

# **Política educativa en tiempos de Cambiemos: emprendedurismo y meritocracia.**

Alan Baichman y Lucía Santiago.

Cita:

Alan Baichman y Lucía Santiago (2019). *Política educativa en tiempos de Cambiemos: emprendedurismo y meritocracia*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/448>

Título: Política educativa en tiempos de Cambiemos: emprendedurismo y meritocracia

Autores: Natalia Stoppani, Alan Baichman y Héctor Kasem

Eje Temático: Eje 5 “Estado y Políticas Públicas”

Nombre de mesa: MESA 82: Desafíos para la Educación y las Políticas Públicas en contextos de meritocracia y emprendedorismo

Institución de pertenencia: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

E-mail: [natstoppani@gmail.com](mailto:natstoppani@gmail.com); [alanbaich@hotmail.com](mailto:alanbaich@hotmail.com); [hector.kasem@gmail.com](mailto:hector.kasem@gmail.com)

Resumen:

El PRO gobierna la Ciudad de Buenos Aires desde diciembre de 2007, por lo que las políticas educativas que llevó adelante en dicho territorio sirvieron como laboratorio para su gestión a nivel nacional desde 2015. Dichas decisiones, de fuerte raigambre neoliberal, respecto del ámbito educativo se condicen con el resto de sus políticas. Este enfoque se observa cuando se privilegia la lógica mercantil por sobre el discurso de derechos, al generar un fuerte desfinanciamiento de todas las áreas que convergen en la garantía de los derechos sociales y al gobernar con prácticas que excluyen a las mayorías.

Ahora bien, el campo educativo fue constituido y atravesado por ciertos significantes que funcionaron como argumento justificativo, guías y valores para llevarlas a cabo: calidad educativa, evaluación, meritocracia, emprendedurismo. En este trabajo nos proponemos comprender qué rol juegan dichos conceptos en las políticas educativas de Cambiemos, a partir del análisis tanto de documentos y normativas, como del discurso público de funcionarios claves. Luego, cómo aparecen tales conceptos en el panorama internacional, analizando algunos documentos de organismos internacionales. Finalmente, analizaremos el aprendizaje significativo y transformativo, y cómo se ponen en relación con el emprendedurismo en las políticas educativas de Cambiemos.

Palabras clave: políticas educativas, meritocracia, emprendedurismo, macrismo y calidad.

## Política educativa en tiempos de Cambiemos: emprendedurismo y meritocracia

### 1. Introducción

El PRO gobierna la Ciudad de Buenos Aires desde diciembre de 2007, por lo que las políticas educativas que llevó adelante en dicho territorio sirvieron como laboratorio para su gestión a nivel nacional desde 2015. Dichas decisiones en el ámbito educativo se caracterizan fundamentalmente por ser de fuerte raigambre neoliberal, en sintonía con el resto de sus políticas. En este sentido, el macrismo no sólo supone un determinado proyecto político, sino que también una propuesta pedagógica con determinadas características acorde a ese origen ideológico general. Este enfoque se observa cuando se privilegia la lógica mercantil por sobre el discurso de derechos, al generar un fuerte desfinanciamiento de todas las áreas que convergen en la garantía de los derechos sociales y al gobernar con prácticas que excluyen a las mayorías. Ahora bien, el campo educativo fue constituido y atravesado por ciertos significantes que funcionaron como argumentos justificativos, guías y valores para llevarlas a cabo: calidad educativa, evaluación, meritocracia, emprendedurismo.

En este trabajo nos proponemos reflexionar en profundidad sobre los conceptos de meritocracia y emprendedurismo para entender qué implican en términos de generar una concepción sobre lo social, lo individual, el esfuerzo y lo educativo. Luego repasaremos cómo aparecen tales conceptos en el panorama internacional, analizando algunos documentos de organismos internacionales para comprender cómo los discursos locales se enmarcan en un clima de época global. En el tercer apartado analizaremos el aprendizaje significativo y transformativo, y cómo se ponen en relación con el emprendedurismo en las políticas educativas de Cambiemos.

### 2. Meritocracia y emprendedurismo o la legitimación de las desigualdades

En los últimos años en la Argentina ha circulado en los discursos del campo educativo los conceptos de meritocracia y emprendedurismo. Nos proponemos aquí hacer un análisis crítico sobre ambos.

