos sujetos le otorgan a su experiencia (Pinto, 2019). Es un pensamiento orientado a la solución de problemas, por eso no solo pone el foco en la creación de ideas sino en la implementación y en el desarrollo de prototipos que pongan a prueba estas ideas. Esta metodología es presentada como una herramienta de innovación ya que propone un formato diferente del escolar, en el que no hay profesores o docentes, sino que hay “facilitadores” o “catalizadores del aprendizaje”.

El programa AE presentó la línea de formación docente como una propuesta “disruptiva”, diferente al formato escolar clásico, en el cual el docente es posicionado en el lugar del alumno que no sabe, sin reconocerlos a ellos como portadores de saberes ni a la escuela como un espacio de experiencias y aprendizajes colectivos. Una revisión de las discusiones en el campo educativo del último siglo da cuenta de la longevidad de las críticas a la concepción del sujeto que aprende como vacío de conocimientos: este señalamiento se encuentra en el escolanovismo⁷⁶, que tiene sus orígenes a fines del siglo XIX, y en la corriente de “pedagogías

⁷⁵ Leticia Loos estudió la carrera de Farmacia y Bioquímica y durante varios años trabajó en el ámbito privado, en el sector de control de calidad de laboratorios multinacionales. En el 2010 decidió darle un viraje a su carrera ya que sus hijas eran pequeñas y quiso dedicarle más tiempo a su crianza. Así empezó a dar clases de Química, Biología y Físicoquímica en escuelas de nivel secundario.

⁷⁶ Un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos que se caracteriza por oponerse a la “escuela tradicional” y que existiría, en primera instancia, como autoafirmación, como autoatribución de identidad (Caruso, 2016).

críticas” o “pedagogías de la resistencia”⁷⁷ desarrolladas con fuerza en las décadas de 1970 y 1980, con exponentes como Henry Giroux (1990) en Estados Unidos y Paulo Freire (1973, 1975) en Latinoamérica. Por ejemplo, para el pedagogo brasileño la relación docente-alumno es, en el marco de la “educación bancaria”⁷⁸, una relación de dominación. La transformación de este tipo de relación exige superar la contradicción entre educador y educando, modificando el supuesto de que hay unos que saben y otros que no.

En las propuestas de formación docente en emprendedorismo la revisión del vínculo entre el sujeto que enseña y el que aprende es presentada como una de las estrategias para transformar el sistema escolar vigente. En el mismo movimiento, desaparece la crítica anticapitalista propia de las pedagogías críticas, que denuncia las relaciones de dominación y de opresión. En lugar de Freire y Giroux, se apeló a una gran diversidad de enfoques y herramientas que no siempre eran propios del campo pedagógico. Para Leticia, Emprendizaje fue

una mezcla de neurociencias, espacios abiertos, *work café*, tecnologías sociales. Para mí fue un desafío no ver a Freire ahí, porque cuando me hablas de pedagogía yo linkeo automáticamente con Freire. Comencé a linkear con David Kolb y con la Teoría U de Otto Scharmer. (Leticia. Entrevista 25-2-2020)

La propuesta de estos cursos articuló saberes y técnicas provenientes del diseño, de las organizaciones, de la didáctica y de la autoayuda. Entre los contenidos detallados en la presentación realizada a Escuela de Maestros aparecen las metodologías ágiles, el *design thinking*, herramientas de empatía, programación neurolingüística (PNL), la planificación lineal y no lineal, entre otras. Cada encuentro se abría con una actividad lúdica que hacía que los participantes se pusieran en movimiento, se levanten de las sillas y se muevan por el aula. Luego de trabajar el tema del día, los docentes debían poner en práctica aquello que aprendían utilizando el aula a modo de laboratorio.

Para finalizar, la exploración de esta línea de acción da cuenta de un modo específico de diseñar política educativa: el Ministerio de Educación porteño contrató a una ONG educativa y a una docente para que, dentro de algunos lineamientos establecidos, llevaran adelante las formaciones docentes. Esta modalidad le permitió tanto a EIDOS como a Loos posicionarse

⁷⁷ Estas corrientes proponen un nuevo modelo de docente al que denominan “intelectual”, inspirándose en la obra del filósofo italiano Antonio Gramsci (Diker, 2002)

⁷⁸ La educación bancaria es una metáfora que utiliza Freire (1973) para hablar de un posicionamiento que entiende al saber como “una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes (p. 52). De esta manera, el sujeto que aprende es visto como alguien que no sabe, como un objeto pensado por otros.

como referentes: mientras que durante el año 2018 EIDOS estuvo a cargo del *Youth 20*, el grupo de afinidad dedicado a temáticas de juventud del G20⁷⁹, en el año 2020 Leticia Loos asumió como Coordinadora Pedagógica de la Dirección de Educación Media del Ministerio de Educación porteño.

Línea de acción directa con estudiantes

Las acciones que formaron parte de esta línea de trabajo fueron financiadas por la Dirección General de Emprendedores (DGE). En el diseño y la ejecución participaron tres organizaciones de la sociedad civil: Junior Achievement (JA), Fundación EIDOS y Asociación Civil Emprear. En el caso de JA, ya venía desarrollando los programas “Aprender a Emprender” y “La Compañía” en las materias de administración o economía de las escuelas con orientación comercial, y esas actividades continuaron como parte de AE.

En 2016 se articuló con la Asociación Civil Emprear⁸⁰ para organizar el evento Pequeños Emprendedores en el Centro Metropolitano de Diseño, destinado a niños entre 8 y 12 años “que tengan una idea, un sueño y ganas de hacer del mundo un lugar mejor”. En este evento hubo talleres abiertos de ciencia, tecnología, medio ambiente y arte y charlas destinadas a padres y madres. Contó con la colaboración del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el auspicio de varias organizaciones como Microsoft, la Universidad del Cema, EIDOS, la Asociación de Emprendedores, etc.⁸¹

Durante tres años (2016-2018), la Fundación EIDOS diseñó y ejecutó los talleres “A emprender” (AEM), que llegaron a 80 escuelas y 1500 estudiantes cada año. La modalidad de taller es una estrategia pedagógica que difiere del formato escolar clásico ya que enfoca sus

⁷⁹ Durante el año 2018 Argentina ejerció la presidencia del G20, lo que supuso ser anfitriona de más de 45 reuniones en varios niveles gubernamentales. Fue la primera vez que una Cumbre del G20 tuvo lugar en América del Sur.

⁸⁰ Emprear se propone “difundir el espíritu emprendedor de la nación y promover la capacidad creadora de valor económico y social de nuestros emprendedores y agentes de cambio más innovadores”. Se presentan como “semillero de grandes emprendedores”, ya que se especializa en “detectar, entrenar y acompañar a los emprendedores en su fase más temprana”. Uno de los programas de esta ONG es el “Instituto Emprear” a través del cual capacitan a profesores de nivel primario, secundario y universitario en “las últimas herramientas para la innovación”. Información extraída de su sitio web <http://emprear.org.ar/>

⁸¹ Información extraída del sitio web del evento: <http://emprear.org.ar/peque%C3%B1osemprendedores/>

acciones hacia la práctica de una actividad. En el caso de AEM, se trataba de talleres dentro del aula que tenían el objetivo de desarrollar habilidades, destrezas y nociones básicas de emprendedorismo en estudiantes de escuelas secundarias. Con el foco puesto en los estudiantes, se abordaron contenidos relacionados con herramientas de ideación, diseño de proyectos con *design thinking*, innovación y *lean startup*⁸², desarrollo de modelos de negocios, nociones de ventas y negociación. Se complementaban con el desarrollo de habilidades y destrezas como la creatividad, empatía, trabajo en equipo, etc.

Desde la perspectiva de los organizadores de AEM, las herramientas emprendedoras colaboraban a que los estudiantes desarrollen su potencial, enfrenten desafíos y los superen, lleven sus ideas a la acción y emprendan sus proyectos personales. Las capacitaciones hacen hincapié en la dimensión del hacer, el “aprender haciendo”: entienden a los estudiantes como los protagonistas de su propio aprendizaje. El emprendedorismo es asociado con el empoderamiento ya que permite transformar las ideas en proyectos, hacerlos realidad. En una entrevista publicada en el diario La Nación, Rodrigo Gallego, co director de Eidos plantea:

Lo que buscamos es dar a los chicos herramientas como la oratoria o la empatía para aprender a emprender. Necesitamos estudiantes que se puedan insertar mejor en este nuevo paradigma de la economía creativa. Y ese emprender puede estar vinculado a un proyecto económico, pero también a hacer la tesis de tu carrera o tener una familia. Les damos herramientas para poder organizarse, estar más equilibrados, hacer frente a desafíos, tener resiliencia. (Urdinez, 2017)

Debido a que las propuestas estaban destinadas solo a estudiantes, para la coordinación de AE se corría el riesgo de no dejar “capacidad instalada” y siempre tener que recorrer a actores externos para que formen a estudiantes y docentes. Desde esta perspectiva, el trabajo con los docentes era fundamental ya que permitía que las herramientas emprendedoras se adecuen a la identidad institucional de cada escuela, según sus necesidades y los perfiles de los estudiantes.

Al igual que las formaciones docentes, las acciones destinadas a estudiantes fueron diseñadas y llevadas adelante por un conjunto de ONG educativas que tenían experiencia en la temática. Así, el programa AE se configura como una política educativa en la cual participan diversos actores: dependencias gubernamentales como la DGPLINED y la DGE, ONG como Fundación EIDOS, Asociación Civil EMPREAR, Junior Achievement, *edupreneurs* como Natalia Ceruti,

⁸² Es una metodología de diseño de proyectos que se inspira en el toyotismo: promueve lanzar al mercado los emprendimientos desde fases tempranas, con el objetivo de medir, aprender y ajustar de manera dinámica y continua teniendo en cuenta las necesidades y deseos de los usuarios.

quien promueve el sistema educativo finlandés, hasta Leticia Loos, una docente de Química. En este entramado se configura una división del trabajo: mientras que la DGPLINED establece los lineamientos del programa AE, en negociación permanente con la DGE, los actores de la sociedad civil tienen márgenes de acción para diseñar y llevar adelante los cursos y talleres dentro de esos lineamientos.

4.3. Consideraciones finales

El balance del surgimiento del programa AE y la descripción de las acciones que llevó adelante da cuenta de dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, en el texto de esta política (específicamente el Diseño Curricular que la enmarca y el apartado sobre Emprendedorismo) se hace presente la dimensión global estudiada en el capítulo II, que se cristaliza en las ideas y discursividades que circulan en los espacios transnacionales. En los textos estudiados están presentes cuestiones tales como la necesidad de que la escuela sea capaz de formar sujetos que sepan lidiar con un futuro que se presenta atravesado por la incertidumbre, y la presentación del emprendedorismo como el catalizador a través del cual es posible cambiar el *statu quo* del sistema educativo vigente. Al mismo tiempo, el recurso de apelar a estos discursos legitimados por organismos transnacionales colabora en la construcción de la imagen de un gobierno que participa activamente de los debates educativos actuales.

