

Cátedra de emprendimiento en Colombia: obligatoriedad e improvisación pedagógica-conceptual

Cátedra de empreendedorismo na Colômbia: obrigatoriedade e improvisação pedagógico-conceitual

Chair of entrepreneurship of Colombia: pedagogical-conceptual obligations and improvisations

Elizabeth Ruano-Ibarra¹
Wilfred Fabián Rivera Martínez²

Recebido em: 05/07/2021; revisado e aprovado em: 07/02/2023; aceito em: 29/03/2023
DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v24i2.3444>

Resumen: Se analiza el contexto de la promulgación de la Ley nro. 1014, del 2006, y la implementación de la Cátedra de Emprendimiento en 19 Instituciones de Enseñanza Básica Secundaria y Media del municipio Popayán (Cauca, Colombia). La discusión de los datos empíricos, obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas al profesorado responsable por dicha cátedra, utilizó un abordaje mixto. La primera fase analítica privilegió el análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas. Un segundo momento enfatizó el abordaje cualitativo buscando la dialogicidad entre los datos empíricos, la literatura de referencia y las fuentes documentales. Los resultados apuntan la priorización de la concepción empresarial, instrumental y economicista, del emprendimiento y, en menor expresión, prácticas curriculares diferenciadas de esa visión hegemónica. Se concluye que dicha cátedra, impuesta mediante Ley, incidió en la improvisación pedagógico-conceptual derivada de la marginación municipal de la toma de decisiones políticas en el ámbito nacional.

Palabras clave: política pública; emprendimiento; educación; juventud.

Resumo: Analisa-se o contexto de promulgação da Lei n. 1014, de 2006, e a implementação da Cátedra de Empreendedorismo em 19 Instituições de Educação Básica Secundária e Média (equivalentes, respectivamente, ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no Brasil) do município Popayán (Cauca, Colômbia). A discussão dos dados empíricos, obtidos mediante questionário de perguntas abertas ao professorado responsável, utilizou abordagem mista. A primeira fase analítica privilegiou a análise quantitativa das respostas obtidas. O segundo momento enfatizou a ênfase qualitativa, buscando a dialogicidade entre os dados empíricos, a literatura de referência e as fontes documentais. Como resultado, revelou-se a priorização da concepção empresarial, instrumental e economicista, do empreendedorismo e, com menor expressão, práticas curriculares diferenciadas da visão hegemónica. Conclui-se que a referida cátedra, imposta mediante lei, incidiu na improvisação pedagógico-conceitual derivada da marginalização municipal da tomada de decisões em âmbito nacional.

Palavras-chave: política pública; empreendedorismo; ensino; juventude.

Abstract: This paper analyzes the context of the enactment of Law nr. 1014 of 2006 and the implementation of the Chair of Entrepreneurship in 19 Secondary and Middle School Educational Institutions (respectively equivalent to USA Middle and High Schools) in Popayán (Cauca, Colombia). As a main methodological instrument, we used an open-ended questionnaire to obtain information from the teaching staff responsible for the Chair. The discussion of the empirical data used a mixed approach. The first phase supported the quantitative analysis to estimate the answers obtained. A second moment emphasized the qualitative approach, seeking dialogue between empirical data, reference literature, and documentary sources. The results highlight the prioritization of the entrepreneurial (instrumental and economic) conception of entrepreneurship and, to a lesser extent, differentiated curricular practices from that hegemonic vision. We concluded that the perspective of the Chair of Entrepreneurship, imposed by Law, influenced the pedagogical-conceptual improvisation derived from the municipal marginalization of political decision-making at the national level.

Keywords: government policy; right to education; entrepreneurship; youthfulness.

¹ Universidad de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (UniAutónoma), Popayán, Cauca, Colombia.

² Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (UniAutónoma), Popayán, Cauca, Colombia.



1 INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza la inclusión de la Cátedra de Emprendimiento en los currículos de instituciones públicas y privadas de Educación Básica Secundaria y Media, en el municipio de Popayán, Cauca³. La Ley 1014 del 2006, conocida como Ley del Emprendimiento, estableció la adopción obligatoria de dicha cátedra en favor de la ‘generación’ de cultura emprendedora. Se busca comprender la historicidad de esa dinámica en el contexto municipal focalizando los objetivos y el abordaje pedagógico de las instituciones investigadas.

El interés por esa temática surgió frente a dos constataciones: i) la relativa carencia de estudios sobre la adopción de esa cátedra. En la literatura consultada prevalece la medición de los alcances y límites (VARELA; LÓPEZ, 2012; QUINTERO, 2012; CALPA; MONCAYO, 2014; SIMÓN, 2015; VILLOTA URBANO, 2017). En contraste, este artículo indaga el contexto de legitimación de la Ley del Emprendimiento y la imposición de la cátedra y ii) la necesidad de cualificar información en el nivel local para fundamentar, principalmente en el marco del post conflicto⁴, el direccionamiento de políticas públicas, programas y proyectos. El análisis contrasta los conceptos de emprendimiento, competencias emprendedoras, políticas públicas y educación en Colombia.

El debate académico latinoamericano aborda principalmente dos aspectos del concepto de emprendimiento⁵: i) oportunidad y ii) necesidad. El primero defiende la importancia del conocimiento del negocio y su entorno como criterios direccionadores de la elección de una entre varias posibilidades de inversión. Se subdivide en dos ramificaciones, el dinámico o modelo de negocio con potencial replicable dada su orientación a mercados globales y capacidad de crecimiento superior al promedio. De otra parte, los de alto impacto o de alto grado de diferenciación e innovación y centrados en la gestión de conocimiento y gobierno corporativo (BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA [CAF], 2013).

Los estudios sobre el emprendimiento por necesidad se subdividen en dos bifurcaciones: a) tradicional y b) subsistencia o autoempleo. El tradicional presenta potencial de crecimiento medio, excedentes y niveles de acumulación similares a la media de su sector. El de subsistencia, también denominado ‘autoempleo’, surge como respuesta al desempleo revelando la escasez de oportunidades de trabajo asalariado y el bajo nivel de “empleabilidad” de América Latina. Popayán, municipio analizado, no escapa de esa tendencia continental, según la CAF (2013) el 28% de la población ocupada se clasifica como ‘trabajadores por cuenta propia’ o emprendedores por necesidad.

Klapper, Laeven e Rajan (2006) incluyeron el marco regulatorio y el conocimiento como las principales condiciones del entorno para la promoción del emprendimiento, además de

³ Capital del Departamento del Cauca, según el Censo de 2005 su población es de 300.837 habitantes de los cuales 14% se localiza en el ámbito rural. La arquitectura colonial del centro de la ciudad la ubica entre las más antiguas de América. Según el Banco Mundial (2015), Popayán ocupó el 19º lugar en apertura de empresas, entre las 23 ciudades capitales colombianas. El Cauca alcanzó el 20º lugar en infraestructura en un ranking de 29 departamentos.