Sobre *meritocracia*, cabe señalar que es disímil su significado y los sentidos que se le otorga en las disputas argumentativas. Podemos comenzar la reflexión desde una definición de diccionario -que es una puerta de entrada para repensar el concepto, pero de ningún modo es su significado único último e inequívoco-. Encontramos como definición de *meritocracia* en el diccionario de la Real Academia Española: “sistema de gobierno en que los puestos de

responsabilidad se adjudican en función de los méritos personales” Entendiendo por mérito el “derecho a reconocimiento, alabanza, etc., debido a las acciones o cualidades de una persona”.

Pensado en términos “abstractos” podríamos afirmar que no es completamente descartable la idea del mérito si lo emparentamos con el esfuerzo. Comprendemos que efectivamente hay mucho esfuerzo en las trayectorias educativas y que esos esfuerzos se condicen en acciones. Se esfuerza mucho, por caso, quien estudia toda la noche antes de un examen, quien viaja dos horas para llegar a su institución educativa, quien es madre o padre y deja la comida preparada para sus hijos y va a estudiar a una nocturna, quien trabaja y estudia y a duras penas se compra los apuntes, etcétera, etcétera.

Ahora bien, la "trampa" de los momentos en los que vivimos radica en que los gobiernos neoliberales, por caso el argentino, al hablar de meritocracia no hace foco en los esfuerzos múltiples y diversos, de los cuales en el párrafo anterior sólo mencionamos unos casos. Cuando hablan de meritocracia se refieren más bien al punto de llegada -soslayan completamente los diversos puntos de partida- suponiendo que el “derecho al reconocimiento” debe ser dado en función del lugar al que se ha llegado, entendiendo, erróneamente, que quién “más lejos llega”, es quien más se esforzó, más acciones hizo en ese sentido, y por ende, más mérito tiene y es más merecido. Se ignora por tanto los distintos comienzos, las desigualdades de partida, también las diferentes condiciones y posibilidades en las trayectorias. La meritocracia tiene algunos supuestos implícitos: a igual esfuerzo se llega siempre al mismo lugar, a donde se llega demuestra el esfuerzo y el mérito individual.

Estos discursos a veces se emparentan con la idea de “igualdad de oportunidades” que como señala Alejandro Cerletti (2010), es complejo, ya que supone que la escuela *puede y debe* igualar los puntos de partida, borrar las condiciones y diferencias de origen, para que cada quien luego obtenga el lugar que se merece en base a su mérito o esfuerzo en el mundo laboral o social. Argumento que sirve para desplazar la responsabilidad del Estado o las empresas hacia los individuos. A su vez, se pregunta: “¿Le corresponde a la escuela ser equitativa e intentar paliar las injusticias de origen? ¿Le corresponde a la escuela contribuir a poner a todos en la misma línea de largada para que luego de acuerdo a la capacidad y los méritos individuales algunos aventajen a los otros? ¿Esta es su función política? ¿Ser la garantía justiciera del individualismo liberal?” (2010, p.4)

Estos planteos esconden varios problemas. En primer lugar, las propias realidad de los funcionarios argentinos, muestra que el discurso meritocrático en la educación sirve más como argumento legitimador del presente que como valores que rijan a su propia práctica. Por ejemplo, si vemos el gobierno actual argentino, presidido por el hijo de un importante empresario, y su ex ministro de educación, descendiente de varias generaciones de aristócratas locales, es válida la pregunta por el mérito individual de quienes ya nacieron en esas cunas poderosas.

En segundo lugar, la concepción hiper individualista de dichos discursos. Ésta supone la idea neoliberal de la sociedad compuesta por sujetos competitivos, como empresa-mercado, donde las trayectorias son siempre y solamente individuales, y la competencia es el motor de desarrollo individual y social, lo que hace “ser mejores”. No hay en esos discursos “méritos o esfuerzos” colectivos, los logros son solo individuales, escondiendo las desigualdades de clase.

En tercer lugar, en línea con el punto anterior, cabe resaltar la ausencia del Estado y de la política. Hay individuos, méritos, puntos de llegada y búsqueda de igualdad de oportunidades. Pero no hay mención al Estado, tanto como actor colectivo que interviene en la sociedad, como realizador de políticas públicas que pueden lograr “torcer destinos”, ser igualitarias y/o habilitar nuevos lugares. Recordando la noción de Jaques Ranciere de *política*, la misma se produce cuando hay un cambio de lugares, cuando quienes estaban *condenados* a un lugar determinado logran estar en otro, podríamos decir que es en este sentido, la meritocracia -en tanto legitimación de los lugares del presente- es *antipolítica*.