En segundo lugar, el modo en el que se llevó adelante el programa AE habla de un trabajo colectivo entre varios actores, estatales y no estatales, en el que la Universidad Católica Argentina tiene un papel protagonista. Esta institución educativa se configuró como la principal usina desde la cual la política educativa fue interpretada y formulada ya que los coordinadores provenían de allí y se inspiraron en proyectos de formación docente y aprendizaje en servicio impulsados por esta universidad. Al mismo tiempo, a la hora de llevar esta política a las aulas (tanto las del nivel secundario como las de formación docente), el Estado convocó a fundaciones educativas que cuentan con un recorrido en la temática, reconociendo una *expertise* construida mayoritariamente en el ámbito privado. Las organizaciones llevaron adelante las acciones de AE establecidas por la coordinación del programa, pero contaron con un margen de acción para diseñar los talleres y los cursos de acuerdo a sus visiones de mundo.

Es en este punto donde aparece un rasgo específico en el modo de llevar adelante esta política educativa. La presencia de universidades privadas y organizaciones de la sociedad civil no supone un retorno a la gestión tercerizada de los años noventa, sino que el Estado es entendido

como un actor central de la política educativa (Arcidiácono y Luci, 2021). La participación de las ONG es legitimada por su trayectoria y experiencia previa en el tema, al mismo tiempo que el trabajo con el Estado le da escala a las actividades que realizan y funciona como una especie de “vidriera” que les permite posicionarse como referentes.

El enfoque de análisis utilizado en este capítulo priorizó partir de la idea de que las políticas son procesos que están sujetos a interpretaciones y que implican negociaciones por parte de los actores que las interpretan y las traducen. Al dejar en suspenso una perspectiva que entiende a estos modos de producir política educativa como una parte fundamental de los procesos de privatización de la educación, se logró visualizar la configuración de la educación como un espacio estratégico, desde el cual un entramado de actores (estatales y no estatales) llevan adelante una política pública, estableciendo relaciones con actores locales e internacionales al mismo tiempo que se posicionan y disputan políticamente.

Capítulo V. Maestros Emprendedores: la experiencia docente en una sociedad de individuos

“Yo fui emprendedora siempre, lo que pasa es que no le había puesto la palabra”

Leticia – formadora de formadores

En Argentina, las políticas de la reforma educativa de la década de 1990 promovieron la capacitación docente como una vía privilegiada para dar respuesta a los imperativos de la mejora escolar: la capacitación permanente comenzó a ser vista por los docentes como una actividad inherente a su rol ya que era fundamental tanto para mantener el puesto de trabajo como para no quedarse afuera de las transformaciones del campo educativo (Birgin, 2006). Anualmente, los docentes deben demostrar que han realizado capacitaciones certificadas, lo que les permite sumar puntaje y así aspirar a cargos más atractivos. En la Ciudad de Buenos Aires, el espacio de formación continua que ofrece propuestas de capacitación para el desarrollo profesional docente es la Dirección General Escuela de Maestros y depende del Ministerio de Educación de la Ciudad. Durante 2017 y 2018 el programa AE diseñó y coordinó tres formaciones que se dictaron en el marco de Escuela de Maestros y por la que pasaron docentes de distintos niveles y disciplinas: Aulas Emprendedoras (dictado por Leticia Loos), Emprendedorismo para el Aprendizaje y Maestros Emprendedores (ambas ejecutadas por la Fundación EIDOS). Para los fines de esta tesis, se incluye a Emprendizaje NES (dictado por Natalia Ceruti entre 2014 y 2017) ya que, aunque no haya sido parte de la propuesta de AE, en los testimonios aparecen referencias a esta capacitación.

En este capítulo, el objetivo es explorar la puesta en práctica de estas formaciones y, sobre todo, los usos que un grupo de docentes hizo de los saberes y tecnologías emprendedoras, teniendo en cuenta la manera en la que esta temática se entramó en sus universos de sentido y con su posición docente, es decir con los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014). La perspectiva de análisis recupera el enfoque de la política como texto propuesto por Stephen Ball y el concepto de oficio desarrollado por François Dubet. Esto supone, por un lado, tener en cuenta tanto el contexto de la práctica como la creatividad de los actores al interpretar la propuesta del programa AE, traducirla y ponerla en acto. Por otro lado, el concepto de oficio resulta productivo para comprender las transformaciones del

trabajo docente en un contexto de instituciones en declive, donde el trabajo sobre los otros se transformó en una serie de experiencias más o menos fragmentadas en las cuales el trabajador parece ser el “productor” de su propio trabajo. En este sentido, el trabajo docente entendido desde el oficio remite a la construcción de una actividad profesional, y se aleja de ideas como el cumplimiento de un rol y de una vocación (Dubet, 2006). Esta línea de análisis se enriquece con los aportes que, desde la sociología de la cultura, realizan las investigaciones de Paula Miguel (2011, 2013; Beltrán y Miguel, 2011), Nicolás Viotti (2018; Vargas y Viotti, 2013) y Daniel Fridman (2019), quienes analizan la noción de emprendedor en función de elementos que van más allá de lo estrictamente económico, que tienen que ver con dimensiones constitutivas de la individualidad en un sentido amplio (cultural, estético, espiritual, relacional, etc.). Para esta indagación se utilizaron fuentes primarias y secundarias: se realizaron tres entrevistas en profundidad y 28 docentes de diversas disciplinas respondieron un cuestionario autoadministrado (de respuestas abiertas y cerradas). Este relevamiento se complementó con documentos producidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, producciones realizadas por docentes que participaron de Emprendizaje NES que se encuentran disponibles en la web (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014; Rocca, 2014, 2015) y con los informes de cierre de los cursos EPA y ME presentados al Ministerio de Educación porteño durante los años 2017 y 2018.

El capítulo está organizado en dos secciones. En la primera sección se presentan las transformaciones que el trabajo docente ha atravesado en las últimas décadas y se exploran las razones por las cuales los docentes participaron de los cursos de formación, analizando sus testimonios y los usos que hacen de los saberes y tecnologías propuestas por el emprendedorismo. En la segunda sección se propone la figura del “maestro emprendedor”, que resulta operativa para comprender de qué manera los docentes gestionan la transformación de su práctica profesional y su relación con las instituciones. Este recorrido permite describir los modos en los que un grupo de docentes hace un uso creativo y consciente de los saberes y tecnologías emprendedoras para gestionar las dificultades que enfrentan a la hora de construir legitimidad y generar las condiciones para que la enseñanza sea posible.

5.1. “Mi clase, mi emprendimiento”

5.1.1. El oficio docente: entre el rol, la vocación y la personalidad

La puesta en acto de una política educativa involucra múltiples procesos que los actores deben atravesar para vincular las expectativas o los imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas (Avelar, 2016; Ball, 2002). En ese sentido, para estudiar los modos en los cuales los docentes reconstruyeron y recrearon la propuesta de formación del programa AE es necesario tener en cuenta el contexto estructural en el cual se inscriben sus prácticas específicas.

En las últimas décadas, las instituciones gestadas durante la modernidad se encuentran atravesando un proceso de crisis generalizado. En términos de Dubet (2006), las sociedades modernas atraviesan una especie de “desencantamiento” del mundo, en el que los valores y principios que organizan los procesos de socialización y subjetivación dejaron de ser trascendentes, inmutables y universales. Si la gran fuerza del programa institucional radicaba en creer y hacer creer en la homogeneidad de los valores y de los principios, su cuestionamiento supone que las instituciones modernas pierdan su monopolio. Este es el caso de la escuela, que pierde el monopolio de ser casi la única institución capaz de abrir a los niños y jóvenes un mundo más amplio que el de las tradiciones locales y familiares, y la cultura de clase a la que pertenecen. En la actualidad, la cultura escolar se volvió una cultura entre otras, conviviendo y compitiendo con otras herramientas que permiten acceder a universos culturales distintos a los ya dados (Dubet, 2006).

Esa pérdida del monopolio tiene efectos en la experiencia de los actores institucionales, y emerge un sentimiento de pérdida de legitimidad que pone en duda la validez de sus profesiones. Si en un momento histórico la institución escolar lograba garantizar las condiciones para que los profesores cumplan su rol de enseñar, eso ya no sucede en la actualidad y el oficio docente se convierte en la construcción de una actividad profesional ubicada en un espacio crítico, de pivoteo entre diferentes lógicas de acción que logran ser integradas y combinadas al poner en juego su personalidad: los docentes “reconocen su trabajo como su propia obra” (Dubet, 2006:145).

En este escenario se despliegan las prácticas de los docentes participantes de este estudio. Su trabajo se vuelve cada vez más personal y emocional y su oficio se construye como una experiencia irreductible a cualquier otra. Para el profesor de la escuela secundaria, el oficio consiste menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas (Martuccelli,

2009). El proceso a través del cual los profesores logran encontrar los trucos que hacen que una clase funcione es un trabajo de invención pedagógica, en el que la experiencia y la personalidad se cristalizan en los métodos que desarrollan. Por ejemplo, el reclamo de un grupo de segundo año a Carolina sobre su modo de enseñar matemática la entristeció y la hirió como si fuera algo personal: “Ellos me reclaman una enseñanza más tradicional: quieren que exponga el tema completamente y después ejercicios. Va en contra de lo que a mí me gusta, va a ser un curso totalmente diferente al resto de mis cursos”. La clase es entendida como un reflejo del docente porque su personalidad y su carácter se plasman allí.

5.1.2. Profesores en busca de algo nuevo

Estas transformaciones del trabajo docente son vividas por los profesores entrevistados como un producto “normal” de los cambios que las sociedades vienen atravesando y, por ende, creen que existe otra manera de llevar a cabo el trabajo sobre los otros. En sus respuestas no aparece una mirada nostálgica hacia el pasado ni tampoco una queja sobre el presente. Por el contrario, reconocen que el rol tradicional del docente como fuente única del saber está agotado, “no va más”⁸³, y por eso es importante “enseñar mejor”, desplazarse hacia otro lugar, ubicarse en el aula de una forma diferente a la acostumbrada.

En los relatos aparece un punto de partida compartido: una especie de cansancio, de sentir que siempre se hacía lo mismo y obtener los mismos resultados. Por ejemplo, Leticia cuenta que “en Biología me cansaba de dar siempre lo mismo y que a los pibes no les interesara demasiado”. Analía, profesora de Ciencias Económicas, señala algo similar: “Yo hacía, fácil, 5, 6 años que sentía una frustración al finalizar cada ciclo lectivo, porque, a pesar que mi materia es práctica, no podía lograr motivar a los chicos. Hacía un montón de cosas, pero no llegaba”. Ante un escenario escolar percibido como adverso y desalentador, los actores salen en busca de “nuevas herramientas”, que les permitan “innovar en la enseñanza” y “transformar sus clases” para llegar “con un aire motivador para los jóvenes que exigen más”. Desde su perspectiva, al actuar de esta manera frente a los problemas se diferencian de otros colegas que “no quieren el cambio” y que se encuentran “paralizados por el pesimismo”. Si la institución escolar, el Estado u otros actores ya no logran asegurarles las condiciones para poder enseñar,

⁸³ En adelante, los entrecomillados corresponden a testimonios recogidos en las entrevistas y en el cuestionario autoadministrado.

los docentes entrevistados deciden hacer algo y apelan a múltiples herramientas y estrategias que les permitan lograr sus propósitos y hacer funcionar las instituciones.