⁴ Período de tiempo posterior a la celebración del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC-EP), firmado el 26 de septiembre de 2016 en Cartagena y refrendado en Bogotá el 24 de noviembre de 2016.

⁵ La literatura internacional aborda otra clasificación en la cual se destacan cuatro tipos: a) emprendimiento corporativo que se enfoca principalmente en la productividad empresarial; b) emprendimiento desde el conocimiento aquella que enfatiza la función de desarrollo económico desde la ciencia; c) emprendimiento social coloca el acento en la función social del crecimiento económico y d) emprendimiento de expansión, aunque confluyen otros tipos enfoca el crecimiento económico como variable principal (O’CONNOR, 2013).

la infraestructura física y financiera. Dichos factores del entorno a pesar de indispensables no garantizan el florecimiento de nuevos emprendimientos. En Colombia su promoción gubernamental es aún centrada en la normatividad (RUANO, 2016), fallas de financiación, infraestructura y seguridad pública constituyen problemas vigentes del entorno empresarial (RUANO, 2017).

El objetivo de la Cátedra de Emprendimiento consiste en “promover el espíritu emprendedor en todos los estamentos educativos” y “crear un vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo [...] mediante la formación en competencias básicas”, laborales, ciudadanas y empresariales (COLOMBIA, 2006a, p. 2). Tal determinación no fue exclusiva del contexto colombiano. Conforme Fernández y Rey (2010), desde 2005 las competencias emprendedoras, impartidas en todos los niveles educativos europeos, alcanzaron jerarquía similar a conocimientos como lectura, escritura y matemáticas. Iniciada en 2006 en Colombia esa secuencia temporal sugiere una escala intercontinental⁶ de las políticas de impulso del emprendimiento en el ámbito escolar.

Los datos empíricos analizados aquí provienen de dos investigaciones sobre las políticas de emprendimiento en Colombia, ambas concluidas⁷. La principal herramienta fue un cuestionario, con preguntas abiertas, dirigido al profesorado responsable por esa Cátedra en Instituciones Educativas de Básica Secundaria y Media públicas y privadas de Popayán. Se incluyeron preguntas sobre: i) el perfil docente, específicamente se indagó sobre la escolaridad y la experiencia pedagógica; ii) plan de estudios- temáticas, evaluación y bibliografía-; y iii) conocimiento sobre la institucionalidad de fomento al emprendimiento.

La etapa de recolección de información fue precedida por una solicitud formal ante la Secretaría de Educación Municipal para acceder a los datos de contacto de las 41 instituciones educativas de Popayán. La constatación de la inexistencia o desactualización de datos de contacto de aproximadamente 50% de las instituciones insinuó deficiencias de gestión educacional. Por otra parte, surgió el cuestionamiento sobre el acompañamiento municipal a la implementación de la adopción de la cátedra en cuestión. Para ese propósito se realizó una entrevista en profundidad con el Secretario de Educación Municipal.

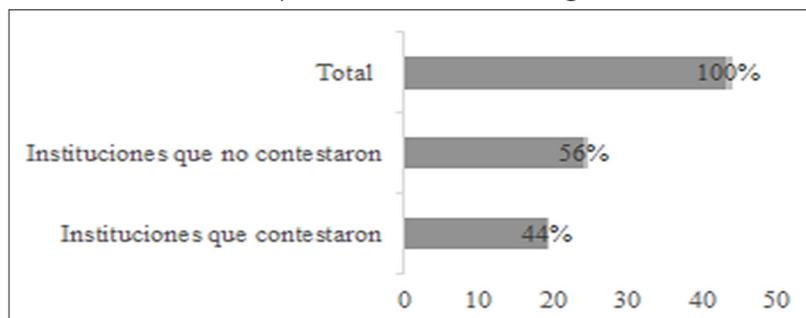
En la fase de análisis se inició estimando el total de respuestas el cual alcanzó un total de 19 cuestionarios respondidos, siete por profesoras y 12 por profesores, que representan 44% de la muestra⁸ (Gráfica 1). Las siguientes situaciones justifican el porcentaje de no respuesta: i) no se logró establecer contacto con 12 instituciones; ii) a pesar de haber radicado formalmente la solicitud de información seis instituciones no respondieron y iii) cuatro instituciones se negaron a facilitar la información solicitada.

⁶ La tendencia continental hacia la homogenización de los sistemas educativos mediante la difusión de modelos y prácticas neoliberales con el impulso del Banco Mundial (BIRD) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En esa lógica, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) constituye un mecanismo eficaz de estandarización (CASANOVA, 1998).

⁷ i) “La institucionalidad del emprendimiento, la competitividad y la innovación en el Departamento del Cauca”, ejecutada entre 2015 a 2017, en marco de la línea de investigación “Desarrollo, Emprendimiento y Sociedad” del Grupo Interdisciplinar en Ciencias Sociales y humanidades (GIICSH) de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (Colombia) y ii) “Infancia y transformación del territorio: Un análisis de la política pública de emprendimiento en instituciones educativas”, iniciada en febrero de 2018 y finalizada en diciembre de 2019, realizada dentro del Plan de Investigación del GIICSH.

⁸ Poza Pérez, Jiménez y Martos (2003) defienden como aceptable un porcentaje de respuesta mayor o equivalente a 26%.

Gráfica 1 – Universo y muestra de la investigación



Fuente: Elaboración nuestra (2023).

A la luz de las 10 instituciones que no respondieron es válido asociar esa negativa como prevención decurrente del carácter de obligatoriedad que configuró la adopción de la Cátedra de Emprendimiento. Es decir, la solicitud de información, aun en el marco de una investigación académica, pudo ser interpretada en la lógica de ‘prestación de cuentas’. Tal interpretación coincide con Quintero (2012) quien afirmó que la adopción de esa cátedra estuvo influenciada por el temor a la coacción estatal.

Un segundo momento del análisis de los datos empíricos enfatizó el abordaje cualitativo buscando la dialogicidad entre los datos obtenidos mediante los cuestionarios, las fuentes documentales y la literatura de referencia. Ese diálogo es fundamental para comprender, con Jiménez (2010), la articulación entre competencias empresariales y educación.

2 ¿POR QUÉ IMPONER LA CÁTEDRA DE EMPRENDIMIENTO MEDIANTE LEY?

La promulgación de la Ley 1014 de 2006 se inscribió en la modernización estatal bajo las premisas de productividad y competitividad (QUINTERO, 2012; CHAMORRO; CEBALLOS; VILLA, 2013). El diseño de políticas públicas a partir de los años 90 fue influenciado por esa tendencia modernizante, la promoción del emprendimiento/empresarismo se defendió como núcleo de dinamización económica. En el ámbito municipal y departamental esas políticas promovieron la priorización de sectores productivos (RUANO, 2017) y establecieron conexiones explícitas con las políticas educacionales.