Por ende, y en cuarto lugar, es una noción que sirve a los discursos conservadores y *statoquistas*. Al ver la realidad social como “foto”, como momento fijo, solo puntos de llegada que merecen alabanzas suponiendo el mérito para estar ahí, no hay procesos ni disputas. Esto es, las posiciones de poder, quienes ostentan el capital cultural, en tanto están en lugares de privilegio, *merecen* seguir estándolo. Carina Kaplan (2018)<sup>1</sup> sostiene que “sin condiciones para la igualdad, no hay mérito que valga en una sociedad capitalista excluyente”. Tal como queda formulado, se genera una veneración del presente, se justifican y legitiman las jerarquías actuales, se las argumenta positivamente para perpetuarlas.

---

<sup>1</sup> Recomendamos su lectura para el análisis sobre la relación entre meritocracia y talento/don/inteligencia.

Siguiendo sobre el segundo concepto, *emprededurismo*, cabe en primer lugar historizar. El ocaso de los Estados de Bienestar ocurrido en el mundo desde los 70's, y el posterior inicio del neoliberalismo es central en este punto. El orden imperante durante los Estados de Bienestar, suponían cierta organización social a partir de lo salarial (Castel, 2002). Se caracterizaba por la estabilidad laboral, la posibilidad de ascenso social, la generalización de derechos sociales.

La propuesta civilizatoria neoliberal implica otras relaciones de fuerza en las sociedades, el “fin de los grandes relatos”, un reordenamiento donde el trabajo deja de ser el gran articulador de lo social. En la Argentina, concretamente, es desde la última dictadura militar donde a fuego se impone el neoliberalismo, con su posterior profundización social y cultural en los 90's. El fin del pleno empleo supone nuevos modos de explotación del capital al trabajo: crece el desempleo, predomina la flexibilización e inestabilidad laboral. En este contexto surge con fuerza la idea de *emprender* en los gobiernos en general, y en lo educativo en particular.

El contexto actual es cambiante, hay incertidumbre en el mercado laboral y la respuesta debe ser, para estos discursos, la *adaptación* y *flexibilidad* individual. El neoliberalismo como “concepción que hace de la sociedad una empresa formada de empresas es inseparable de una norma subjetiva nueva, que no es exactamente la del sujeto productivo de las sociedades industriales” (Dardot y Laval, 2013, 325). El sujeto neoliberal emerge en estos tiempos y la escuela, como espacio fundamental en la construcción de subjetividades, se vuelve un espacio de disputa clave en este sentido. Debe generar estudiantes que sean flexibles y se adapten disfrutando la incertidumbre y, a su vez, dispuestos a crearse sus propios empleos mediante el *emprededurismo*.

Ahora bien, la presencia de las formulaciones relativas al “emprender”, a lo “proactivo” remite más a enfoques empresariales, no son nociones que hayan surgido primariamente en el campo educativo. La formulación “*emprededurismo*” está vinculada a las “acciones voluntaristas” de las personas que generan “proyectos competitivos”, bajo una concepción del mundo de desconexión entre los negocios y el sector productivo (Hurtado, 2017). Estas miradas parten de la premisa de que sean proyectos “acordes a la realidad” – o útiles – y culminan en la responsabilidad individual del éxito o el fracaso de tales emprendimientos -en línea con lo que afirmamos sobre meritocracia-. Es decir, que no se adecúen es responsabilidad de las personas, cuando lo que suele existir por detrás de estas propuestas es

un mercado interno fragmentado y desregulado, la inexistencia de políticas económicas de promoción de la industria nacional.

Además, el siglo XXI no es solo la incertidumbre -en tanto fin de la sociedad salarial- sino también en tanto innovaciones tecnológicas. Se vive una revolución tecnológica, y el emprendedurismo también se liga a eso, la escuela debe formar para generar empleos que no existen, con las tecnologías que vendrán. El “siglo XXI” y las “tecnologías” sirven como significantes vacación para justificar cualquier modificación en el presente educativo.

Vale recordar las palabras de Esteban Bullrich, como Ministro de Educación de la Nación en el panel "La Construcción del Capital Humano para el Futuro" en el Foro de Inversiones y Negocios, que tuvo lugar en el Centro Cultural Kirchner en septiembre de 2016 cuando señaló:

El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas: o sean los que crean esos empleos, (...) crear Marcos Galperin, o crear argentinos y argentinas que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla, de entender que no saber lo que viene es un valor.