El lugar de la motivación

Desde el punto de vista de los docentes estudiados, para que la clase funcione es necesario motivar a los estudiantes, ganarse su interés. En este sentido, generar las condiciones de enseñanza supone obtener la adhesión subjetiva de los alumnos para que estos ingresen en los universos intelectuales que se les proponen. En las últimas décadas, lograr esta adhesión se ha ido convirtiendo en una de las principales funciones del trabajo docente debido al proceso de masificación de la escolarización que atraviesa América Latina en un contexto de desigualdades económicas y sociales crecientes (Tenti Fanfani, 2007). El acceso al nivel secundario se ha democratizado y los estudiantes que llegan, a diferencia de los *herederos* y *becarios* para quienes estaba garantizada la utilidad de ese nivel, tienen una relación más instrumental con los estudios y el conocimiento: esperan ser convencidos de que estar allí les sirve para algo, tiene cierta utilidad (Dubet, 2006).

Una dimensión de este proceso es que la inclusión educativa se ha convertido en el fundamento y razón de ser de todas las políticas educativas, instalándose en la cotidianeidad escolar y transformando los modos en los que los docentes entienden su trabajo y la manera de ejercerlo. En la práctica docente el derecho a la educación se traduce en ciertas expectativas de actuación social que se concretan (o no) en prácticas cotidianas, y existen pocos espacios en los cuales sea posible reflexionar sobre los efectos sociales y subjetivos que acarrea este mandato, las dificultades que emergen y cuáles son las condiciones necesarias para su realización (Mántaras, 2016; Terigi, 2014).

Estas transformaciones del trabajo docente se agudizan por una modificación en el equilibrio de poder entre las generaciones. Las infancias y las adolescencias son concebidas como sujetos de derecho, tanto en el seno de la familia como en el de la escuela, y eso hace que los estudiantes no estén dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como natural y obvia. En instituciones en declive, el rol docente ya no proporciona la autoridad de manera automática y trascendente y los profesores deben “cifrar su labor en el oficio y construir una legitimidad que apunte a obtener el consentimiento del prójimo” (Dubet, 2006:427). La construcción de la legitimidad y el ejercicio de la autoridad es una conquista sujeta a renovación permanente, no se logra de una vez y para siempre, y es vivido como una puesta a prueba de la personalidad del docente.

Para los docentes que participaron de este estudio, la construcción de esta legitimidad se basa en su capacidad de motivar a sus estudiantes. Esto supone apelar a sus decisiones e iniciativas personales para comprometerlos con la clase y así logren darle un sentido propio a la actividad de aprender. En los últimos años, la motivación aparece asociada con aprendizajes exitosos: es necesario que los maestros y profesores logren motivar a sus estudiantes para que estos puedan aprender (Abramowski, 2009). Esta retórica de la motivación está presente en la presentación de las capacitaciones en emprendedorismo, en la que se diagnostica que uno de los grandes problemas de la escuela es que no logra motivar a los estudiantes, no genera en ellos el interés por aprender (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014). Por eso es necesario *hackear* la educación, encontrar nuevas maneras de llamar la atención de los estudiantes.

Para lograr eso, la propuesta de las formaciones consistía en que los docentes incorporasen a sus prácticas una serie de herramientas emprendedoras, originalmente pensadas para el desarrollo de negocios, que les permitirían trabajar el desarrollo de habilidades junto con la enseñanza de la disciplina. El *design thinking* o pensamiento de diseño, una metodología para la resolución de problemas y la innovación, estructuraba estas formaciones y el primer paso consistía en empatizar con el sujeto que será el destinatario del cambio que se pretende lograr. En el caso de estas capacitaciones, el sujeto destinatario eran los estudiantes y la primera tarea era conocerlos, escucharlos y comprenderlos.⁸⁴ Para lograrlo, el laboratorio de la primera clase de EPA se basó en el diseño de una actividad que les permitiera conocer algo de sus estudiantes. Podía ser qué música escuchaban, su *youtuber* preferido, qué querían ser cuando sean grandes, etc. En el encuentro siguiente, los docentes compartieron sus descubrimientos y pensaron nuevas estrategias a partir de la información obtenida. Por ejemplo, Carolina les pidió a sus estudiantes que dijeran una palabra con la cual identificaran a Matemática, y la palabra que más salió fue *stress*. Ese resultado le dio la idea de proponerles un trabajo trimestral en el cual tuvieran que explicar de qué manera algo que les gustaba mucho se relacionaba con la matemática, para que puedan apreciar que esta disciplina “se encuentra en todas partes”. De esta manera, estas tecnologías, alejadas de la tradición educativa, son entendidas como

⁸⁴ La importancia del conocimiento de los sujetos para la creación de propuestas de enseñanza encuentra sus raíces en la psicología cognitiva de David Ausubel y Jerome Bruner (1990). Desde esta perspectiva, los conocimientos previos de los estudiantes son claves para que se dé el aprendizaje y, por eso, es necesario conocerlos para seleccionar los recursos didácticos que se le van a proponer.

“disruptivas” porque les permitieron hacerse nuevas preguntas y “desestructurar” su manera de pensar.

Otra de las herramientas emprendedoras utilizadas fue el enfoque SMART, el cual es un método para establecer los objetivos de una empresa. SMART es el acrónimo de Específico (*Specific*), Medible (*Measurable*), Alcanzable (*Achievable*), Realista (*Realistic*) y Temporal (*Time*). En español suele utilizarse la palabra META, y es el acrónimo de Medible, Específica, Temporalmente acotada y Alcanzable. Luego de que los participantes de los cursos reflexionaran acerca de cuál era su meta como docentes, debían desarmarla en actividades que cumplan con los requisitos del enfoque. Estas actividades se escribían en papeles autoadhesivos, tipo *post-it* y se las organizaba temporalmente. Para colaborar con esta organización, se utilizaban el diagrama de Gantt y el Kanban, dos herramientas gráficas de gestión de proyectos que ayudan a planificar el tiempo que toma cada actividad. El diagrama de Gantt es un gráfico de barras horizontales, y cada barra representa una tarea o una etapa del proyecto. Su longitud muestra la cantidad de tiempo que demanda realizar esa tarea o etapa. El Kanban es una herramienta que forma parte de las “metodologías ágiles”, es decir estrategias que permiten maximizar la flexibilidad e inmediatez del trabajo, para adaptarse rápidamente a los cambios del entorno.⁸⁵

Finalmente, otra de las principales herramientas utilizadas fue el *canvas*, una plantilla organizada en tres columnas que le permite a los emprendedores definir cuál es la propuesta de valor del producto e identificar las actividades, los socios y la estructura de costos que son necesarios para llevar a cabo el proyecto. En los cursos AE, esta herramienta era utilizada por los docentes para planificar un proyecto educativo que quisieran llevar adelante: los diferentes recuadros les permitían identificar cuáles eran los saberes y las habilidades a trabajar con sus estudiantes, los recursos con los que contaban, con qué docentes debían entrar en contacto, cuáles eran las tareas que debían realizar y el producto final que querían conseguir.⁸⁶

Este repertorio de técnicas y herramientas les permitió a los docentes “organizar el aula de otra manera”. Por ejemplo, Analía relata que “se despertó” cuando las estrategias que implementó impactaron en sus estudiantes: al organizar la enseñanza de un modo que fomentara la

⁸⁵ Una descripción de estas herramientas puede encontrarse en <https://wolfproject.es/como-integrar-gantt-y-kanban-y-generar-mas-beneficios-para-el-equipo-de-gestion-del-proyecto/>

⁸⁶ Un ejemplo del *canvas* adaptado a las necesidades docentes puede encontrarse en <https://conecta13.com/canvas/>

“innovación, la creatividad, el goce de la investigación”, el grupo logró producciones diferentes. En esa línea, Estela señala que “se llenó de satisfacción” al ver la manera en la que sus estudiantes se comprometían en hacer algo y comprendían la importancia de ser independientes. Los docentes utilizan las herramientas y estrategias emprendedoras como un modo de lidiar con las dificultades y la incertidumbre que encuentran en el aula. Este escenario adverso es interpretado como posible de transformar si se hace algo, lo cual es confirmado al ver los efectos que el uso de las herramientas emprendedoras genera en los estudiantes.

La enseñanza de habilidades

En este punto cobra importancia el lugar que ocupan las habilidades en la práctica de los docentes que participaron de este estudio. En el campo educativo, la noción de habilidades alude a un conjunto de necesidades sociales y emocionales consideradas necesarias para que los jóvenes tengan las mejores oportunidades en el sistema educativo, en el mundo del trabajo y en la vida. Se establecieron consensos en torno a cuáles eran los aspectos a desarrollar, como la flexibilidad, la comunicación, la creatividad, aprender a aprender, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico (Beech, 2005; Maggio, 2018). De acuerdo a los testimonios, el desarrollo y fomento de estas habilidades se volvieron una parte fundamental de la tarea docente. El emprendedorismo colabora en esta tarea ya que posibilita “el trabajo independiente y en equipo”, “estimula la autonomía”, “prioriza la creatividad y la búsqueda de ideas”, habilita las condiciones para “pensar salidas a situaciones complejas que aún no están resueltas” y estimula “el autoaprendizaje y el pensamiento crítico”.

Los docentes entrevistados buscan estimular aquellas habilidades que son consideradas como propias. Así, por ejemplo, Carolina se propone estimular en sus estudiantes tanto la curiosidad y el cuestionamiento de lo establecido como la habilidad de ser conciso al hablar:

Yo siempre fui curiosa, nunca me gustó quedarme con lo que me dicen. Yo le digo a mis alumnos: “no se queden con lo que yo les digo, porque eso significa que ustedes están empezando un proceso diferenciado del docente, y el docente no es portador de la verdad”.

En emprendedorismo aprendí que es muy importante la oratoria, saber comunicar. A mí me cuesta ser concisa y eso lo estoy aprendiendo con estos recursos. Y trato de que los chicos también lo sepan. (Carolina, profesora de Matemática. Entrevista 17-6-2019)

En la misma línea, Rolando indica que aplica diariamente las herramientas emprendedoras en sus clases “para motivar a sus estudiantes y para trabajar por proyectos con sus colegas en la

Escuela del futuro (sic)”. Desde esta perspectiva, las habilidades que los docentes eligen fomentar dan cuenta de cómo ellos se perciben y de las habilidades que ponen en juego para realizar su trabajo. De manera repetida aparecen la creatividad, la búsqueda de ideas para solucionar problemas, la posibilidad de trabajar tanto de manera autónoma como con otras personas, la importancia de la manera en la que se comunican las ideas. El emprendedorismo es percibido como una caja de herramientas que les permite la enseñanza de habilidades que ellos consideran necesarias e importantes.

La diversidad de recursos a los que apelan los docentes para resolver los problemas y dar clases recuerda la práctica de los profesores *bricoleurs* quienes, según Dubet (2006), ponen en juego, usan y desechan múltiples abordajes teóricos para crear su didáctica, en busca de esas técnicas que son efectivas para generar las condiciones para dar clases. Por ejemplo, Carolina está segura que a la matemática no hay que obligarla, sino que “hay que hacer que sea necesaria”. Y para eso hay que saber “venderla”. Para lograrlo, recurre a lo que aprendió en sus épocas de *telemarketer* en Sprayette⁸⁷: “allí aprendí y apliqué esta cuestión de la escucha activa, de la empatía. Tenés que saber vender la matemática. Y eso es lo que yo intento con mi materia: venderla”. En un sistema educativo que les provee de pocas certidumbres, los docentes desarrollan habilidades pragmáticas para lograr sus propósitos y hacer funcionar las instituciones.