Previamente la Ley General de Educación había establecido que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (COLOMBIA, 1994, p. 10). El Plan Decenal de Educación 2006-2016 declaró que la educación debe estimular e incrementar el progreso y propuso el empleo como finalidad. Para la década de 2016 a 2026 propuso “[...] formación que prepare para [...] el emprendimiento, la productividad y la investigación” (COLOMBIA, 2006c, p. 18).

Desde el año 2011, especialistas evaluaron el ingreso de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE⁹). Esa adhesión implica, entre otras obligaciones, el sometimiento del sistema educativo a evaluaciones exógenas y fundamentadas en la lógica de “buen desempeño”, conforme los siguientes principios: i) mejoramiento de los resultados; ii)

⁹ El 25 de mayo de 2018 la organización oficializó la invitación para que Colombia ocupara su escalón 37º (SEMANA, 2018). Suprimir, informação consta no primeiro parágrafo.

equidad de oportunidades educativas; iii) capacidad para recopilar y usar datos para documentar las políticas; iv) uso efectivo de la financiación para orientar las reformas y v) participación en el diseño e implementación de las políticas (OCDE, 2016).

Ese proceso denota la hegemonía de las políticas macroeconómicas sobre las reformas educacionales. Dicha incidencia supranacional va en contravía de cambios curriculares conducidos a la luz de las especificidades nacionales (LISOWSKA, 2012; REY, 2016). Políticas de “corrección” de los sistemas educativos nacionales a partir de patrones y premisas internacionales de desempeño y directrices económicas pecan por su desconexión local (ALEXANDER, 2012).

Usualmente evaluaciones como las pruebas PISA son objeto de gran difusión en los medios de comunicación nacional. Sin embargo, esas investigaciones de carácter transnacional que definen los aspectos cuantitativos de las políticas educativas poco dicen sobre la vida cotidiana de quienes se tornan ‘objeto’ de modelos educativos ajenos y distantes. Sin embargo, estudios más específicos, sin grandes muestras, con impacto en las prácticas y significaciones de los sujetos locales, por ejemplo, estudiantes y docentes, no son divulgados (ALEXANDER, 2012).

No siempre una política internacional es pertinente nacionalmente y menos aún para determinados contextos locales. Por sus rasgos particulares una mirada distante no permite entender el carácter múltiple de las afectaciones producidas por la implementación de acciones educacionales (RENGIFO-HERRERA, 2017), de allí la importancia de considerar las particularidades. El hecho es que, en el año de 2006, con la entrada en vigor de la Ley de emprendimiento sobrevino también la obligatoriedad de la adopción de la cátedra en cuestión.

Fue definida, en el numeral e, del artículo 2º: “acción formativa a fin de desarrollar la cultura de emprendimiento en la totalidad de los programas de una institución educativa en los niveles de educación preescolar, educación básica, educación básica primaria, educación básica secundaria, y la educación media”. El artículo 13º estableció la obligatoriedad de diseñar “módulos específicos sobre temas empresariales [...] que constituyan un soporte de los programas educativos” (COLOMBIA, 2006a, p. 2 y 7).

De acuerdo con Varela y López (2012, p. 33), esta ley impuso el pragmatismo y utilitarismo del currículo académico transformando en “fuerza de ley” el eje educación-empleo-producción. Algunas instituciones adoptaron la perspectiva social del emprendimiento estimulando competencias emprendedoras como autonomía, pensamiento creativo, resolución innovadora de problemas, comunicación objetiva, iniciativa, organización, entre otras importantes para la vida social y no apenas para el ámbito empresarial (SIMÓN, 2015).

Para Quintero (2012, p. 32), “es importante cambiar la idea de estudiar para emplearse por la de estudiar para innovar y producir bienes y servicios”. En el artículo 7º de la Constitución Política el derecho a la educación se relaciona con la garantía de condiciones de vida digna, es decir defiende una perspectiva educativa distante de la comprensión de Quintero (2012). Es ideal que el sistema educacional amplíe la visión sobre el mundo, de transformarse en artista o astronauta son posibilidades legítimas y plausibles tanto como el empresariado. Esos objetivos no se alcanzan mediante contenido concentrado en una cátedra, se requieren procesos educativos transversales y/o la transversalidad del currículo.

Un hecho notable, en el proceso de implementación de la Ley de emprendimiento, es su carácter imperativo. Por ejemplo, un estudio realizado en el municipio de Villavicencio (Colombia) constató que instituciones educativas públicas han adoptado en mayor medida la cátedra de emprendimiento. Entre las razones está la preocupación de sufrir sanciones jurídicas

y administrativas (QUINTERO, 2012). Es decir, la adopción ha sido motivada por coacción y no necesariamente por comulgar con su filosofía y pertinencia.

En el municipio Pasto buena parte de las instituciones educativas no la implementó y las que lo hicieron argumentaron el temor a las sanciones por incumplimiento como su principal motivación (CALPA; MONCAYO, 2014; VILLOTA URBANO, 2017). Varela y López (2012), a partir de una investigación realizada con colegios públicos del área metropolitana del Valle de Aburrá, destacaron que para algunos educadores el carácter obligatorio y la ambigüedad conceptual sobre el emprendimiento en contextos escolares han propiciado cierta monotonía tanto del contenido curricular como de la dinámica de las clases.

Ese profesorado reconoció la importancia de programas de capacitación promovidos por las Secretarías de Educación porque a partir de allí estructuraron diseños curriculares propios. Por curiosidad e interés personal adquirieron información, principalmente mediante consultas en internet, específicamente en el portal de *YouTube* (VARELA; LÓPEZ, 2012). Es decir, la enseñanza del emprendimiento ha contado con incipiente entrenamiento del cuerpo docente quienes por iniciativa individualizada han desarrollado acciones aisladas de preparación.

En esa línea argumental se retorna al cuestionamiento sobre la instrumentalización de las políticas públicas de educación. Los avances en cobertura y acceso se concentran en los principales centros urbanos. En contraste la educación rural mantiene sus desafíos colocándose cada vez más distante de los estándares mínimos de calidad y cobertura (RENGIFO-HERRERA, 2017) indicando una profundización de la brecha de desigualdades sociales entre la Colombia urbana y la rural¹⁰.

Enfatizamos en líneas anteriores que esas políticas están sujetas a directrices gubernamentales nacionales y presiones en escala internacional. En esa lógica, es preciso incidir en la priorización de la discusión, amplia y tradicional, sobre el impacto de las políticas públicas y las acciones (*up-down*) y focalizar también en el cotidiano de los ambientes escolares (*bottom-up*). Se hace determinante analizar y considerar lo que dicen los agentes del cotidiano, del salón de clase y del entorno escolar próximo.