Marcos Galperin es el fundador y CEO de MercadoLibre. El gobierno lo plantea como el modelo de “emprendedor”, ya que inició su empresa en la Argentina, y pudo cruzar las fronteras generando grandes ganancias. Al ser el único modelo existente para dicha referencia, nos hace reflexionar en torno a la distancia entre “lo posible y lo probable” en estos discursos, dicho modelo sirve para sustentar con un caso al ímpetu emprendedor, pero su propia situación de ser mera excepción, muestra la inviabilidad de dicho discurso de ser pensado a gran escala.

Es interesante para concluir este apartado, poner en relación los conceptos aquí analizados. La meritocracia y el emprendedurismo, en el sentido explicitado previamente, funcionan como legitimantes de lo ya dado, de las desigualdades materiales y simbólicas imperantes, del desempleo, la desigualdad educativa, etc. Por lo que se opone claramente a una idea profunda y radical de igualdad y derecho. Cuando hay igualdad -de todes, a priori, como lugar de origen y como destino deseable- y hay derechos para todes, justamente en tanto iguales, no hay justificación para esas desigualdades. Si los lugares de enunciación son desde la concepción de igualdad y de derecho de todes, las desigualdades sociales -que existen y son profundas- son un problema a resolver, y no elementos a justificar.

### 3. Una mirada internacional sobre la cuestión<sup>2</sup>

Como sabemos, la educación no se trata de un asunto que se autodetermina ni que puede circunscribirse sólo al contexto del lugar donde sucede. La educación, por el contrario, se trata de una cuestión multidimensional, si bien, por supuesto, debe pensarse y llevarse adelante en forma situada y no se dan de la misma manera los procesos en un lugar que en otro, ni en un mismo tiempo histórico que en otro. Dicho esto entonces, bien vale comprender que tanto el tema del emprendedurismo como el de la meritocracia no son sólo un tema local de CABA durante la gestión de Cambiemos ni un asunto sólo del neoliberalismo en clave nacional. Asistimos a un conjunto de enunciados que, al igual que en la evaluación, el rol docente o la estructura del sistema educativo, recupera formulaciones elaboradas en otros espacios geográficos y que en muchos casos son desarrolladas en usinas de pensamiento o en organismos de crédito y cooperación.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son una iniciativa de Naciones Unidas, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, lanzada en 2016 y que se proponen guiar la política de dicho organismo por quince años. Se trata de 17 puntos que se basan en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de comienzo de siglo XXI y se definen como “un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad” (Web UNPD). El ODS 4 es el que versa sobre “Educación de calidad” y a los fines de este trabajo recuperamos la Meta 4.4 llamada “Habilidades adecuadas para un trabajo decente” que propone: “Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las *competencias necesarias*, en particular técnicas y profesionales, para acceder al *empleo*, el trabajo *decente* y el *emprendimiento*” (el énfasis es nuestro).

En sintonía con los ODS, Unesco publicó un documento titulado “La Enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030”, en donde resalta que para el logro de la calidad de la educación, asistimos a un “profundo grado de desconexión que existe entre la *formación* que ofrece el sistema educativo, y las *competencias demandadas* por el *sector productivo*” (Unesco, 2016: 9). Ese “sector” remite a sobre todo las empresas con “procesos productivos *intensivos* en competencias” que requieren de “mayor grado de sofisticación, conectividad y complejidad dentro del conjunto

---

<sup>2</sup> Vale aclarar que este apartado no pretende ser exhaustivo respecto del tema que propone ni hacer una genealogía completa de ambos problemas sociales sino que busca ofrecer algunas pistas generales tanto de la cuestión del emprendedurismo como de la meritocracia en clave internacional para profundizar en futuros estudios.

de industrias transables” y que son claves para el “proceso de *transformación estructural* de la región cuya matriz productiva está centrada en industrias de poco valor agregado y baja productividad” (OECD, 2014 en Unesco, 2016:9).