Estas técnicas y estos métodos solo son eficaces en la medida en que se adecuan a la personalidad de los individuos que los ponen en práctica (Dubet, 2006). En realidad, estas técnicas y estos métodos no solo se adecuan, sino que también transforman los modos en que los docentes viven su trabajo. Cuando las cosas comienzan a funcionar en la clase, cuando los estudiantes responden a las nuevas propuestas, los docentes atraviesan un proceso que es vivido como un desafío personal e individual, que impacta en la manera que tienen de verse a sí mismos y la manera en la que ven a sus estudiantes.

Por ejemplo, cuando Analía describe su experiencia en Maestros Emprendedores, dice:

Yo quería ir los sábados, me levantaba con alegría porque me empezaron a despertar un montón de cosas que yo no me daba cuenta que se podía hacer, que eran simples,

⁸⁷ Sprayette es una empresa de venta por televisión. Sus infomerciales suelen aparecer en la traspase de los canales de aire y terminar con un insistente “Llame ya. Satisfacción garantizada”.

que cambiaba la actitud de las personas. Muchas cosas las hice y cambiaron mis alumnos. Ahí sentí el *click* del cambio, en esa capacitación. (Analía. Entrevista 7-7-19)

Esta sensación del *click*, de empezar a hacer las cosas de otra manera y de que funcionen no es privativa de Analía. Varios docentes afirman que las capacitaciones los impulsaron a “redescubrir” el aula, el rol del docente y de los alumnos. José señala que luego de la formación entendió que “para que los jóvenes estén motivados deben trabajar en las cosas que les gustan, no las que nosotros entendemos que les van a gustar” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014). En sus palabras: “lo que hicimos fue reinventar la forma en que veníamos realizando nuestra práctica docente” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014). Este proceso de auto-transformación es vivido como un proceso reflexivo, en el cual “la cabeza se abre” y aparece la pregunta por los sentidos de sus prácticas docentes, de por qué se hace lo que se hace, por qué se hace de esa manera y no de otra. Esto tiene impacto en su subjetividad y como se ven a sí mismos. Por ejemplo, dos docentes mujeres manifiestan que lo que aprendieron en las capacitaciones sirvió para reforzar su autoestima y para confiar más en sí mismas. A pesar de que no sea un tema que esta tesis profundiza, podría hipotetizarse que, en un contexto en el cual los movimientos feministas han puesto en agenda la lucha por los derechos de las mujeres, los lenguajes y herramientas que propone el emprendedorismo para autogestionar la vida son apropiados por algunas mujeres como parte de un proceso de empoderamiento y autonomización⁸⁸. Así, el emprendedorismo ejerce efectos en quienes lo usan: en la manera de verse a sí mismos, de ver el mundo y su práctica como docentes.

Entender las políticas como texto abre el espacio para la emergencia de dimensiones que, de otra manera, quedarían ocultas. Al priorizar el análisis de la dimensión productiva del fenómeno, se observa qué es lo que hacen los sujetos con las políticas. Tal como plantea Ball (2002), la política transforma al contexto, pero el contexto también transforma a la política. Los sujetos hacen algo con esa política, algo que es diferente a lo que dice el texto de la política. Alejados de las lecturas unidimensionales que entienden al emprendedorismo como el ingreso de la empresa en la escuela, para los docentes entrevistados las herramientas y recursos que

⁸⁸ Nicolas Viotti (2018) indaga en la difusión de saberes destinados al consejo personal femenino en la revista *Ohlalá* y muestra a las mediaciones que se ponen en movimiento como un dispositivo central en la construcción de un ideal de mujer que remodela el principio de autonomía femenina. Esta espiritualidad femenina es entendida por amplios sectores del feminismo crítico como parte de un orden que reafirma la sujeción de las mujeres a los lugares subordinados.

propone el emprendedorismo colaboran en su necesidad de gestionar su práctica profesional en la cual la construcción de las condiciones de enseñanza y la motivación de sus estudiantes ocupan un lugar central. Este proceso de auto-transformación que parece estar siendo atravesado por los docentes puede ser entendido desde la noción de tecnologías del yo (Foucault, 2008), las cuales son técnicas que producen individuos desde adentro hacia afuera, que les permite a los sujetos moldearse a sí mismos. A continuación, abordaremos la manera en que se construye la subjetividad docente que emerge en este caso.

5.2. El maestro *empreendedor*: un docente con proyectos

En Argentina, la escuela secundaria se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008). Esto se traduce en un patrón organizacional difícil de modificar, en el cual los límites entre los contenidos están claramente establecidos, de forma tal que se transmiten en unidades curriculares o asignaturas. Esta división del conocimiento requiere docentes especializados, por lo que el sistema formador de profesores se estructuró según la misma lógica. Finalmente, el curriculum fuertemente clasificado estructuró el puesto de trabajo e hizo que el trabajo docente se organice en horas cátedras. Así, para los profesores de nivel secundario la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la asignatura. Estas condiciones laborales dificultan la concentración institucional y promueven la acumulación de horas de clase en diferentes escuelas, el trabajo con diversos grupos de estudiantes y hasta el dictado de diferentes materias, lo que obliga a los docentes a movilizar diferentes saberes, habilidades y recursos cada vez que entran a un aula a dar clases.

Para darle coherencia y sentido a esta fragmentación, es ineludible echar mano a recursos propios para abordar cada clase como una situación única. Es necesario ser flexible, creativo, y adaptarse rápidamente a situaciones diferentes e inciertas. Es por eso que para Leticia hay una conexión natural entre docencia y emprendedorismo: cuando hizo el curso Emprendizaje NES, le puso un nombre al conjunto de acciones que llevaba a la práctica para lidiar con estas demandas: ella era una docente emprendedora.

[los docentes] nos renovamos todo el tiempo, cada curso, cada materia que tenemos... Yo en un momento llegué a tener diez cursos distintos de cuatro materias diferentes.

Un quilombo en la cabeza. Pero cada vez me tenía que pensar y repensar desde ese rol y desde esa asignatura. (Leticia. Entrevista 25-2-2020)

La exploración de los usos que un grupo de docentes hace de los saberes y las tecnologías relacionadas con el emprendedorismo posee una relevancia crucial porque en esas formas de circulación no estrictamente expertas es donde pueden percibirse procesos de transformación cultural de gran escala. Esto se da en un escenario repleto de tensiones porque el desplazamiento de una institución diseñada para una elite escolar y social a una institución de masas desestabilizó el modelo de enseñanza. Por un lado, la relación de los alumnos con sus estudios es más instrumental que la que tenían los herederos y becarios en las décadas anteriores, lo que obliga a reponer todo el tiempo el sentido de estar en esa escuela (Dubet, 2006). Por otro lado, en las últimas décadas la perspectiva social de la educación, pensada como un instrumento de emancipación y ligada al principio de igualdad, no solo jurídica, sino también social, es la que se ha vuelto predominante en el campo educativo (Puelles Benítez, 1993). Esto ha hecho que la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo sea algo indiscutible y hasta dado por sentado, pero muy poco problematizado. Pasando en limpio estas ideas, podríamos preguntarnos: ¿qué subjetividades docentes se configuran en el contexto de instituciones que se rearmen en una sociedad de individuos, en la que “el modelo del *management*” (alumno cliente, diversificación, política de la demanda, evaluación, autonomía, eficiencia, etc.) convive con el modelo republicano (educación para todos, conocimiento como derecho, papel integrador de la escuela, formación de la ciudadanía, la cultura común, etc.)? ¿De qué manera los docentes logran gestionar esas tensiones, desafíos e incertidumbres?

La figura del maestro *emprendedor* es una posible respuesta a esas preguntas. El maestro *emprendedor* es un docente que debe generar las condiciones para que sus estudiantes quieran “comprar” su materia, crean que realmente es necesaria para su vida. Para lograrlo, echa mano de recursos, técnicas y herramientas de múltiples fuentes. Esta búsqueda y construcción de la práctica profesional es experimentada como un proceso personal en el que se ponen en juego sus propias cualidades. Cada clase es vivida como un proyecto que será llevado a la práctica: se debe tener en cuenta las características del grupo de aprendizaje, qué es lo que se quiere enseñar, qué habilidades desarrollar, qué técnicas emplear para generarles interés en el tema. Tiene en claro que “puede fallar” y que “no todos se van a enganchar”, pero vive con mucha satisfacción cuando sus estudiantes se comprometen con la tarea. Por último, al final del proceso de enseñanza y aprendizaje genera un espacio para que sus estudiantes les hagan

devoluciones y comentarios, para así mejorar en su tarea. Por ejemplo, al cierre de cada trimestre Carolina realiza un post-Motorola con sus estudiantes, el cual es una dinámica creada para reflexionar sobre lo que se aprendió en cada una de las actividades, identificar qué ha ido bien y qué podría mejorarse.

La realización de proyectos forma parte de las actividades que los docentes despliegan para darle sentido a su trabajo. Hacer que un deseo se convierta en una idea, esa idea en un proyecto, y ese proyecto en algo real es visto como parte del “crecimiento personal”, de una “filosofía de vida”. No hay grandes diferencias entre un proyecto personal y un proyecto pedagógico que se lleva adelante en la escuela y el emprendedorismo tiene “millones de herramientas” que aportan para llevar los proyectos a la realidad. Para Carolina:

Todos emprendemos cosas nuevas en nuestras vidas. Un cambio de alimentación, un cambio de departamento, todo es un cambio. Si vos entendés que el emprendedorismo te involucra, empezás a preguntarte qué emprendí hoy desde mi lugar. Y eso es costoso, porque te das cuenta que tenés que hacerlo sí o sí, nadie lo va a hacer por vos. (Entrevista 17-6-2019)

Así, la noción de proyecto emerge como una palabra clave para este grupo de docentes. Contar con un proyecto y con la motivación necesaria para llevarlo a cabo es uno de los resortes internos a través de los cuales los sujetos se regulan a sí mismos (Ehrenberg, 2000). En el caso estudiado, los docentes asumen la responsabilidad y la iniciativa de transformar las condiciones en las cuales dan clases, y en ese proceso hacen un uso creativo y consciente de las herramientas emprendedoras.

Boltanski y Chiapello (2010) identifican que “la organización por proyecto” es un concepto copiado de la literatura del *management*, y utilizado para caracterizar la estructura de una empresa organizada en torno a una multitud de proyectos. En las sociedades contemporáneas, el modelo de la ciudad industrial, que propone una formación social planificada y jerárquica, está dando paso a un nuevo modelo, la ciudad por proyectos, que, como una red, permite la interacción simultánea de actores heterogéneos (2017). Esta ciudad por proyectos habla de la fragmentación y de la individualización, ya que cada nodo representa un proyecto y cada proyecto un encuentro, permitiendo la producción y acumulación, facilitando el encuentro y tornando más flexibles a los vínculos. Los sujetos que encarnan los valores de esta ciudad son los “hacedores de redes”, quienes siempre tienen un proyecto en preparación, son activos y, por lo tanto, renuncian a la estabilidad.

