



Ensayo

Emprendedurismo, improvisación pedagógica y políticas públicas en educación: la nueva agenda post Covid-19

Entrepreneurship, pedagogical improvisation, and public policies in education: the new post covid-19 agenda

Empreendedorismo, improvisação pedagógica e políticas públicas de educação: a nova agenda pós-Covid-19

Artieres Estevão Romeiro¹, Ingrid Weingartner Reis², José Marcelo Juca-Aulestia³

Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador

Resumen

En el contexto del siglo XXI, se observa un creciente énfasis en la preparación para el emprendimiento y la innovación, acompañado por un uso cada vez más predominante de las tecnologías de la información y comunicación, especialmente en la educación básica y superior. La pandemia de Covid-19 aceleró la promoción de una agenda tecnoliberal, caracterizada por la improvisación pedagógica y la incorporación de las tecnologías como instrumentos de gestión de la realidad educativa. En este contexto, ¿cómo afectan la formación emprendedora y la improvisación pedagógica a la educación? Este estudio presenta un enfoque analítico de carácter crítico-dialéctico, con el objetivo de desentrañar los matices ideológicos que impregnan la educación emprendedora, así como sus conexiones intrínsecas con el rol desempeñado por el cuerpo docente y la adopción de herramientas tecnológicas digitales en el contexto pospandémico. El estudio resalta la brecha existente en lo que respecta a los fundamentos filosóficos que deberían fundamentar la formación para el emprendimiento. Al mismo tiempo, destaca la inminente necesidad de formular políticas públicas que fomenten una incorporación crítica de la tecnología, tanto por parte de los educadores como de los estudiantes, con el objetivo de lograr un uso efectivo en el ámbito educativo. El texto subraya la importancia de un enfoque crítico en la enseñanza

¹ Doctor en Educación por la Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Profesor del programa de posgrado en educación de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Coordinador de Grupo Multidisciplinar de Investigación en Educación – Areté. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6219-2867>. E-mail: aeromeiro@utpl.edu.ec

² Doctoranda en Ingeniería y Gestión del Conocimiento por la Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Docente investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Miembro del Grupo Multidisciplinar de Investigación en Educación – Areté. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1555-2911>. E-mail: iwreis@utpl.edu.ec

³ Doctor em Tecnología Educativa por la Universidad de las Islas Baleares, España. Docente investigador de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Miembro del Grupo Multidisciplinar de Investigación en Educación – Areté. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3982-8721>. E-mail: jmjuca@utpl.edu.ec

del emprendimiento y destaca la necesidad de reflexionar sobre los procesos de pseudoformación en el panorama educativo que se perfila en el escenario post pandémico de la Covid-19.

Abstract

In the context of the 21st century, there is a growing emphasis on preparation for entrepreneurship and innovation, accompanied by an increasingly prevalent use of information and communication technologies, especially in primary and higher education. The Covid-19 pandemic accelerated the promotion of a technoliberal agenda, characterized by pedagogical improvisation and the integration of technologies as instruments for managing the educational reality. In this context, how do entrepreneurial education and pedagogical improvisation impact education? This study presents a critical-dialectical analytical approach, aiming to unravel the ideological nuances that permeate entrepreneurial education, as well as its intrinsic connections with the role played by educators and the adoption of digital technological tools in the post-pandemic context. The study highlights the existing gap regarding the philosophical foundations that should underpin entrepreneurship education. Simultaneously, it underscores the imminent need to formulate public policies that foster a critical incorporation of technology, both by educators and students, with the goal of achieving effective use in the educational sphere. The text emphasizes the importance of a critical approach in teaching entrepreneurship and highlights the necessity to reflect on the processes of half education in the educational landscape that is shaping up in the post Covid-19 scenario.

Resumo

No contexto do século XXI, observa-se uma crescente ênfase na preparação para o empreendedorismo e a inovação, acompanhada pela utilização cada vez mais preponderante das tecnologias de informação e comunicação, especialmente na educação básica e ensino superior. A pandemia de Covid-19 acelerou a promoção de uma agenda tecnoliberal, caracterizada pela improvisação pedagógica e pela incorporação das tecnologias como instrumentos de gerenciamento da realidade educativa. Neste contexto, como a formação empreendedora e a improvisação pedagógica afetam a formação? Este estudo apresenta uma abordagem analítica de cunho crítico-dialético, visando a desvendar os matizes ideológicos que permeiam a educação empreendedora, bem como suas conexões intrínsecas com o papel desempenhado pelo corpo docente e a adoção de ferramentas tecnológicas digitais no contexto pós-pandêmico. O estudo enfatiza a lacuna existente no que tange aos alicerces filosóficos que deveriam fundamentar a formação para o empreendedorismo. Simultaneamente, realça a iminente necessidade de formulação de políticas públicas que fomentem uma incorporação crítica da tecnologia, tanto por parte de educadores quanto dos estudantes, almejando uma utilização eficaz no âmbito educativo. O texto sublinha a importância de uma abordagem crítica no ensino do empreendedorismo e destaca a necessidade de uma reflexão sobre processos de pseudoformação no panorama educativo que se delineia no cenário pós-Covid-19.