Tanto la Unesco como la OIT reconocen que hay mayores cantidades de jóvenes en el sistema educativo para el 2015/2016, pero que el problema ahora es, entre otras cosas, que muchos deben dejar la escuela tempranamente para trabajar. En un material publicado por la OIT (2015) se señala que el 31% de las personas jóvenes de los países de bajos recursos no cuenta con ninguna calificación, mientras que los países con ingresos medianos altos registran un porcentaje inferior al 2%. Diagnostica que el acceso a la educación es otro elemento que repercute en la segmentación y desigualdad en el mercado de trabajo, por lo que de lo que se trata es de disminuir las tasas de *subeducación*, romper el ciclo de bajo acceso y de bajas tasas de culminación e invertir en una educación de calidad. Estas metas educativas se las propone con el objetivo de lograr empleos *decentes*, es decir, aquellos trabajos definidos como estables y con deseos de conservarlos por parte de sus titulares. La asociación entre la formación de la juventud y productividad, tan clásica para el campo pedagógico desde la constitución de los sistemas educativos en América Latina y con mucho más énfasis hacia mediados de siglo XX con los debates sobre desarrollo (y más tarde, sobre “calidad”), vuelve a aparecer de esta manera:

El empleo juvenil incide en todos los aspectos del crecimiento y el desarrollo. Una juventud feliz es aquella que vislumbra perspectivas emocionantes para el futuro. Cuanto mejor conduzcamos la juventud hacia el empleo productivo, mejor nuestras esperanzas de impulsar el espíritu positivo de la gente joven y progresar hacia un marco general de desarrollo inclusivo (OIT, 2015: 6).

En el rastreo documental encontramos otro material publicado por la Comisión Europea (2014) en el que se reafirma una comunicación de la comisión de 2012 que proponía que los países se esforzaran en desarrollar *aptitudes* transversales, como el *emprendimiento*, el *pensamiento crítico* y la *iniciativa* para lograr mejorar la *empleabilidad* de los jóvenes. Dicha comunicación se titulaba “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos” y afirmaban:

Los Estados miembros deben estimular las *aptitudes emprendedoras* a través de maneras de enseñar y aprender nuevas y creativas desde la educación primaria, además

de prestar una atención particular, desde la enseñanza secundaria hasta la superior, a la *oportunidad de crear empresas* como objetivo de carrera. Con un aprendizaje basado en la resolución de problemas concretos y en la relación con las empresas, la experiencia del *mundo real* ha de integrarse en todas las disciplinas y adaptarse a todos los niveles de la educación. Todos los jóvenes deben vivir una experiencia de emprendimiento práctica como mínimo antes de abandonar la enseñanza obligatoria (Comisión Europea, 2012 en Comisión Europea, 2014)

Es interesante notar cómo aparece el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la disposición al aprendizaje permanente como las aptitudes asociadas al aprendizaje del emprendedurismo, cuando se trata de formulaciones que podrían ser funcionales a proyectos educativos de objetivos muy diversos. Incluso, cómo es reducida la idea de “educación permanente”, siendo esta una reivindicación histórica de los movimientos sociales y consigna de los proyectos políticos más progresistas, a la de aprendizaje, depositando nuevamente el problema en lxs educandxs. Nos permitimos hipotetizar que el adjetivo de “permanente” y las reiteradas veces en que estos documentos enarbolan la necesidad de aprendizajes “prácticos” remiten más a la necesaria disposición al “riesgo”, a la “incertidumbre” y a la “inestabilidad” analizadas en el apartado anterior, que a un diagnóstico sobre las condiciones que podrían mejorar las trayectorias y resultados educativos en clave emancipadora o liberadora. El Banco Mundial (2019) en una nota en su web lo resume así: “Y ante la incertidumbre sobre los tipos de habilidades que requerirán los trabajos del futuro, las escuelas y los maestros deben preparar a los estudiantes con algo más que habilidades básicas de lectura y escritura. Los alumnos deben ser capaces de interpretar la información, formar opiniones, ser creativos, comunicarse bien, colaborar y ser resilientes”.

Hasta aquí entonces podemos ver cómo se articula el desacople entre lo que “el mercado” necesita y la formación de lxs estudiantes, colocando el foco en el sistema educativo. Asistimos, una vez más, no sólo a la asociación casi directa entre educación y desarrollo económico<sup>3</sup>, sino a la culpabilización a la educación de los problemas sociales. Finalmente, también estos enunciados expresan unos modos determinados de responder a esos “desajustes”: enseñando a formarse como emprendedores. Es decir, como dijimos en el apartado anterior, a ser sus propios empresarios. Y esta forma se da en un mundo en el que sus sectores hegemónicos no están dispuestos a discutir ni la matriz productiva en clave de

---

<sup>3</sup> Nos permitimos dejar como pregunta para futuros trabajos qué idea de desarrollo económico subyace en estos documentos internacionales.