Esta perspectiva de análisis puede iluminar las transformaciones de la institución escolar. Con una profesión docente totalmente desacralizada, el aura que envolvía al maestro y que lo presentaba como un ejemplo, como un modelo a seguir, se diluye hasta desaparecer. La fragilidad institucional de la escuela se hace cada vez más notoria ya que confronta individualmente al docente con un problema que es de naturaleza colectiva (Martuccelli, 2009), lo cual afecta la experiencia de los actores, que se sienten “suelos” y no como parte de una institución (Nicastro y Greco, 2012).

Dubet (2006) identifica la emergencia de otra figura institucional: una organización más política definida por sus proyectos y sus modos de negociar, en la cual se redefine la división del trabajo y se trabaja en equipo. Allí, el “estar suelo” intenta resolverse en el marco de la realización de proyectos (curriculares, institucionales, de mejora, de fortalecimiento, etc.). Estos rasgos institucionales se observan en lo que dicen los docentes cuando hablan de la relación con sus colegas: destacan el rol de los directivos que habilitan espacios en las escuelas para probar cosas nuevas, para que sea “un laboratorio” y llegar a trabajar en “proyectos transversales”. Esto genera espacios de trabajo con colegas con los que comparten la “emoción de empezar a hacer algo nuevo” (de hecho, las formaciones fueron muy valoradas porque fueron instancias en los que se encontraron con docentes más experimentados, con los que pudieron pensar nuevas ideas para la práctica).

Las tecnologías y los saberes que propone el emprendedorismo son recursos que colaboran a que los docentes aprendan a trabajar en equipo, comuniquen sus ideas, motiven a sus colegas y a sus estudiantes y lleven a cabo sus proyectos. Esto permite que los docentes no se sientan tan “suelos”, sino parte de una institución. La pregunta que aparece, y que no podrá ser resuelta en este espacio, es si la organización por proyectos que propone este tipo de política educativa logra superar la fragilidad institucional y reforzar la gestión colectiva y solidaria de la autoridad escolar, o termina reforzando una gestión individual de los problemas, dejando recaer la responsabilidad sobre las espaldas de los actores individuales.

5.3. Consideraciones finales

El objetivo de este capítulo fue indagar en el proceso de adopción activa llevada adelante por los docentes entrevistados luego de su paso por las capacitaciones del programa AE, dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se exploró al emprendedorismo en una dimensión más cotidiana, que incluye sus articulaciones con otros

regímenes de gestión del yo, y, sobre todo, los usos que un grupo de docentes hizo de esos saberes y tecnologías. Esto posee una relevancia crucial en la medida que es allí, en esa red de circulaciones –y no en la perspectiva exclusiva de los saberes técnicos y los intelectuales– donde pueden percibirse procesos de transformación cultural de gran escala que exceden las miradas mercantilistas del emprendedorismo.

A lo largo del capítulo se mostró que los docentes entrevistados se encuentran atravesando un proceso de “auto-transformación”, en el sentido de que problematizan y cuestionan sus posicionamientos docentes. Este proceso es vivido como algo personal e individual, reflexivo, en el cual “la cabeza se abre” y aparece la pregunta por los sentidos de sus prácticas docentes, de por qué se hace lo que se hace, por qué se hace de esa manera y no de otra. Una de las características de esta transformación es que la enseñanza y el desarrollo de habilidades se ha vuelto una parte fundamental de la tarea docente: el estímulo de la creatividad, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, deben ser parte de la propuesta de enseñanza. Este énfasis en la enseñanza de habilidades da cuenta de los efectos discursivos que tienen las políticas, al crear las posibilidades para que se den ciertos significados e interpretaciones del mundo, marcando el terreno dentro del cual se piensa, definiendo lo que es deseable, aceptable y pensable.

Otra de las características de esta transformación del trabajo docente es que los profesores comprenden que una dimensión importante de su práctica es generar las condiciones de enseñanza. La disciplina parece no ser suficiente para asegurar estas condiciones; también es necesario ganarse el interés de los estudiantes, motivarlos, seducirlos, hacer que se comprometan con la clase y que le den sentido a esa actividad. Para lograr esto, los docentes entrevistados manifiestan buscar nuevos recursos y estrategias y reconocen a las herramientas emprendedoras como “disruptivas”, alejadas de la tradición educativa, y en eso parece radicar su potencia para generar algo novedoso. Los docentes dicen que esta experiencia les permitió “desestructurar” su manera de pensar, para “organizar el aula de otra manera” y “llegar a las clases con un aire motivador”. Lejos de una mirada pesimista sobre las nuevas generaciones, los docentes creen en el “potencial de sus estudiantes” y reconocen que cada vez “exigen más”, lo cual los desafía a encontrar maneras de estar a la altura de ese desafío.

Cuando una configuración social como el Estado de bienestar se ve desmantelada o socavada, y las instituciones se rearmen en una sociedad de individuos, los docentes deben gestionar por sí mismos tensiones, desafíos e incertidumbres para lo cual desarrollan capacidades de acción que se sitúan en diversos registros. Existen situaciones concretas que deben resolver en la vida

cotidiana y que no están previstas en los reglamentos, leyes y ordenamientos jurídicos que estructuran su práctica. En el caso estudiado, los docentes dieron un uso creativo y consciente a las técnicas emprendedoras. Esto supuso no solo conocerlas, sino también aprender a utilizarlas: saber cuándo, en qué casos y hasta qué punto usarlas, como combinarlas con otras herramientas. En este sentido, la efectividad que tuvieron los saberes emprendedores no tuvo que ver con cualidades intrínsecas de las herramientas, sino con la puesta en práctica novedosa que los docentes realizaron.

Conclusiones

Las inquietudes y los interrogantes que dieron origen a esta investigación tuvieron su punto de inicio esas mañanas de sábado que pasé dando clases de emprendedorismo, mientras enseñaba a docentes a usar el *canvas* para planificar una actividad y les explicaba cómo implementar un mapa de empatía para conocer mejor a sus estudiantes. Estas herramientas, pensadas para iniciar un emprendimiento comercial y tan ajenas a mi formación de socióloga, mostraban ser eficaces a la hora de enseñar en la escuela secundaria. Algunas de las técnicas trabajadas en los cursos AE las introduje en mis clases de Pedagogía en la universidad. También funcionaron.

Di varios rodeos antes de definir el tema de la tesis. Cuando me decidí, se lo conté a Paula Miguel, quien me dijo que el emprendedorismo, en sentido amplio, era un tema muy interesante porque funcionaba como un prisma que permitía ver las grandes transformaciones de la época. Su comentario me pareció sumamente ambicioso, yo solo quería saber por qué las herramientas emprendedoras eran tan efectivas. Ahora, mientras escribo estas líneas, le doy la razón. El estudio del emprendedorismo en la educación me llevó a recorrer las articulaciones y mediaciones que se dan entre las recomendaciones a los gobiernos realizadas por organismos transnacionales, las dependencias del gobierno porteño, ONG educativas, aulas de escuelas secundarias, para finalmente explorar los vínculos entre docentes y alumnos. El abordaje analítico de las distintas dimensiones del programa AE se hizo a través de un aparato epistemológico flexible e interdisciplinar que debía resultar productivo tanto para estudiar el carácter global que tiene toda política educativa en la actualidad, así como también para explorar los modos en los cuales los sujetos se apropiaron de la política, la manera en la que la tradujeron y las nuevas prácticas y relaciones sociales que emergieron como producto de esta dinámica. Los conceptos organizadores de este dispositivo conceptual son deudores de Stephen Ball: la distinción heurística entre la política como texto y como discurso y la potente idea de que las políticas tienen un ciclo, una trayectoria y una puesta en acto (*enactment*) abonaron un punto de vista que intentó dar sentido a un mundo demasiado complejo y difícil de entender desde posiciones unívocas.

La Ciudad de Buenos Aires impulsó al emprendedorismo en el marco del debate y el diseño de la Nueva Escuela Secundaria, y fue propuesto como uno de los tres ejes transversales que las escuelas podían decidir trabajar de acuerdo a su proyecto institucional (los otros dos ejes eran Educación Sexual Integral y Prevención de adicciones, que correspondían a lineamientos y programas nacionales). En el marco de esta política educativa, se diseñaron talleres para

estudiantes de nivel secundario, cursos de formación para docentes y se escribió un diseño curricular específico de emprendedorismo, algo novedoso en las políticas educativas locales.

El proceso de investigación que aquí encuentra un punto de balance muestra que el programa AE es producto de la interacción entre lo local y lo global, lo que supone un entrelazamiento entre los discursos que circulan en los espacios globales, los modos de diseñar política educativa en el contexto local y las formas en las que el emprendedorismo fue adoptado y dotado de sentido en contextos socio-institucionales y profesionales específicos. Dar cuenta de esta complejidad requirió trabajar con distintos niveles de análisis.

Uno de los ejes trabajados en esta investigación se refirió a las transformaciones en los modos de producir política educativa, tanto a nivel global como local. En el marco de un proceso de redefinición del rol del Estado y en las maneras en las que ejerce su autoridad en los procesos de producción de política pública, emergen espacios globales en los que se configuran “redes de política” a través de las cuales circulan personas, financiamiento, ideas y tecnologías. En estas redes se entrelazan social, económica y discursivamente una diversidad de actores e instituciones del mundo corporativo, de la sociedad civil, organismos internacionales, *think tanks*, organizaciones filantrópicas y distintos niveles de gobiernos. Estos entrelazamientos son asimétricos y establecen una división del trabajo: el financiamiento que sostiene a estas redes proviene mayormente de organismos y corporaciones internacionales, mientras que la producción de ideas queda en manos de académicos y especialistas que proceden de *think tanks* y universidades prestigiosas (especialmente estadounidenses e inglesas). Al mismo tiempo, la tarea de la adecuación y la puesta en práctica de estas propuestas queda a cargo de los gobiernos de países periféricos.

A partir del año 2011, el PRO, partido a cargo del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se consolidó como la principal oposición al gobierno nacional. Una de sus estrategias consistió en desplegar un discurso centrado en la oposición entre lo viejo y lo nuevo, en particular, pero no exclusivamente, en el área de la educación. Esto alejó a la implementación de su gestión pública de evaluaciones dentro de divisiones entendidas como arcaicas, tales como izquierda/derecha o peronismo/antiperonismo. La participación activa en estas redes transnacionales, si bien desde una posición subordinada, le permitió presentarse como un gobierno que participa de los debates internacionales, que está al tanto de las últimas tendencias en materia de política educativa y que se nutre de la experiencia de otros países.

En estos años, el gobierno porteño formó parte de los encuentros organizados por el WEF para impulsar la incorporación del emprendedorismo en los niveles obligatorios de los sistemas educativos nacionales, y de la *Learning Metrics Task Force*, un grupo de trabajo en el que participaron varios gobiernos con el objetivo de definir y medir los aprendizajes en función de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, establecidos por las Naciones Unidas. En el año 2012, la Ciudad de Buenos Aires participó en las pruebas PISA 2012 como una jurisdicción autónoma. Esto la benefició, ya que en las tres áreas relevadas (Matemática, Lectura y Ciencias) obtuvo resultados levemente por encima del promedio general del país. Su presencia en los espacios globales se complementó con acciones locales, como el impulso del emprendedorismo en la escuela secundaria, la creación del programa de Escuelas de Innovación Pedagógica que promovía el intercambio entre docentes porteños y de otros países y la apelación al sistema educativo finlandés como un norte a seguir.