Por ello, el análisis de las incidencias de la incorporación de la cátedra de emprendimiento conlleva a preguntarse por las especificidades de los sujetos de ese cambio curricular impuesto por la Ley de Emprendimiento. Se trata principalmente de menores de edad, de la infancia en edad escolar. Hay que apuntar que el término genérico de infancia remite al entendimiento, por parte de los adultos, sobre un conjunto de representaciones, saberes, prácticas, lugares y funciones y, más ampliamente, a los procesos de educación y socialización atribuidas a los infantes. El carácter singular de la palabra *infancia* en detrimento de *infancias* en plural revela la incidencia de la noción hegemónica que emerge en las formas de gubernamentalidad de subordinación e intervención, mediante las políticas de educación (AMADOR, 2009).

Es decir, para que los aprendizajes – razonamiento, iniciativa/autonomía, intuición y expresión – promovidos en el ambiente escolar sean apropiados se requiere su consolidación paulatinamente en ambientes extraescolares. Esta perspectiva de la importancia de la socialización infantil incidió en la ampliación del concepto de infancia al reconocer que sus experiencias extraescolares inciden en la constitución identitaria de la personalidad adulta. En esa dinámica

¹⁰ En el 2015, el promedio de escolaridad en zonas rurales fue de 5,5 años mientras que en zonas urbanas fue de 9,2 años. Apenas la mitad de la juventud colombiana ingresa a la universidad y solamente el 50% logra profesionalizarse (VARELA; LÓPEZ, 2012).

la educación también experimentó su metamorfosis propia, el salón de clases perdió el monopolio como canal privilegiado de acceso al conocimiento e información y las tecnologías de la información, principalmente internet, condujeron a la necesidad de articular a la escuela y a las familias entorno de mecanismos de control educacional.

Las políticas educativas en Colombia, en cierta medida, han replicado el entendimiento sobre la importancia de la modificación comportamental escolar con miras al mercado mundial (JIMÉNEZ, 2010). En la lógica de las políticas de emprendimiento la supuesta pasividad de los estudiantes debe dar lugar a la capacidad de asumir riesgos calculados. Ese discurso pregona la importancia de la infancia escolarizada entendida como la formación de cuerpos productivos, dóciles y funcionales para la expansión capitalista. Varela y López (2012) cuestionan la racionalidad técnica y utilitaria de la enseñanza y el aprendizaje denotando que el énfasis operacional de la cátedra de emprendimiento contribuye con la reproducción de las desigualdades e injusticias sociales.

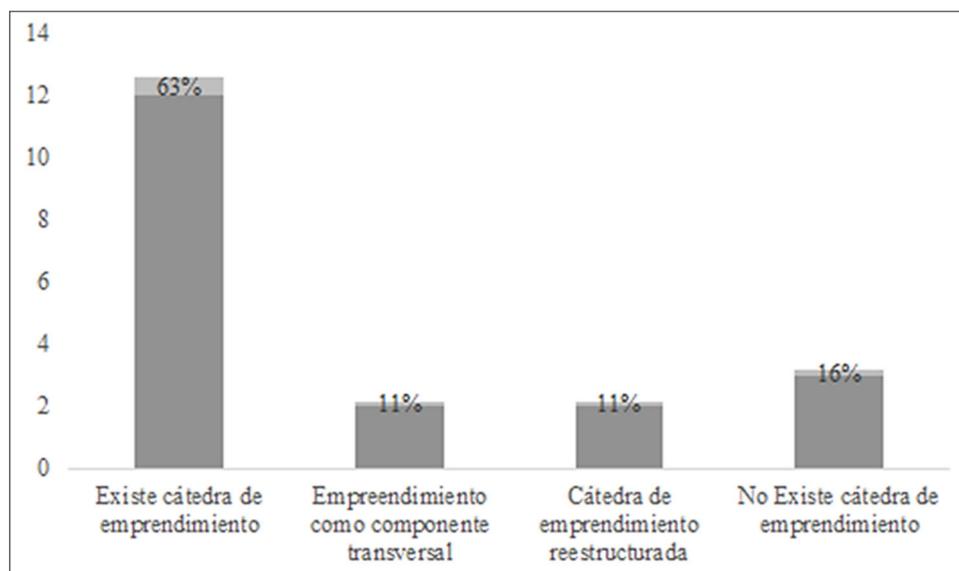
En síntesis, la Cátedra de Emprendimiento surge en el contexto de demostrar resultados para ingresar a la OCDE. Su implementación coaduna a la estrategia más amplia de subordinación a directrices internacionales que condicionan los procesos de enseñanza- aprendizaje hacia la lógica hegemónica capitalista de competencia e individualidad. De otro lado, el temor a la sanción estatal revela el miedo como modo de gobierno.

3 Adopción de la Cátedra de Emprendimiento en el municipio de Popayán

Las 19 instituciones que participaron de esta investigación optaron por alternativas diferenciadas ante la implementación obligatoria de la cátedra de emprendimiento. Tres colegios no habían adoptado la cátedra de emprendimiento hasta el momento de la realización de esta investigación, y manifestaron que es baja la probabilidad de su inclusión. Una de esas instituciones solamente la incluyó durante el 2006, año de publicación de la Ley que estableció su obligatoriedad. A partir del año 2012 dos instituciones modificaron tanto el nombre de la cátedra, que pasó a denominarse “nuevo enfoque en ética”, como su contenido programático aproximándose al debate académico sobre la perspectiva social del emprendimiento.

La información de la gráfica 2 permite retomar el debate sobre la incidencia del carácter obligatorio. 13% de las instituciones educativas investigadas la adoptó por la exigencia de ley, en 2018 aún la conservaba en su plan de estudios. 38% de las instituciones investigadas pueden ser catalogadas como agentes de “desobediencia”. Entre ese grupo, 16% no la creó, 11% la reestructuró a partir de 2012 y 11% incorporó ese debate transversalmente al currículo escolar. Esa constatación revela la autonomía relativa de esas instituciones en cuanto a la adopción de reformas curriculares y, de otro lado, la incapacidad de vigilancia, acompañamiento y monitoreo a la obligatoriedad impuesta.

Gráfica 2 – Alternativas a la implementación obligatoria de la cátedra de emprendimiento



Fuente: Elaboración nuestra (2023).

El perfil disciplinar de los profesores responsables por la cátedra de emprendimiento es diverso, se encontraron licenciados en filosofía, geografía, ciencias sociales, matemática, música, química y educación básica y graduados en administración de empresas, contaduría pública y mecánica industrial. El cuerpo docente con título universitario de licenciatura alcanzó 47% de la muestra y 53% con diploma de otras profesiones. 14 de los profesores encuestados, equivalentes a 27% de la muestra, habían recibido capacitación sobre emprendimiento y tres declararon poseer algún tipo de experiencia práctica, por ejemplo, involucramiento en negocios familiares. Importante retener esa asociación entre negocios de carácter familiar con la experiencia requerida para la enseñanza del emprendimiento en contextos escolares.