“Buen Vivir” ni las condiciones de trabajo, sino que el modo de resolver la cuestión es mediante una forma de trabajo en la que cada quien es “dueño” de sus éxitos y fracasos. Si en la relación entre educación y mercado, el culpable es el sistema educativo (y allí, fundamentalmente los docentes que no tienen las competencias emprendedoras), en la relación entre mercado y la clase trabajadora, los responsables de no conseguir trabajo son estos segundos. En suma, siempre el ganador es el mercado.

Es en esta misma serie de argumentos en que la meritocracia se incorpora en la problematización. Tal como se observa, dependerá de las competencias de cada quien, el potencial trabajo decente que se tenga, lo cual se traducirá en perspectivas de futuro felices. Felicidad que, al parecer, no necesita del Estado ni de la igualdad de los puntos de partida, sino de la mera puesta en marcha de acciones individuales que conduzcan, si son bien llevadas a cabo, al desarrollo de empresas o actividades que permitan el fin deseado.

También la meritocracia aparece en las propuestas de selección docente, ya que otro elemento recurrente en los documentos es que las y los profesores no están capacitados. Según el documento “Profesores excelentes” del Banco Mundial (2014), la baja calidad de los profesores en la región latinoamericana es la principal limitación para el avance educativo y “restringe la contribución del gasto nacional en educación a la reducción de la pobreza y la prosperidad compartida” (Banco Mundial, 2014: 2). Asimismo, diagnostica que existe una excesiva oferta de formación terciaria con casi ningún requerimiento para el ingreso (y la autonomía de las universidades e institutos atenta contra la posibilidad de incidir en las políticas de admisión), lo cual baja la calidad de la formación, a la vez que los sindicatos docentes son mostrados como el actor que desafía políticamente la posibilidad de la mejora. Las propuestas de contratación docente basada en el mérito, con la selección de los más talentosos y entusiasmados, son presentadas como condiciones para mejorar la retención escolar y la calidad de la educación . Esto se logra también con políticas como ofrecer estipendios extras durante la formación docente, formación gratuita más un salario adicional, establecimiento de evaluaciones con “puntajes de corte” excluyentes, pruebas de capacidad previas a cada contratación y la “certificación alternativa”, es decir, docentes formados en otras disciplinas como los reclutados por programas como “Enseña por Argentina”.

El modelo de profesor buscado es, también, el “emprendedor”:

Por una parte son carismáticos, abiertos y seguros, flexibles y responsables; por otra, son capaces de infringir las normas cuando las circunstancias lo requieren. Saben escuchar, sacar partido de las ideas y transmitir las, orientar su trabajo al estudiante y a la acción. Funcionan en equipo y cuentan con una buena red. Intentan cerrar la brecha que existe entre educación y economía, recurren a expertos externos en su labor docente y se centran en experiencias de la vida real. Tienen siempre en cuenta el aspecto económico de cada cuestión y reservan a los temas empresariales un importante papel en sus clases, en todas las disciplinas. Siguen un plan de estudios flexible y adaptable y prefieren el aprendizaje interdisciplinar, basado en proyectos, por lo que utilizan material formativo y no libros de texto. (...) El profesor emprendedor tiene más de entrenador que de conferenciante. (Comisión Europea, 2014: 9)

#### 4. Aprendizaje significativo y transformativo

El aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) es aquel que se orienta a la organización de los conocimientos en estructuras, es decir, tiene lugar cuando lo que se aprende se relaciona con las estructuras de conocimiento disponibles y se establece un mayor número de conexiones entre el contenido y los conocimientos previos relevantes y pertinentes para aprender con sentido. Es claro que el sentido se construye a partir de la experiencia, las que pueden ser reales y concretas o abstractas, según el nivel de utilización de la información que se proponga. Hasta aquí una síntesis de una teoría del aprendizaje que ha orientado procesos de ejecución que no siempre han respondido fielmente a los propósitos iniciales de sus investigadores.