En este escenario, la promoción del emprendedorismo expresada en el caso del programa AE, se enmarcó en una estrategia para presentarse como un gobierno capaz de gestionar y transformar el sistema educativo vigente para que dé respuesta a las demandas actuales del mercado laboral. Escrito durante el año 2015, el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria retomó las discursividades presentes en los espacios globales: el emprendedorismo fue asociado con lo novedoso y lo innovador, un catalizador que permitirá transformar los viejos paradigmas escolares y crear nuevos modelos más acordes a los desafíos del nuevo siglo. En el marco de un discurso que sostiene que las naciones tienen la necesidad de producir una fuerza laboral altamente calificada para competir mejor en la sociedad del conocimiento, el emprendedorismo fue presentado como la herramienta capaz de promover el desarrollo de las habilidades necesarias en niños, niñas y jóvenes.

En un escenario marcado por la progresiva polarización política en Argentina, algunas de estas acciones generaron un amplio rechazo entre sectores estudiantiles, gremios docentes y grupos de investigadores que se tradujo en tomas de escuelas, movilizaciones y publicaciones de artículos y documentos. A pesar de los episodios conflictivos, el PRO se presentó en la discusión pública como una fuerza política que representa a “lo nuevo”, como “un partido nacido en el siglo XXI” capaz de realizar una “revolución educativa” que transforme de raíz al sistema educativo vigente.

El segundo eje trabajado dio cuenta de reconfiguraciones en los modos locales de producir política educativa. En términos amplios, las transformaciones socioculturales, políticas y

económicas que se dieron en Argentina desde la década de 1990 en adelante impactaron en la escena educativa local, generando las condiciones para la emergencia de nuevos actores como los *think tanks*, universidades privadas, fundaciones educativas, organizaciones de la sociedad civil, cuya importancia en el diseño de las políticas educativas fue incrementándose a lo largo de los años.

El programa AE es una política educativa producto de un trabajo colectivo entre actores estatales y no estatales, que conforman una comunidad diversa, con distintas visiones del mundo e intereses particulares. En su definición, el gobierno porteño buscó alejar al emprendedorismo de las perspectivas empresariales y para eso involucró a actores tales como dependencias de distintos ministerios, universidades privadas, ONG educativas y docentes. Con el objetivo de promover transformaciones en el trabajo docente en torno a la enseñanza y el desarrollo de habilidades, el diseño del programa quedó a cargo de actores que provenían de las áreas de formación docente y de extensión de la Universidad Católica Argentina. El trabajo realizado por estas áreas se enmarca en un enfoque humanístico cristiano, en el que se prioriza la labor en contextos vulnerables y cambiantes.

El diseño curricular del emprendedorismo muestra que la propuesta porteña para las escuelas públicas se encarnó en el armado de proyectos sociales que les permita a los estudiantes, no solo poner en práctica las habilidades y aprendizajes adquiridos, sino también ponerlos al servicio de un bien común desde el plano individual. De esta manera, la política educativa recoge las estrategias que utiliza un grupo de instituciones educativas (generalmente confesionales) para promover valores solidarios y del voluntariado entre sus estudiantes, al mismo tiempo que generan las condiciones para que ellos adquieran saberes ligados al carácter emprendedor y al *management* para la realización de un proyecto. Desde esta perspectiva, el emprendedorismo fomenta tanto el cambio social como la mejora individual: el estudiante emprendedor es imaginado como un ciudadano solidario, que piensa soluciones novedosas a problemas sociales y pone sus saberes al servicio de la sociedad, estableciendo un vínculo ético y de respeto mutuo con otras personas. La división del trabajo entre la DGE y la DGPLINED, entre el plan de negocios y el armado de proyectos sociales, es una muestra del entrecruzamiento de valores empresariales y del voluntariado que, como demuestran investigaciones sobre el partido político PRO y su gestión de gobierno, están presentes en el *ethos* que oficia como regulador moral de su quehacer político.

El tercer participante de la comunidad que llevó adelante el programa AE son las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en el ámbito de la educación. En este caso, el perfil de este actor es heterogéneo: desde una organización internacional y centenaria como Junior Achievement, hasta una ONG joven y local como EIDOS, pasando por una docente entusiasta. Si bien no participaron de la escritura del diseño curricular ni de la decisión de las acciones que se llevarían adelante, estas organizaciones tuvieron ciertos niveles de autonomía que les permitió pensar y diseñar las propuestas de formación docente y los talleres destinados a estudiantes del nivel secundario. Este modo de producir política educativa configura a la educación como un espacio estratégico, en el cual las universidades privadas y las ONG educativas tienen un papel cada vez mayor como usinas desde las cuales se piensan y formulan las políticas, lo cual les provee de reconocimiento dentro del ámbito educativo local e internacional. Este espacio estratégico le permite a cada participante promover visiones del mundo afines, establecer relaciones con actores locales e internacionales y posicionarse y disputar políticamente.

El tercer eje trabajado se ocupó de dar cuenta del contexto estructural en el cual se inscriben las prácticas de los docentes que participaron de los cursos AE, para así indagar en los modos en que adoptaron las técnicas y herramientas emprendedoras. En las últimas décadas, las condiciones sociales sobre las que se construyó la autoridad escolar tendieron a desaparecer: en el contexto de instituciones en declive, la autoridad de los adultos ya no se presenta como “natural” ni basta la ocupación de un puesto en la institución escolar para asegurar el reconocimiento, la valoración y la escucha. De esta manera, el prestigio social que tiene el trabajo docente tiende a disminuir al mismo tiempo que se vuelve cada vez más complejo, más personal y emocional. En este escenario, el oficio docente se construye como una experiencia personal irreductible a cualquier otra y es percibido como una operatoria estrictamente individual, como la expresión de la personalidad del docente.

En Argentina, estas transformaciones del trabajo docente se agudizan en el caso de los profesores de la escuela secundaria. En este nivel, los saberes a transmitir se segmentan en compartimentos estancos, lo cual se traduce en una gran cantidad de asignaturas dictadas por docentes cuyo trabajo se organiza en horas cátedra. Estas condiciones laborales promueven la acumulación de horas de clase en diferentes instituciones y el trabajo con distintos grupos de estudiantes, lo que obliga a los docentes a movilizar diferentes saberes, habilidades y recursos cada vez que entran a un aula. En un escenario en el que no hay nada garantizado por las instituciones, el salón de clase se transforma en un terreno incierto, en el cual es necesario

tomar decisiones todo el tiempo para generar las condiciones de enseñanza. Esta construcción individual de la autoridad pedagógica es producto de un esfuerzo que compromete la subjetividad de los docentes, ya que ponen en juego los recursos que tienen disponibles, su imaginación, su personalidad. Poder dar clases o no, que los estudiantes escuchen o ignoren, que se interesen o no por la disciplina, que disfruten la clase o se aburran, son indicios de triunfos y fracasos que se viven de modo personal.

En ese punto emerge la relevancia que tuvieron los cursos AE para los docentes. Cansados de “hacer siempre lo mismo” y de sentir la falta de interés de sus estudiantes, intuyen un desfase entre los conocimientos y las competencias que movilizan y los problemas y los desafíos que ocurren dentro del aula. La resolución de este problema es entendida como una tarea personal, no colectiva, y sienten la necesidad de buscar recursos y herramientas que los ayuden a enseñar de otra manera, de modo tal que vean un impacto en sus estudiantes. En esta búsqueda, la presentación del emprendedorismo como algo novedoso e innovador, como una herramienta que permite transformar las prácticas educativas vigentes, les confirmó su sensación de malestar y les proveyó de una posible solución a su problema.

Alejados de las lecturas que lo entienden como el ingreso de la empresa en la escuela, para los docentes entrevistados el emprendedorismo aparece como una colección de técnicas y herramientas que son fáciles de implementar y que resultan efectivas para captar la atención de los estudiantes: los chicos responden, se “enganchan”, muestran interés. Estas señales resultan alentadoras y los docentes se convierten en maestros “emprendedores”: cada clase es pensada como una situación única y deben echar mano a recursos propios, ser flexibles, creativos, adaptables. La eficacia del emprendedorismo se construye sobre la posibilidad de administrar la incertidumbre que penetra en las relaciones sociales entabladas entre docentes y estudiantes y la sensación de dominio del oficio que proporciona. Esto tiene efectos en los modos en que los docentes viven su trabajo: brinda sentimientos de libertad y de autonomía y se activa un proceso de reflexión personal que transforma los modos de verse a sí mismos, de ver el mundo y a sus estudiantes.

Entonces, en un escenario en el cual el trabajo docente pierde tanto en términos económicos como simbólicos, en el que el trabajo sobre los otros se vuelve cada vez más emocional al tiempo que su prestigio social disminuye, resulta necesario hacer un esfuerzo para que este trabajo tenga sentido. Las herramientas emprendedoras le permiten al docente gestionar de manera exitosa el terreno incierto del salón de clases, pero no porque las herramientas tengan

cualidades intrínsecas que aseguran el éxito, sino por la puesta en práctica novedosa que los docentes realizaron. De esta manera, la actividad desplegada da cuenta del ejercicio del oficio docente, entendido como la construcción de una práctica profesional. La posibilidad de ejercer el oficio permite reconstruir algo del reconocimiento social que se siente perdido. Si se logra dar clases, si logran entusiasmar a sus estudiantes con su materia, si sus pares y superiores reconocen sus logros, entonces el trabajo realizado tiene sentido y se vuelve atractivo continuar haciéndolo.

El enfoque utilizado para analizar el programa AE da cuenta del recorrido de las políticas alrededor del mundo y su recontextualización en ámbitos locales. AE fue una política educativa impulsada desde espacios globales conformados por un entramado de actores del mundo privado y público, y que luego fue introducida al ámbito local. En este movimiento, la comunidad de actores que llevó adelante la formulación de la política porteña retuvo algunas ideas y propuestas globales, pero también agregó otras, más afines a sus visiones del mundo, configurando a la educación como un espacio estratégico desde el cual posicionarse políticamente, tanto en el contexto local como internacional. De esta manera, esta investigación demostró la importancia de construir dispositivos de análisis que se corran del “nacionalismo metodológico” del que hablaba Ulrich Beck, para así echar luz sobre los nuevos espacios y tiempos en los que se produce políticas educativas y los actores que participan de estos procesos.