Palabras clave: Improvisación pedagógica, Emprendedurismo, Política educativa, Covid-19.

Keywords: Pedagogical improvisation, Entrepreneurship, Educational policy, Covid-19.

Palavras-chave: Improvisação pedagógica, Empreendedorismo, Política educacional, Covid-19.

1. Introducción

La formación para el emprendimiento se destaca como un tema central de las políticas de gobierno de países en desarrollo. En Latinoamérica, de modo especial, las instituciones educativas de educación básica y las universidades son encargadas de apalancar la transformación social por medio de la capacitación en competencias emprendedoras. Tal demanda gubernamental incide en la gestión curricular y didáctica de las escuelas, universidades y sistemas educativos.

Se por un lado la formación para el emprendimiento se presenta como algo necesario, urgente y evidente en las propuestas gubernamentales, por otro lado, no se observa una comprensión educativa y social a largo plazo, tampoco una reflexión teleológica sobre la finalidad de un modelo educativo enfocado en la generación de competencias emprendedoras. Ese hecho unido a la situación de pandemia del Covid-19 impuso el uso de la tecnología como única posibilidad de acceso a la educación. Es muy notorio que la pandemia de Covid-19, con inicio en diciembre del 2019, en la ciudad de Wuhan, centro de China, generó un grande impacto en todos los sectores de la sociedad, y de manera muy especial en la educación. Dada la letalidad de la pandemia y su rápida propagación los gobiernos han decretado la interrupción de actividades presenciales y la adopción de estrategia de educación en línea para mitigar la crisis.

Este artículo analiza la conexión entre los discursos de formación para el emprendedurismo, la improvisación pedagógica en el contexto de la pandemia de Covid-19 y la virtualización de la educación como estrategia hegemónica. El fenómeno sugiere una situación de “inclusión excluyente”, marcada por el uso de la tecnología y el abandono de todos los niños y jóvenes sin acceso a la internet y dispositivos digitales. Estas situaciones serán analizadas en tres secciones a partir de la perspectiva crítico-dialéctica con apoyo de categorías teóricas propuestas por la Escuela de Frankfurt. La primera sección trata de la definición de emprendimiento y su finalidad social en la formación considerando la perspectiva de autores del área de gestión; la segunda sección analiza la situación de aceleración de los procesos de digitalización de la educación e improvisación pedagógica en el contexto de la Covid-19; y la parte final identifica la necesidad de una praxis educativa comprometida con experiencias formativas significativas, más allá de los modismos del mercado.

Adorno y Horkheimer (2006), al describir el concepto de industria cultural alertan para el riesgo de que la manipulación de las masas se desarrolle por medio de una racionalidad técnica, compulsiva y mecánica basada en el primado de la mercancía y, por lo tanto, con valor de cambio que genera la posibilidad de comercialización y consumo. Por otro lado, Adorno (2010) en su ensayo *Teoría de la Seudoformación* demuestra como la formación se convierte en su contrario, en imposibilidad de formación en la medida que se convierte en repetición de la cultura sin reflexión crítica y sin experiencias significativas. Los procesos acelerados de virtualización de la educación y bajo las lógicas de eficiencia capitalista, poco o nada reflexionados y puramente destinado a la consecución de sus fines productivos, deben ser analizados de forma crítica para que no se conviertan en una trampa seudoformativa en donde la máxima finalidad de la formación es la creación de nuevos elementos para el consumo, por medio de

una empresa que debe lucrar. Con este antecedente indagamos, como el estímulo a la formación para el emprendimiento impacta la educación contemporánea en el contexto de la Covid-19. Considerando la teoría crítica de sociedad, el artículo tiene por objetivo el análisis crítico-dialéctica de los aspectos ideológicos de la educación para el emprendimiento y sus implicaciones en la formación.