Esa correlación permite inferir el énfasis en el enfoque de negocios en el currículo ofrecido por ese profesorado, aquel que prioriza contenidos sobre la creación de ideas de negocio, generación de ingresos, tolerancia al riesgo, resistencia al fracaso diseño de productos y servicios. Esa perspectiva se torna particularmente compleja porque el público objetivo de esa cátedra se compone, principalmente, por estudiantes menores de edad entre 16 a 18 años. La preocupación con lo que debe ser enseñado- contenido- y cómo debe ser abordado en el salón de clases- metodología-, genera espacios para indagar sobre la tenue frontera entre enseñar emprendimiento y estimular el trabajo infantil.

La gráfica 3 muestra la consonancia entre el propósito de la Ley de emprendimiento y el objetivo que direcciona a la mayoría de las instituciones educativas investigadas. El fomento al espíritu emprendedor es uno de los pilares de la Ley y consecuentemente es el objetivo que alcanza el mayor porcentaje en las respuestas obtenidas, 38%. Como se ha mencionado, dicho espíritu está directamente relacionado con el enfoque empresarial en mayor medida, y en menor grado se orienta hacia otros enfoques conceptuales sobre emprendimiento.

Gráfica 3 – Percepciones y objetivos de la cátedra de emprendimiento



Fuente: Elaboración nuestra (2023).

En la misma dirección, el 18% entiende que esa cátedra debe tener como objetivo el desarrollo de ideas de negocio. Cabe recordar que las cartillas y guías, creadas por el gobierno, de orientación a los docentes en la operacionalización de esa cátedra tratan con superficialidad el concepto de emprendimiento. En esa lógica, esos instrumentos reproducen las confusiones teóricas que analizaremos enseguida.

Para 24% del profesorado el objetivo de la cátedra de emprendimiento se ha orientado hacia la estructuración de proyectos de vida. Es decir, se ofrecieron elementos de planeación a largo plazo para visualizar opciones de crecimiento personal, profesional y económico. A este respecto, manifestaron también su interés de responder de manera proactiva a las dificultades del entorno en el que vive el estudiantado en términos sociales, económicos y políticos. Según afirmaron, para responder a las adversidades de la infancia y la juventud colombiana es preciso entender la inconformidad y proyectar respuestas de cambio.

Bajo la denominación de proyecto de vida, el cuerpo docente alinea las perspectivas personales del estudiantado a las posibilidades de creación y transformación atribuidas al ‘espíritu emprendedor’. Las respuestas del 24% resaltan el interés de algunos estudiantes por crear proyectos que permitan un mejor futuro para sí mismos, sus familiares y amigos cercanos. Esa proyección de futuro la asocian a las posibilidades de empleo y trabajo conjunto con personas con las cuales existen lazos de afecto (BRONSTEIN-CAJIAO, 2018).

Para 6% de las respuestas es relevante el desarrollo de proyectos que busquen mejorar la calidad de vida, la transformación del entorno y mitigar los efectos medioambientales adversos. En ese sentido, la realización de jornadas de revitalización y limpieza de las instituciones educativas, cuidado de los alrededores y encuentros de apoyo a la población desfavorecida hacen parte de estas iniciativas. Igual porcentaje defiende la promoción a la construcción de huertas orgánicas escolares y las ha incluido como objetivo de la cátedra de emprendimiento.

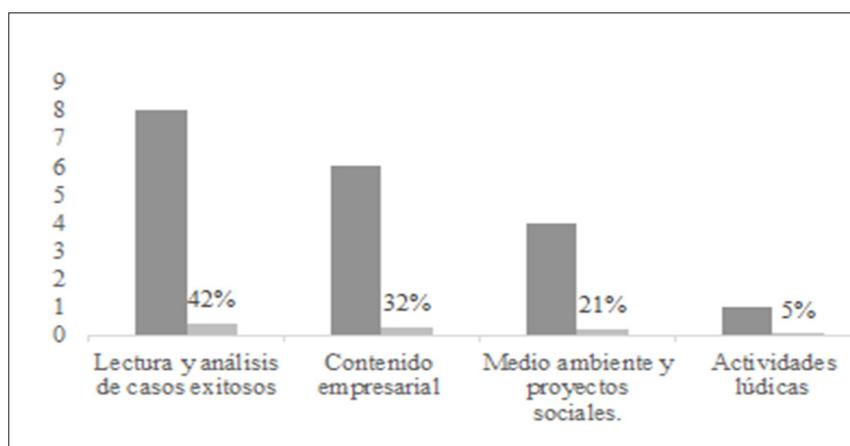
Las directivas, profesoras y profesores responsables por la cátedra carecen de consenso sobre qué significa enseñar emprendimiento. De hecho, no poseen claridad sobre las implicaciones conceptuales del término. Esta ambigüedad conceptual, aunada a la inexperiencia del profesorado y a la acción pedagógica descontextualizada, se desdobra en diseños curriculares diluida de la cátedra de emprendimiento.

Popayán, como otras ciudades colombianas, ha vivenciado, en las últimas décadas del siglo XX y primeras del siglo XXI, un acelerado crecimiento poblacional asociado al desplazamiento forzado que producen el conflicto armado y el narcotráfico (OMEN; VIVAS, 2014). Las migraciones internas y los desplazamientos forzosos revelan la histórica exclusión y el tímido desempeño reportado por los indicadores socioeconómicos sobre las familias rurales asentadas recientemente en la ciudad. En ese contexto, hay que destacar que una parcela significativa del estudiantado de menores ingresos puede tener poco tiempo de asentamiento en el ámbito urbano. El déficit histórico de desarraigo y exclusión, así como de ausencia de oportunidades educativas puede manifestarse en dificultades de aprendizaje. Ante ese escenario cabe cuestionar la pertinencia del contenido programático de la cátedra de emprendimiento para esas particularidades sociales.

Sobre el contenido enseñado en la cátedra de emprendimiento 32% del cuerpo docente prioriza temáticas empresariales, operativas y administrativas especialmente direccionadas al estudiantado del último año de secundaria, grado once. Ese contenido es catalogado ampliamente como desarrollo comercial y gravita alrededor de conceptos como atención al cliente, inventarios, compras, ingresos y egresos, trabajo en equipo, entre otros. Ese enfoque pedagógico se complementa con actividades prácticas, entre las que destacaron la gestión y administración de la cafetería de la respectiva institución educativa. Este escenario experimental busca permitir al estudiantado un contacto directo con las ventas que, según Lisowska (2012) es la perspectiva más tradicional del emprendimiento. Varela y López (2012, p. 61) afirman que el cuerpo de los colegios públicos del área metropolitana del Valle de Aburrá “relacionan el tema de emprendimiento directamente con la creación de empresas”.