Mientras, la teoría nos propone, por su concepción instruccional, formatos de adquisición de los aprendizajes, un tratamiento variado de experiencias. Por un lado las de rutina, que poseen una base de conocimiento restringida en un área particular y desde una perspectiva escolarizada; mientras que las experiencias de tipo adaptativas se orientan a la utilización del conocimiento en forma más amplia y relevante que conduce a aprendizaje profundo, real y aplicable a situaciones nuevas.

Esta posición pragmática del aprendizaje es la que hace del aprendizaje significativo un objeto indiscutiblemente necesario. Con algunas adaptaciones ideológicas de tipo neoliberal,

se vuelve una herramienta precisa para condicionar la formación de los sujetos desde una perspectiva de “mérito” y “emprendedurismo”.

Queremos referirnos a la experiencia, base de este posicionamiento neoliberal en educación. En referencia al aprendizaje, Dewey (1938) diría que la experiencia presente siempre es una función de la interacción entre la situación presente y las experiencias pasadas. En términos de Piaget (1971), la experiencia pasada ayuda a interpretar e incorporar la experiencia presente a través de la asimilación, y la experiencia presente ayuda a expandir y transformar la experiencia pasada a través del alojamiento. Como definiciones sólo describen una perspectiva psicológica de la experiencia, pero, ¿a qué hace referencia el neoliberalismo y su perspectiva meritocrática en relación a la experiencia? ¿qué considera esta posición político-ideológica como experiencia? ¿cómo la define? Una de las corrientes en psicología del aprendizaje que está cobrando auge es el “aprendizaje transformativo”<sup>4</sup>[1].

MacKeracher (2012) define la experiencia como aquellas prácticas remotas que imponen experiencias de patrimonio cultural y social que incluyen un conjunto de valores, creencias y expectativas sobre los roles a los que debería aspirar y cómo debería comportarse el sujeto. Entonces ya no solo podemos hablar de la experiencia como todo lo que sucedió como hecho en la vida, sino que sumamos aquellas que nos han impreso el *habitus*, en términos burdesianos, y que ambas se constituyen como “mi experiencia” (ídem.). A este conjunto fusionado, Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule (1986), se referirán como el conocimiento construido y el proceso de desarrollarlo como conocimiento procesal, o sea, saberes que describen el conjunto impuesto como conocimiento recibido y el conjunto personal como conocimiento subjetivo.

Ahora bien, volvamos a las propuestas significativas elaboradas y/o contratadas por el gobierno de Cambiemos. Si comenzamos por la propuesta de Secundaria del Futuro (SF) plantea una escuela orientada hacia las necesidades del siglo XXI: la resolución de problemas y la toma de decisiones, el pensamiento crítico, nuevo y adaptativo, la inteligencia social, el aprender a aprender y la alfabetización informacional y digital como los núcleos más importantes (Ant et al, 2018). Todo alcanzado a través de lo que denomina “las 5 A”: Aprendizaje integrado (conocimiento, capacidades, competencias digitales); Aprendizaje significativo (aprender haciendo); Aprendizaje incentivado (estudiantes que descubren,

---

<sup>4</sup> Para mayor profundización sobre esta temática consultar Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.

docentes guías); Aprendizaje colaborativo (sentido de comunidad) y Aprendizaje desafiante (trabajo por proyectos, guías interactivas y videojuegos educativos)” (idem). Y de pensar al docente como guía y facilitador.

En segundo lugar nos encontramos con el contrato asumido entre el gobierno y la ONG Junior Achievement Argentina que en el mes de mayo comenzó en CABA y Gran Buenos Aires. Este contrato fue por el Programa “La Compañía”, que representa la experiencia de trabajar y construir compañías propias, recibiendo formación, capacitación, apoyo y mentoreo de manera gratuita de la mano de voluntarios, así como de las organizaciones, universidades y profesionales. De esta experiencia participan empresas como Banco HSBC, ExxonMobil, Carrefour, The Walt Disney Company, Banco Galicia, VMBC, Banco Hipotecario, Asociación Ñandú, Julián Harguindey, Matías Brea y un Club de Padrinos, para no dejar de contar con el vecino, que reúne el aporte individual de personas que creen y apuestan por la educación emprendedora<sup>5</sup>.

Es claro que este tipo de experiencias adjudicadas a lxs adolescentes orientadas por el "aprendizaje significativo", no están configuradas como experiencias de aprendizaje escolar “impuesto” en el sentido que nos referimos precedentemente con su respectiva progresión, variación y alternancia en las actividades; sino más bien se programan de manera que se presentan como situaciones experienciales que se imprimen como aspectos procesuales recibidos que se constituyen en subjetividad.