El estudio del programa AE se completa con la pregunta acerca de qué es lo que hicieron los sujetos con la propuesta. Los hallazgos de esta tesis ilustran que la revisión de las transformaciones sociales recientes resulta un punto de partida necesario para poner en discusión los análisis realizados sobre el emprendedorismo en la educación que promueven lecturas lineales entre el signo político de un gobierno, las políticas públicas formuladas y sus efectos. Sin desconocerlas, el enfoque analítico propuesto se corrió de perspectivas que entienden al emprendedorismo tanto como parte de un proceso de mera privatización de la educación que introduce la lógica del mercado en la institución escolar, como un ejemplo de una racionalidad neoliberal que construye sujetos flexibles y adaptables. Al prestarle atención a la dimensión cotidiana de la labor docente, se visibilizaron prácticas y sentidos que van a contrapelo de los discursos predominantes, pero que se entranan en transformaciones estructurales del trabajo docente. Si la crisis de los modos tradicionales de hacer en el campo de la escuela y de la política educativa es *vox populi*, ¿cuáles son las alternativas al alcance de los docentes? Los saberes y las técnicas emprendedoras se suman a la caja de herramientas que

todos los docentes poseen y que llenan con aquellas estrategias que demuestran ser útiles en el aula. En ese sentido, el caso del emprendedorismo da cuenta de la crisis que atraviesa la institución escolar y de las experiencias vitales que los docentes atraviesan al ejercer su oficio.

A partir de lo expuesto, surge un conjunto de interrogantes para ser desarrollados en el futuro, que retomen algunos de los puntos planteados con una mayor especificidad y profundidad. Por ejemplo, y para darle más precisión a estas inquietudes, resulta fundamental profundizar en la experiencia profesional de los maestros y profesores, indagando en los modos en los que entienden las condiciones sociales en las cuales su actividad se despliega y los recursos y las estrategias que movilizan para llevar adelante su trabajo en ese contexto. Dentro del abanico de experiencias posibles, las de las profesoras mujeres emergen como una dimensión a profundizar. En su caso, los lenguajes y las herramientas propuestas por el emprendedorismo sirvieron para reforzar su autoestima y para confiar más en sí mismas, lo que puede dar cuenta de que estas herramientas fueron incorporadas a procesos personales de empoderamiento y autonomización. Estas prácticas se entran con un escenario más amplio, en el que movimientos feministas ponen en agenda la lucha por los derechos de las mujeres. Una de las cuestiones a profundizar en futuros trabajos gira en torno a los modos en los que se entrelazan estos procesos sociales, políticos y culturales con las transformaciones del oficio estudiadas para esta tesis.

Otro de los interrogantes que emergen al finalizar esta investigación gira en torno a los modos en los que se construye política educativa en el contexto local y su relación con transformaciones políticas y sociales recientes. Esta investigación da cuenta de la conformación de redes de política en las que participa el Estado junto a instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos docentes, etc. ¿Quiénes son esos actores, qué intereses representan y cómo se relacionan entre sí? ¿Qué discursos y visiones de mundo movilizan? ¿De qué manera estas transformaciones se entran con procesos de más largo aliento?

Finalmente, y desde una perspectiva global, quedan hasta el momento sin resolver interrogantes en torno a los nuevos espacios y tiempos en los cuales se produce política educativa. Resulta necesario generar teorías más complejas sobre las influencias globales, que den cuenta del trabajo que se realiza en las redes transnacionales para lograr la movilidad de las políticas y los modos en los que articulan con los espacios del estado tradicional y los ámbitos nacionales. Para lograr esto, es necesario no solo identificar a los organismos internacionales y las

corporaciones que participan de estos espacios, sino también quiénes son las personas que circulan, cuáles son sus trayectorias, y la presencia cada vez más fuerte de ONG y fundaciones filantrópicas que tienen un enorme impacto en el diseño de políticas públicas. ¿Quiénes son las personas que participan de estas organizaciones civiles? ¿Cuáles son sus trayectorias y sus vínculos con los estados nacionales y los actores internacionales? La revisión de estas cuestiones son un punto de partida necesario para problematizar la lectura lineal entre el signo político de un gobierno, las políticas públicas promovidas y sus efectos.

Sin la intención de interpretaciones definitivas, los hallazgos expuestos son fruto de un enfoque particular, entre otras posibles miradas de análisis, que trabaja sobre el proceso de producción de una política educativa a la luz de transformaciones globales y locales, y que intenta comprender de qué manera se inscribió en una compleja trama de prácticas, representaciones, intereses y posiciones que organiza al trabajo docente. Cierro entonces este estudio, con la esperanza de que estos hallazgos sean útiles para afinar el diseño y análisis de políticas educativas que apuesten a un cambio profundo, para vivir vidas más libres en sociedades más justas e iguales.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2009). Variaciones del «nopoderamiento» escolar: De perezas y desmotivaciones. En *Interés, motivación, deseo*. (15.^a-25.^a ed., Vol. 66). Noveduc.
- Abramowski, A. (2017). "Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional". En *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes X. Revista de política, derecho y sociedad*, 9-17.
- Adamovsky, E. (2018). *El cambio y la impostura*. Planeta.
- Ademys. (2013). *Posicionamiento de Ademys ante la NES*. Los protagonistas de la educación discutimos la NES, Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.
- Aguilar, L. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, octubre. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533693001>
- Ant, D., Kasem, H., Santiago, L., y Stoppani, N. (2018). Secundaria del Futuro: Sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista. *Anuario de investigaciones Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*.
- Arcidiacono, P., Luci, F. (2021). "Vocación social y alta función pública en el gobierno de Cambiemos: los referentes de la sociedad civil saltan al Estado". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, 82-102, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/arcidiacono.pdf>
- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. *education policy analysis archives*, 24, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. Routledge.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas*, 2, 19-33.
- Ball, S. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Ball, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56(4), 747-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>
- Ball, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 83-99.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta educativa*, 36, 25-34.
- Ball, S. (2012a). *Global education inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginar*. Routledge.
- Ball, S. (2012b). *Global education policy: Austerity and profit*. Universidad de la Laguna.

- Ball, S., y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. The Policy Press.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey y Company.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Paidós.
- Beck, U. (2005). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Paidós.
- Beech, J. (2005). Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: Invirtiendo los términos de la relación. *Quaderns Digitals*, 38.
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 153-173.
- Beech, J., y 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>
- Beech, J., y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *education policy analysis archives*, 24, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Beltrán, G., y Miguel, P. (2011). Emprendedores creativos. Reacomodamientos en trayectorias de la clase media por la vía de la inversión simbólica. En *Creatividad, economía y cultura en la ciudad de Buenos Aires 2001-2010*. Aurelia Rivera.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores.
- Boltanski, L. (2017). Un nuevo régimen de justificación: La ciudad por proyecto. *Revista de la Carrera de Sociología*, 7(7), 179-209.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2010). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: Aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.
- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Educação y Sociedade*, 30(108), 653-671. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300002>
- Bonal, X., Tarabini, A., y Verger, A. (2007). La educación en tiempos de globalización: Nuevas preguntas para las ciencias de la educación. En *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1993). Espíritus de Estado. Génesis y Estructura del campo burocrático. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 49-62.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bowe, R., Ball, S., y Gold, A. (1992). *Reforming education y changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL.
- Bullrich, E. y Sanchez Zinny, G. (2011, mayo 9). La calidad educativa, desafío pendiente. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-calidad-educativa-desafio-pendiente-nid1371671>
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. Routledge.

- Canelo, P. (2019). *¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos*. Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2006). Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación. *Ciencias Sociales, revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, 64, 8-9.
- Caruso, M. (2016). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva, en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Catanzaro, G., y Stegmayer, M. (2018). Inflexiones del neoliberalismo y sus efectos sobre la subjetividad. Imperativos y paradojas de una nueva discursividad pública en la Argentina reciente. *Entramados y perspectivas*, 8(8), 4-31.
- Cavarozzi, M. (1997). *Autoritarismo y Democracia (1955-1996)*. Ariel.
- Cavarozzi, M. (2017). *La soledad de la democracia en la América Latina contemporánea*.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Open University Press.
- Dale, R. (2000). Globalisation: A New World for Comparative Education? En *Discourse Formation in Comparative Education*. Peter Lang.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 117-149.
- Diker, G. (2002). *Modelos de docencia: un recorrido por la pedagogía moderna*. Buenos Aires, FEB/CEM.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Duhalde, M. y Feldfeber, M. (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Durkheim, E. (2003). *Las reglas del método sociológico*. Gorla.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: La actitud del éxito*. Sirio.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo*. Nueva Visión.
- Feldfeber, M. (2006). De la Ley “Federal” a la Ley “Nacional”: ¿nuevas garantías para el derecho a la educación?”. *Ciencias Sociales, revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, 64, 10-11.
- Feldfeber, M., Duhalde, M., y Puiggros, A. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Fernández-González, N., y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: Usos y resignificaciones en el caso español. En *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Fiore, M. (2020). *Innovar es hacer que los alumnos aprendan: La implementación de experiencias de innovación pedagógica en escuelas que participaron en el programa EIP*. Universidad de San Andrés.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. FCE.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2014). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1975) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fridman, D. (2019). *El sueño de vivir sin trabajar. Una sociología del emprendedorismo, la autoayuda financiera y el nuevo individuo del siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal*. Tinta Limón.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- González Alvarez, F. (2006). Las TIC y el desarrollo de la capacidad emprendedora. El boletín de emprendedores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 417-431.
- Gorostiaga, J., Palamidessi, M., y Suasnábar, C. (2012). *Investigación educativa y política en América Latina*. Noveduc.
- Gorostiaga, J., Pini, M., y Ginsburg, M. (2006). The steering of educational policyresearch in neoliberal times: The case of Argentina. *Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy. World Yearbook of Education 2006*, 119-134.
- Grandinetti, J. (2015). “Mirar para adelante”. Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO. En «*Hagamos equipo*». *PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina*. Ediciones UNGS.
- Gusfield, J. (2014). *La cultura de los problemas públicos*. Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Isola, N. (2010). *Los intelectuales en educación y su vinculación con la política en Argentina*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP., Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Larner, W. (2000). Neo-Liberalism. Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Levin, B., y Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration and Leadership*, 2(36), 289-303.
- Liotard, J. F. (1979). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana.
- Mántaras, M. (2016). *Inclusión educativa. Controversias, paradojas y tensiones de un concepto epocal*. Universidad Nacional del Litoral.
- Marsh, D., y Rhodes, R.A.W. (1992). *Policy Networks in British Government*. Clarendon Press.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Revista Diversia, Cidpa Valparaíso*, 1, 99-128.
- Meo, A., Dabenigno, V., Austral, R., y Romualdo, V. (2011). *Políticas educativas como “texto” y “discurso” Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso*. IX Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Miguel, P. (2010). *Creatividad y éxito en un contexto adverso. La paradójica conformación del campo de producción de diseño de indumentaria en la ciudad de Buenos Aires (2000-2005)*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Miguel, P. (2011). Creatividad, economía y cultura en la ciudad de Buenos Aires 2001-2010. En *Creatividad, economía y cultura en la ciudad de Buenos Aires 2001-2010*. Aurelia Rivera.