En no pocas oportunidades el emprendimiento ha sido entendido erróneamente como sinónimo de conocimientos computacionales y de estos como tecnología. Por eso, los contenidos incluidos en la cátedra de emprendimiento son prioritariamente del área de informática. El perfil priorizado como docente “ideal” es aquel que demuestre dominio básico de tecnologías computacionales o “gusto” por esa temática (VARELA; LÓPEZ, 2012). En el caso del profesorado inquieto o curioso acaba accediendo a referencias de origen europeo y estadounidense poco pertinentes para la realidad del estudiantado (ZAMBRANO; ESPITIA; HERNÁNDEZ, 2017). Lo anterior no obsta avizorar las dinámicas globales de emprendimiento sino la necesaria conexión entre los conceptos enseñados y las especificidades de las y los educandos. En ese orden, son escasas las concepciones propias contextualizadas y adecuadas a los contextos, saberes, prácticas y dinámicas locales sobre el emprendimiento.

Gráfica 4 – Abordaje pedagógico para la enseñanza de la cátedra de emprendimiento



Fuente: Elaboración nuestra (2023).

La bibliografía confirma que ese profesorado mayoritariamente entiende el fomento de la cultura emprendedora como desarrollo de capacidades para crear empresa. Esa perspectiva privilegia modelos y teorías administrativas con éxito demostrado en Europa, Asia y Estados Unidos. Ese entendimiento tradicional es común, sin embargo, en América Latina, los resultados no han sido satisfactorios y los aspirantes a empresarios y emprendedores terminan por abandonar sus propósitos rotulándolos como “modas administrativas” (LÓPEZ; BABARRO, 2018).

La guía gubernamental describe que el Emprendimiento Empresarial Escolar (EEE) corresponde a un proceso educativo intencionalmente orientado a la creación, liderazgo y fortalecimiento de actividades, procesos o proyectos pedagógicos, económicamente productivos. Se promueve fundamentalmente en la educación media e implica experiencias de aprendizaje conducentes al desarrollo, la promoción y comercialización de productos o servicios que satisfagan expectativas y necesidades (COLOMBIA, 2012).

Sin embargo, 21% del profesorado desarrolló proyectos sociales y medioambientales como estrategia pedagógica. Ese dato sugiere concepciones conectadas con la perspectiva social del emprendimiento y su interés por vincular los procesos educacionales con las realidades del entorno. Desde la perspectiva de Rowan (2010), el concepto de emprendimiento social concibe su capacidad transformadora del territorio.

A pesar de su popularidad creciente, académicos y profesionales están muy lejos de llegar a un consenso. Sin embargo, algunos especialistas del debate académico han definido que el emprendimiento social busca adaptar las estrategias empresariales para contribuir con el bienestar social mediante la creación de productos, servicios y conductas que no se limitan apenas a presupuestos mercadológicos más, principalmente, que estimulen transformaciones sociales sostenibles (DACIN; DACIN; TRACEY, 2011; CHOI; MAJUMDAR, 2014) y que inspiren la formulación de políticas o cambios de percepción en los tomadores de decisiones (ALONSO-MARTÍNEZ; GONZÁLEZ-ÁLVAREZ; NIETO, 2014).

La perspectiva gubernamental del emprendimiento social cobija ‘todo proyecto educativo’ de proyección social realizada por los establecimientos educativos como indicador de compromiso frente a la comunidad circundante (COLOMBIA, 2012). Esa definición es problemática porque desconoce que la modernización neoliberal implicó en retracción estatal. En esa dinámica, las

instituciones educativas están mínimamente dotadas de capacidades para desplegar acciones que extrapolen sus fronteras. De otro lado, el conocimiento y articulación con el entorno que debería ser inherente a la gestión educativa de esas instituciones se constituye como modalidad de emprendimiento.

42% del cuerpo docente utilizó la lectura y análisis de casos exitosos en emprendimiento como estrategia pedagógica. Según declararon, esa modalidad es la mayormente utilizada en otras asignaturas por lo cual se confía en su eficiencia. 5% utilizó la realización de ejercicios y talleres lúdicos dado su potencial para abordar elementos actitudinales.

En ese sentido, el cuerpo docente que ha incorporado estrategias de enseñanza que describieron bajo las categorías “actividades lúdicas”, “medio ambiente y proyectos sociales” indican una comprensión del emprendimiento como concepto transformador que puede posibilitar procesos de aprendizaje, agregación de valor y transformación del territorio. Es decir, esa cátedra propicia espacios para el intercambio de ideas en el salón de clase como estrategia pedagógica para abordar el emprendimiento desde una perspectiva de competencias y habilidades.

El desarrollo de habilidades blandas – *softskills* – se hace necesario para el emprendimiento y empresarismo (REY, 2016). En el ámbito escolar se busca estimular espacios de aprendizaje para que el estudiantado desarrolle habilidades como la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la creatividad. El problema es que frecuentemente se espera esa apropiación sea alcanzada mediante una cátedra exclusivamente orientada al desarrollo de estas habilidades. En la práctica, habría que diseñar estrategias amplias que permitan transversalizar su enseñanza y prácticas implicando retos a nivel de formación y de mentalidades en la comunidad escolar, estudiantado, cuerpo docente, equipo de gestión, administrativos y padres.

De otro modo, la cátedra de emprendimiento apenas estaría trasladando los problemas aún no resueltos en el mundo empresarial a las salas de clases. Competencias como la proactividad, el liderazgo, la actitud transformadora, que son raras en el ámbito empresarial tampoco surgen mágicamente en contextos escolares pues no hay recetas sobre cómo estimularlas curricularmente. Varela y López (2012) insisten en el potencial del aprendizaje escolarizado entorno de competencias emprendedoras como creatividad, trabajo en equipo, resolución de problemas, liderazgo, confianza, capacidad de escucha y asertividad ya que se tornan importantes para la vida ciudadana y no solamente para los negocios.

Sin embargo, el profesorado de educación secundaria y media tiene poca claridad sobre las implicaciones del concepto de competencias emprendedoras (CALPA; MONCAYO, 2014). Ese desconocimiento conceptual se valida según el contexto de cada colegio sea público o privado y va ratificando modelos mentales y creencias que contribuyen profundizando la ambigüedad teórica. La falta de claridad conceptual es desfavorable a la iniciativa estatal impuesta mediante la Ley de emprendimiento y dificulta el direccionamiento pedagógico en las instituciones educativas (VARELA; LÓPEZ, 2012).

Los estudiosos del tema defienden la falta de unanimidad para definir ese concepto, dinámico y en permanente construcción, que cuenta con poco más de tres décadas de existencia y que genera dificultades derivadas de las variadas y diferentes definiciones que coexisten actualmente. Tratando del desafío de su enseñanza Rodríguez y Orantes (2009) afirman que las competencias emprendedoras hacen referencia a características individuales –aptitudes y rasgos de personalidad– que facilitan la adquisición de conocimientos para resolver problemáticas de índole laboral, social o medioambiental.