Entonces, lejos de ser significativo el aprendizaje es transformativo puesto que en la fusión que se produce entre el conocimiento personal recibido por situaciones cotidianas o simil-cotidianas y el conjunto de conocimientos impuestos, el primero se impone al segundo. Así podemos decir que se produce un nuevo sentido de conciencia, acompañado de incredulidad y desorientación, lo que finalmente lleva a una nueva forma de entender el mundo.

## 5. Palabras finales

A partir del recorrido que hicimos en el presente trabajo podemos afirmar que tanto emprendedurismo como meritocracia no tienen un significado único y último, sino que hay disputa por sus significantes, en base a diferencias ideológicas. Los proyectos neoliberales,

---

<sup>5</sup> Para más detalles consultar el siguiente link: <http://latecomuna15.com.ar/educacion-contrato-por-mas-de-un-millon-de-pesos-a-una-fundacion-para-educar-emprendedores/>

que le otorgan un lugar central a ambas, lo hacen en términos de legitimación de las desigualdades existentes -tanto en lo educativo como en lo económico-. Es un desafío para los proyectos antagónicos discutir sobre todo la noción de meritocracia, poniendo en juego dicha idea con el lugar del esfuerzo, en conjunto con los conceptos clásicos de igualdad y derecho.

Es clave a su vez reflexionar que dichas nociones no son sólo existentes a nivel local, sino que también aparecen a nivel regional e internacional, entendiendo que lo educativo no es posible de reducir aisladamente a un espacio determinado. Ya que los organismos internacionales influyen en términos materiales y simbólicos en la formulación de políticas públicas. El emprendedurismo aparece claramente como una “posible salida” a la cuestión del desempleo juvenil, pero en el marco de contextos neoliberales, no son más que respuestas individuales al problema social y estructural del trabajo. A su vez engrana perfectamente con una idea de empleo vinculada al individuo como empresario de sí mismo lo cual genera no solo sujetos polivalentes sino también relaciones laborales cada vez más laxas y flexibilizadas.

En última instancia, analizamos cómo se configuran dichas ideas en las políticas concretas de la Ciudad y la Nación en relación con empresas y ong’s, y cómo es su relación con los aprendizajes transformativos -en el sentido de imposición- y la generación de experiencias ligadas a lo cotidiano -y por lo tanto no visualizadas en tanto imposición-, generando en lxs estudiantes subjetividades neoliberales.

## 6. Bibliografía

Ant, D., Kasem, H., Santiago, L., Stoppani, N. (2018) Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista. Anuario de Investigaciones - Año 2018. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires. ISSN 1853-8452

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (Vol. 2). México: Trillas.

Banco Mundial (2014). “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>

Banco Mundial (2019). “La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender”. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (Vol. 15). New York: Basic books.

Castel, R (2002). *Las metamorfosis de la cuestión social*. España, Paidós.

Cerletti, A. (2010) Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas *Revista Acontecimiento*, XX, 38-39, pp. 95-104.

Comisión Europea (2014). “Educación en emprendimiento: Guía del educador”, Unidad «Emprendimiento 2020», Dirección General de Empresa e Industria, Unión Europea.

Dardot, P. y Laval, C. (2013) La fábrica del sujeto neoliberal, en *La nueva razón del mundo*, (Pp:325-381) España. Ed. Gedisa.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Simon & Schuster.

Hurtado, D. (2017). Neoliberalismo periférico y “sociedad del des-conocimiento”. Observatorio de la Energía, Tecnología e Infraestructura para el desarrollo (OETEC). Recuperado de: <http://www.oetec.org/nota.php?id=2370&area=1>.

Kaplan, C. (2016) *La meritocracia educativa y el inconsciente colectivo* en *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, La Crujía, Buenos Aires.

MacKeracher, D. (2012) *The Role of Experience in Transformative Learning*. En Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.

OIT (2015). “Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015: promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes”, Disponible en: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_412025.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_412025.pdf)

Piaget, J. (1971)- *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. New York: Grossman.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <https://www.undp.org/content/undp/es/home.html>

Speziale, T (2018) *La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA*. *Revista de la Carrera de Sociología* vol. 8 núm. 8. Pag.198 - 229. Buenos Aires.

Unesco (2016). “La enseñanza y la formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030”. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709_spa)