- Miguel, P. (2013). *Emprendedores del diseño. Aportes para una sociología de la moda*. Eudeba.
- Moschetti, M., y Gottau, V. (2016). De las Rocallosas a los Andes: El experimento de escuelas charter en el contexto político argentino. *Educação y Sociedade*, 37(134), 55-72.
- Mourshed, M., Barber, M., y Chijioke, C. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey y Company.
- Muñoz, C., y Ruiz, M. C. (2016). La educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Hacia la Nueva Escuela Secundaria. En *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. (pp. 285-298). Eudeba.
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. En *Globalización y Educación: Textos fundamentales*. Miño y Dávila.
- Natanson, J. (2016, abril). Sobre los emprendedores. *Le Monde Diplomatique*. <https://www.eldiplo.org/202-el-temblor-brasileno/sobre-los-emprendedores/>
- Natanson, J. (2018). *¿Por qué?* Siglo XXI Editores
- Nicastro, S., y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum, Universitat Oberta de Catalunya*.
- Ong, A. (2006). *Neoliberalism as Exception*. Duke University Press.
- Palamidessi, M., Suasnábar, C., y Galarza, D. (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. FLACSO Manantial.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Nancea.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Puelles Benitez, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1, 35-57.
- Puiggrós, A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Colihue.
- Rebossio, A. (2015). Avelluto: "PRO es el primer partido del siglo XXI que llega al poder". *El País*. https://elpais.com/internacional/2015/12/07/argentina/1449496139_139066.html
- Revista Propuesta Educativa. (2008). Editorial. *Flacso*, 30.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Rivas, A., y Dborckin, D. (2018). *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina? Documento de Trabajo Nro. 162*. CIPPEC.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Robertson, S. (2009). Unraveling the politics of public private partnerships in education in Europe. En *Globalization and Europeanization in education* (pp. 101-119). Symposium Books.
- Rubinich, L., y Miguel, P. (2011). *Creatividad, economía y cultura en la ciudad de Buenos Aires 2001-2010*. Aurelia Rivera.

- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 4(7), 259-287.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on schooling. En *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144). John Wiley y Sons.
- Sassen, S. (2007). *Sociología de la globalización*. Katz.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Schumpeter, J. (1957). *Teoría del desenvolvimiento económico: Una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Schwab, K. (2019). Why we need the «Davos Manifesto» for a better kind of capitalism. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2019/12/why-we-need-the-davos-manifesto-for-better-kind-of-capitalism/>
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2017). *Experiencia Aprendizaje 2017*. <https://www.educ.ar/recursos/132239?from=132238>
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sileoni, A. (2016). *Calidad educativa y políticas públicas*. Instituto Patria. <https://www.institutopatria.com.ar/wp-content/uploads/2019/06/Sileoni2.pdf>
- Simón, J. (2006). *Entre la ciencia y política: Los think tanks y la producción y el uso del conocimiento sobre educación en la Argentina*. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación.
- Sorondo, J. (2019). *Educación emocional: Nuevas formas de naturalización del discurso neoliberal en las políticas y prácticas educativas*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: El caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8.
- Stevenson, H. (1983). A perspective on entrepreneurship. *Harvard Business School Working Paper*, 9.
- Stoppani, N., Baichman, A., y Kasem, H. (2019). *Política educativa en tiempos de Cambiemos: Emprendedurismo y meritocracia*. XIII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Stoppani, N., Curti, C., y Peralta, A. (2015). *Entre la importación de modelos educativos y la calidad educativa: El caso de la Ciudad de Buenos Aires*. Seminario Interno Transdisciplinario del Centro Cultural de la Cooperación.
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: A propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta educativa*, 2, 39 a 62.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa.

- Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquía, XVIII(46), 59-77.*
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Biblos.
- Szlechter, D., Vanegas, J. D., y Tijonchuk, A. (2018). Representación de la meritocracia en la prensa escrita argentina partir de la asunción de Macri. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 17(3)*. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue3-fulltext-1359>
- Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En *La nueva administración pública*. Alianza Editorial.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: Los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación, 355*, 235-255. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa, 29*.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En *Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO).
- Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education, 3(1)*, 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Torre, J. (2017). Los huérfanos de la política de partidos revisited. *Revista SAAP, 11(2)*, 241-249.
- Valor, M. (2015). *Creatividad e innovación en el entorno educativo de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad Abierta Interamericana.
- Vargas, P., y Viotti, N. (2013). Prosperidad y espiritualismo para todos. Un análisis sobre la noción de emprendedor en eventos masivos de Buenos Aires. *Horizontes Antropológicos, 19(40)*, 343-364.
- Verger, A., y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privadas en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 16(3)*, 11-29.
- Verger, A., Moschetti, M., y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Internacional de la Educación.
- Verger, A., Zancajo, A., y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación, 70*, 47-78.
- Viotti, N. (2018). Psicología positiva y cultura de masas. Una mirada descentrada sobre los saberes del «yo» en la Revista Ohlalá. En *Saberes desbordados. Historias de diálogos entre conocimientos científicos y sentido común, Argentina, siglos XIX y XX*.
- Visacovsky, N. (2019). Enseñar Política Educativa: Una cuestión histórica e interdisciplinar. El caso de la educación privada en Argentina durante el siglo XX. *Revista de Estudios*

Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 4, 1-16.
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.022>

- Vommaro, G. (2015). Contribuciones a una sociología política de los partidos. Los mundos sociales de pertenencia y las generaciones políticas de PRO. En «*Hagamos equipo*». *PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina*. Ediciones UNGS.
- Vommaro, G. (2017). *La larga marcha de Cambiemos*. Siglo XXI Editores.
- Vommaro, G., Morresi, S., y Bellotti, A. (2015). *Mundo PRO. Anatomía de un partido fabricado para ganar*. Planeta.
- Wacquant, L. (2012). Three steps to a historical anthropology of actually existing neoliberalism: A HISTORICAL ANTHROPOLOGY OF ACTUALLY EXISTING NEOLIBERALISM. *Social Anthropology*, 20(1), 66-79.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2011.00189.x>
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Welschinger, N. (2019). Por qué no somos Finlandia. *Revista Anfibia*.
- Wortman, A. (2003). *Pensar las clases medias: Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*. La Crujía.
- Wortman, A. (2004). *Imágenes publicitarias: Nuevos burgueses*. Prometeo Libros.
- Zurbriggen, C. (2011). La utilidad del análisis de redes de políticas públicas. *Argumentos (México, D.F.)*, 24(66), 181-209.

Informes y documentos

- Becerra, M. (2017). *Informe de Investigación N° 4. Entre la “agencia de evaluación” y la “gerencia de recursos humanos”. El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017)* (N.º 4; Observatorio de las élites). Universidad Nacional de San Martín.
- Castellani, A. (2019). *Informe de investigación n°6. ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018)* (N.º 6; Observatorio de las élites). CITRA (UMET-CONICET).
- CE. (2000). *Tratado de Lisboa*.
- CE. (2004). *Ayudar a crear una cultura empresarial. Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. Comisión Europea/ Dirección General de Empresa.
- CE. (2009). *El espíritu empresarial en la educación y la formación profesionales*. Comisión Europea/ Dirección General de Empresa e Industria.
- CFE (2009). *Resolución 84/09*
- MEGC. (2014). *Resolución 2457/14*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2013b). *Plan de trabajo. Nueva Escuela Secundaria*.
<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/plandetrabajo.pdf>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2014). *Emprendizaje NES. Resultados 2014*.

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

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2015a). *Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria*.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2015b). *Documento base sobre Emprendedorismo para educación en Ciudad de Buenos Aires*.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2017b). *Secundaria del Futuro*.
https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0ByglbbluAp_kZTQ3NndIeVR0Y28

UNESCO. (2013). *Toward universal learning: What every child should learn*.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/towards-universal-learning-what-every-child-should-learn-2013-en.pdf>

World Economic Forum. (2009). *Educating the next wave of entrepreneurs*.

World Economic Forum. (2011). *Global Education Initiative. Latin America Roundtable on Entrepreneurship Education*.

World Economic Forum. (2012). *Global Education Initiative—Retrospective on Partnerships for Education Development 2003-2011*. <https://www.weforum.org/reports/global-education-initiative-retrospective-partnerships-education-development-2003-2011>

Otras fuentes documentales

Arramón. (2017). *Cris Morena en el Coloquio IDEA*.
<https://www.youtube.com/watch?v=cyiN13dtX30>

Bullrich, E. (2015). *La revolución educativa*.
<https://www.youtube.com/watch?v=yHKGvik0LMg>

Infobae. (2014). *La educación y el emprendimiento*.
<https://www.youtube.com/watch?v=nURUcDNafeE>

Lacroze, L. (2017). Crecen las tomas de escuelas porteñas por el rechazo a la reforma educativa. *La Nación*.

Lorca, J. (2017, octubre 2). “El mercado de la educación va hacia la desescolarización”. *Página/12*.

Marroquin, L. (2012). Afecta a 28.000 alumnos la toma de 29 escuelas porteñas. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/afecta-a-28000-alumnos-la-toma-de-29-escuelas-portenas-nid1511655/>

Miguel, M. (2013, junio 29). Cambios para la secundaria del 2020. *Página/12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-223346-2013-06-29.html>

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2013a). *Más de 3000 estudiantes en el programa Generación Emprendedora*.
<https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/generacion-emprendedora-participaran-mas-de-3000-estudiantes>

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2017a). *Aprender a emprender*.
<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/planeamiento-educativo/aprender-emprender>

- ONUSIDA. (2008). *Primera Cumbre de la Agenda Global*.
<https://www.unaids.org/es/resources/presscentre/featurestories/2008/november/20081107firstsummitglobalagendacouncils>
- Página/12. (2013). Un apoyo crítico a las pruebas PISA. *Página/12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-216086-2013-03-19.html>
- Página/12. (2017). “A los estudiantes se nos corrió a un segundo plano”. *Página/12*.
- Perfil. (2017). Ya son 30 las escuelas tomadas contra la reforma educativa. *Perfil*.
- Proyecto Educar 2050. (2011). *Presentación de Esteban Bullrich (ministro de Educación CABA) durante el III Foro de Calidad Educativa organizado por Asociación Civil Proyecto Educar2050*. <https://www.youtube.com/watch?v=LX9BruWZPisyt>
- Rocca, A. (2014). Primer día en el aula luego del Emprendizaje NES. *TIC en las Rocca's*.
<http://cursosmoviles.blogspot.com/2014/07/primer-dia-en-el-aula-luego-del.html>
- Rocca, A. (2015). *Portfolio* May2015.
<https://issuu.com/andrearocca6/docs/portfolioandrearocca>
- Telam. (2015). *Con tomas y cortes de calle, estudiantes reclamaron soluciones edilicias y de contenidos educativos*. <https://www.telam.com.ar/notas/201506/110231-con-tomas-y-cortes-de-calle-estudiantes-reclamaron-soluciones-edilicias-y-de-contenidos-educativos.php>
- Telam. (2016). *Bullrich propone que las clases comiencen el 6 de marzo*.
- Urdinez, M. (2017, septiembre 25). Creatividad en las aulas: Cómo promover el espíritu emprendedor en los alumnos. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/comunidad/creatividad-llevar-las-ideas-a-la-practica-y-planear-el-futuro-nid2066058>
- Vázquez, L. (2017). Los alumnos de la Ciudad terminarán 5° año con dos materias del CBC acreditadas. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/los-alumnos-de-la-ciudad-terminaran-5-ano-con-dos-materias-del-cbc-acreditadas-nid2057639/>
- Videla, E. (2013) Cuando las reformas van a la escuela. *Página/12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-221762-2013-06-07.html>
- Ziegler, S. (2013, noviembre 6). Bachillerato internacional y política educativa. *Clarín*