El estímulo para nuevas competencias requiere integrarse al conjunto de materias de estudio ofrecido en cada institución educativa. Fernández y Rey (2010) destacan que el aprendizaje a partir de problemas, el trabajo en proyectos, prácticas de campo, actividades que estimulen la independencia del estudiantado y técnicas de trabajo que requieran la colaboración de otras personas constituyen estrategias metodológicas adecuadas para el desarrollo de competencias emprendedoras.

En esta vía Torres (2015) destaca la importancia de fomentar creativamente la adquisición de conocimientos, tanto en el aula como en la experiencia cotidiana. Enseñar a soñar despierto y a traducir los sueños al contexto real y a una visión “glocal”, es decir, aprovechar las oportunidades locales sin olvidar la inserción en un contexto global. Esto supone educación en libertad y para la dignidad, capacitando en escucha activa, observación, autoconfianza, visión crítica, así como gestión del miedo, de la comodidad y de la incomodidad y tolerancia a la frustración.

Lo anterior puede resultar idílico para contextos hostiles, en el caso de Colombia hay que considerar los desafíos del posconflicto. Ese momento histórico es, sin duda, promisor para el país. Sin embargo, los “sueños” y la visión ‘global” pueden marchitarse ante las urgencias impuestas por las inequidades. La transformación de “sueños” en “realidades” exige incidir en lo estructural, como la configuración del currículo, el acceso a materiales didácticos, el fortalecimiento de la organización de las instituciones educativas, la actualización del profesorado, entre otros. La mudanza cultural mediante la apropiación de competencias emprendedoras puede ser difícil de alcanzar en estructuras institucionales configuradas para otros objetivos.

4 CONCLUSIONES

La inclusión obligatoria de la cátedra de emprendimiento impuesta por el Estado colombiano se enmarca en la historicidad de la Ley de emprendimiento denotando la injerencia pionera de instituciones supranacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y más recientemente de la OCDE. Así, la promoción de la cultura o espíritu emprendedor en las instituciones educativas ocurrida en Colombia ha sido implementada también en países de latinoamericanos y europeos.

El carácter obligatorio de esa iniciativa focalizada en la creación de metodologías, técnicas y herramientas para enseñar la perseverancia en emprendimientos de productos o servicios contrasta con el incumplimiento estatal del derecho a educación. En Colombia, el Estado aún no ha garantizado, en muchos casos, el acceso a educación de calidad constitucionalmente definido como derecho fundamental.

Este artículo mostró que tanto las políticas públicas de educación como las de emprendimiento en Colombia parecieran reducidas, desde su origen, a la proliferación de marcos normativos – leyes, decretos e instituciones incipientes. La brecha amplia entre las directrices normativas y las condiciones estructurales de inequidad incide en que las políticas carezcan de financiamiento, capacidad técnica y, en algunos casos, de voluntad política para su implementación.

En la experiencia de las instituciones educativas de Popayán, ciudad capital del Cauca, se encontró que son diversificados tanto los objetivos como los contenidos que componen la cátedra de emprendimiento. Esa diversidad es importante en el sentido que indica autonomía y compromiso con la formación del estudiantado. Los datos también mostraron que 38% de

las instituciones investigadas no la adoptaron en sus planes de estudios. Ese dato que indica la desobediencia a la obligatoriedad impuesta mediante ley es importante para estimar hipotéticamente la incidencia de esa directriz en municipios de menor porte. Así, las acciones lideradas en el marco de las políticas de impulso al emprendimiento además de tímidas habían quedado restringidas al ámbito urbano de la capital departamental, Popayán.

Esa cuestión alerta sobre las geografías de exclusión que son generadas o profundizadas por las políticas públicas. A la luz de la experiencia de la adopción de la cátedra de emprendimiento se puede afirmar que tanto el ejecutivo como el legislativo proyectan políticas y leyes que pecan por su desconexión con las especificidades del público objetivo. La bibliografía que trata sobre los conceptos de emprendimiento y competencias emprendedoras manifiesta la ausencia de consenso en cuanto a sus definiciones y su carácter de relativa novedad en el debate académico. Sin embargo, no es de hoy que el profesorado cotidianamente se esfuerza para incentivar la capacidad crítica, la inventiva, la curiosidad.

En el contexto de posconflicto en Colombia la cátedra de emprendimiento alcanzaría su mayor potencial si estuviera pautada en una visión amplia y humanista de las competencias emprendedoras. Esa resignificación implicaría reconocer y potenciar el espectro emancipador de la educación, en el sentido de formar ciudadanas (os) creativas (os), con capacidad de escucha y asertividad. Las instituciones educativas investigadas mostraron que las alternativas pedagógicas que encuadraron como cátedra de emprendimiento son aquellas mediante las cuales enseñan a descubrir e inventar potenciando el trabajo conjunto para resolver problemas sentidos.

REFERENCIAS

ALEXANDER, Robin. *Visiones sobre educación, caminos de reforma*. La Carrera Educativa Global y el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria. Santiago: Universidad Gabriela Mistral, 2012.

ALONSO-MARTÍNEZ, Daniel; GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, Nuria; NIETO, Mariano. Emprendimiento social vs innovación social. *Cuadernos aragoneses de economía*, Zaragoza, v. 24, n. 1-2, p. 119–40, 2014.

AMADOR, Juan. La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas (Col.)*, Bogotá, n. 31, p. 240–56, 2009.

BANCO MUNDIAL. *Annual Reports*. [S.l.], 2015. 67 p.

BRONSTEIN-CAJIAO, Mario. Efectos de la implementación de la cátedra de emprendimiento en los colegios públicos de la ciudad de Popayán. 2018. 142 f. Monografía (Graduación en Administración de Empresas) – Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Popayán. 2018.

BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA [CAF]. *Emprendimiento en América Latina – desde la subsistencia hacia la transformación productiva*. Bogotá: Panamericana, 2013.

CALPA, Alicia; MONCAYO, Cristina. Diagnóstico de la situación actual del emprendimiento en las instituciones educativas (grado décimo y once) de la ciudad de Pasto. *Revista Estrategia Organizacional*, Bogotá, n. 3, p. 169–79, 2014.

CASANOVA, Rita. As encruzilhadas da reforma educativa dos anos 90: uma revisão dos problemas da mudança institucional. In: BOMENY, Helena. *Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos*. Rio de Janeiro: EDUERJ/Preal, 1998.

CHAMORRO, Edwin; CEBALLOS, Hugo; VILLA, Juan. Política de emprendimiento en Colombia, 2002-2010. *Estudios Gerenciales*, Cali, v. 29, n. 128, p. 274–83, 2013.

CHOI, Nia; MAJUMDAR, Satyajit. Social entrepreneurship as an essentially contested concept: opening a new avenue for systematic future research. *Journal of Business Venturing*, Durham, v. 29, n. 3, 363–76, 2014.

COLOMBIA. *Guía n. 39*. La Cultura del Emprendimiento en los Establecimientos Educativos – orientaciones generales. Bogotá: Ministerio de Educación. 2012. 66 p.

COLOMBIA. *Ley n. 1098* de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá: Ministerio de Protección Social. 2006a. 72 p.

COLOMBIA. *Ley n. 1014*, de 2006. Ley del Emprendimiento. Bogotá: Congreso de Colombia. 2006b. 10 p.

COLOMBIA. *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá, 2006c. 139 p.

COLOMBIA. *Ley n. 115*, de 1994. Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación. 1994. 50 p.

DACIN, Tina; DACIN, Peter; TRACEY, Paul. Social entrepreneurship: a critique and future directions. *Organization Science*, [s.l.], v. 22, n. 5, p. 1203–13, 2011.

FERNÁNDEZ, Luis.; REY, Elena. Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XX1*, v. 13, n. 1, p. 15–38, 2010.

JIMÉNEZ, Absalón. Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Bogotá, n. 35, p. 155–88, 2010.

KLAPPER, Leonora; LAEVEN, Luc; RAJAN, Raghuram. Entry Regulation as a Barrier to Entrepreneurship. *Journal of Financial Economics*, London, v. 82, n. 3, p. 591–629, 2006.

LISOWSKA, Katarzyna. Modas administrativas: muchas promesas fallidas. *Universidad, Ciencia y Desarrollo*, Bogotá, v. 5, n. 5, 2012.

LÓPEZ, Goretti.; BABARRO, Carlos. Intraemprendimiento: talento y empleo para el siglo XXI. Estudios financieros. *Revista de trabajo y seguridad social*, Madrid, n. 420, p. 177–14, 2018.

O'CONNOR, Allan. A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, Durham, v. 28, n. 4, p. 546–63, 2013.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO [OCDE]. *Education in Colombia*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016. 300 p. Disponible en <http://www.http.com//dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>. Acceso el: 20 jul. 2018.

OMEN, Astrid; VIVAS, Sara. Análisis de las políticas públicas de emprendimiento (inversión pública, creación de empresas y factores de éxito) en el municipio de Popayán entre el año 1996 y 2012. 2014. 102 f. Monografía de pregrado. Programa de administración de empresas. Popayán: Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.

POZA PÉREZ, Juan., JIMÉNEZ, Rocío.; MARTOS, Manuel. Encuestas por correo en administración de empresas: análisis de los índices de respuesta. *Metodología de encuestas*, Salamanca, v. 5, n. 1, p. 77–90, 2003.

QUINTERO, Dora. Aplicación de la Ley 1014 de Emprendimiento en las Instituciones Educativas

Públicas y Privadas: Nivel Secundaria y Media. *Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, Sogamoso, v. 12, n. 2, p. 31–7, 2012.

RENGIFO-HERRERA, Francisco. Early Childhood Education in Colombia. In: FLEER, M. *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2017. p. 815–24

REY, Jairo. Las soft skills, el reto de la escuela secundaria. *Seres, Saberes y Contextos*, Ibagué, v. 1, n. 1, p. 50–4, 2016.

RODRÍGUEZ, Francisco; ORANTES, Gabriel. Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: valor social e implicaciones educativas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 7, n. 3, p. 82–98, 2009.

ROWAN, Jaron. *Emprendizajes en cultura: discursos, instituciones y contradicciones de la empresarialidad cultural*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

RUANO, Elizabeth. Red regional de emprendimiento del Cauca: Avances y desafíos de un instrumento de política pública. *Revista Ciencias Estratégicas*, Medellín, v. 24, n. 35, p. 181–97, 2016. <https://doi.org/10.18566/rces.v24n35.a11>

RUANO, Elizabeth. Políticas Colombianas de Competitividad e Empreendedorismo: aproximação comparativa. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre As Américas*, Brasília, v. 52, n. 32, p. 156–76, 2017.

SEMANA. *¿Cómo ve la OCDE la educación en Colombia?* 2018. Disponible en <https://bit.ly/2zVe0X4>. Acceso em 20/07/2018.

SIMÓN, Javier. ¿Pueden los niños adquirir y aplicar conocimientos de emprendimiento? El caso del subprograma, mi primera empresa: “emprender jugando. *Nova Scientia*, León, v. 7, n. 15, p. 389–415, 2015.

TORRES-VALDÉS, Rosa María. Estímulo a la creatividad y emprendimiento joven para la innovación social en un contexto global. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 109, p. 127–45, 2015.

VILLOTA URBANO, Claudia. Caracterización de la cultura del emprendimiento en las Instituciones de Educación Municipal del sector rural del municipio de Pasto. 2017. Tesis. (Maestría en Administración de Organizaciones) – Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios – ECACEN, San Juan de Pasto, 2017.

VARELA, Rodrigo; LÓPEZ, Pablo. Concepción de la política en la formación para el emprendimiento en la infancia en cuatro (4) instituciones educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá: una aproximación al análisis crítico del discurso. 2012. 125 f. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad de San Buenaventura, Medellín, 2012.

ZAMBRANO, Oscar; ESPITIA, Sandra; HERNÁNDEZ, José. Cultura del emprendimiento en instituciones de educación superior: estrategia de inclusión social. *Desarrollo Gerencial*, Barranquilla, v. 9, n. 1, p. 176–91, 2017.

Sobre los autores:

Elizabeth Ruano-Ibarra: Posdoctorado en Lingüística, doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Estudios Comparados sobre las Américas y magister en Agronegocios en la Universidad de Brasilia (UnB). Posgraduación en Gestión de Proyectos para el Desarrollo de Arreglos Productivos Locales (APLs) en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas (SEBRAE). Graduada em Administración Pública Municipal y Regional en la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), con diploma reconocido por la Universidad Federal Fluminense (UFF). Profesora visitante del Centro de Estudios Avanzados Multidisciplinares (CEAM UnB) y profesora permanente del Programa de Posgrado em Ciencias Sociales – Estudios Comparados sobre las Américas (PPG-ECsA) del Departamento de Estudios Latinoamericanos (ELA), de la UnB. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. E-mail: elizabethruano@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-0549-3951>

Wilfred Fabián Rivera Martínez: Doctor en Desarrollo Regional e Integración Económica de la Universidad Santiago de Compostela (USC). Administrador de Empresas y magister en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo de la Universidad del Cauca (UniCauca). Docente investigador en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (UniAutónoma). **E-mail:** wilfred.rivera.m@uniautonomia.edu.co, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2888-7929>