2. Emprendedurismo y formación: la agenda del capital

En este apartado se analizará el concepto de emprendimiento y su relación con las dimensiones filosóficas e ideológicas que inciden en el currículum y las prácticas de enseñanza del emprendimiento. Los autores que fundamentan esa discusión son académicos del área de la gestión y las ciencias de la administración, lo que ha permitido establecer un análisis crítico a partir de áreas de conocimiento que se relacionan indirectamente con las ciencias de la educación. Considerando que el término emprendimiento es utilizado en varios contextos y posee un carácter poli semántico definimos en ese estudio que el emprendimiento es “el proceso de descubrir, crear y explotar las oportunidades, para establecer futuros bienes y servicios. Proceso que implica el uso innovador y la combinación de recursos para buscar oportunidades que desencadene en el cambio social y aborden las necesidades sociales” (CARRAHER Y WELSH, 2015). De esa manera, Carraher y Welsh (2015) identifican la misión del emprendedor como la de crear riqueza y generar el crecimiento empresarial. Las definiciones de emprendimiento en fines del siglo XX apuntaban a una íntima relación entre emprendimiento e innovación, en la creación de productos y riqueza (SHUMPETER, 1934; DRUNKER, 1985), pero tal vez la mejor definición esté relacionada a la expectativa de creación de nuevas empresas (LOW Y MACMILLAN, 1988). Las universidades trabajan en la formación considerando ambos elementos, de generación de innovación, pero también la creación de empresas. Lo que importa al final es la generación de riqueza, con o sin innovación.

Desde la perspectiva social latinoamericana los retos de la formación para el emprendimiento se suman a los retos de la formación básica, en donde muy frecuentemente faltan competencias de lógica, matemática, redacción, comunicación, entre otras. Se evidencia la existencia de un enfoque curricular en la educación secundaria y en la educación superior que mimetiza tendencias de Estados Unidos y Europa, en un entorno marcado por contradicciones de orden social y teórico pedagógico que impactan las organizaciones educativas y sus contextos, por ejemplo: la existencia de enfoques curricular eminentemente teóricos y no contextualizados; la falta de políticas de flexibilidad y apoyo a la innovación, que al final del día generan una marginalización de la creatividad; propósitos confusos y falta de claridad de los fundamentos filosóficos de la formación para emprendimiento; limitación de conocimientos, experiencia y metodologías eficaces por parte de los educadores; falta de comprensión sobre las aspiraciones, comportamientos y competencias de los educadores y estudiantes en los programas de formación emprendedora; y al final limitaciones de buenas prácticas y diseño de los programas. Situación muy similar a la descrita por (HANNON, 2006) en el contexto de aceleración de la oferta de programas de formación para el emprendimiento.

La formación para el emprendimiento en ese sentido demanda una explicitación de su finalidad. En Latinoamérica los estudios sobre emprendimiento son acompañados de un enfoque didáctico de metodologías activas, que con mucha frecuencia establecen una apología a la praxis en contraposición a la teoría. La educación emprendedora en los entornos universitarios se realiza a través de creación de cátedras de emprendimiento, proyectos, retos, talleres, eventos, incubadoras universitarias, aceleradoras de startups, centros de innovación y emprendimiento entre otros, todos buscando aplicar diseños curriculares para competencias emprendedoras. Por más justificable que parezca ese tipo de formación la discusión sobre el por qué y para qué la enseñanza-aprendizaje de competencias para el emprendimiento raras veces son explicitados y abordados en investigaciones, planes curriculares y políticas educacionales. Frente a ese contexto surgen algunas preguntas:

¿Qué significa formación emprendedora? ¿Qué conocimientos, habilidades y valores son inculcados? ¿Cuál la finalidad social de la formación emprendedora y su impacto en la perspectiva del mundo del trabajo?

De acuerdo con Hannon (2006), los aspectos políticos, ideológicos, institucionales y educativos deben ser considerados en los análisis sobre la educación para el emprendimiento. Bajo esta perspectiva podemos hacer algunas caracterizaciones críticas; por ejemplo, los factores políticos son derivados de las agendas económicas de los gobiernos, y en el contexto liberal, responde a demandas de aumento de competitividad, productividad y lucrativita. Considerando aspectos ideológicos se observa un proceso de "marketización" de la educación, que apunta hacia visión idealista del "héroe" emprendedor que individualmente desarrolla un negocio y explota oportunidades latentes. En el ámbito de las instituciones, la formación para el emprendimiento es una puerta para acceso a recursos, desarrollo de productos que permitan un mejor posicionamiento de la organización frente a la competencia y la comercialización y explotación de investigaciones, transferencia de conocimiento, patentes y tecnología. Por último, la dimensión educativa, con la posibilidad de actuación multidisciplinaria de la enseñanza y cambios en los ecosistemas de aprendizaje con nuevas prácticas y cambios en la relación del profesor y de los estudiantes.

A partir de un escenario complejo la búsqueda de los fundamentos y de la justificación educativa de la formación para el emprendimiento se convierte en algo urgente para el desarrollo y justificación epistémica de ese campo de conocimiento, algo que debe ser afrontado por los gestores educativos en sus proyectos pedagógicos.

La educación para el emprendimiento en gran medida se vincula a una visión pragmática del mundo y a la diseminación del sueño emprendedor de creación de productos y servicios capaces de generar valor y oportunidades de negocio. El desarrollo económico de las sociedades es muy deseable, y adicionalmente su emancipación política, social y cultural. Bajo esa premisa, los planteamientos ideológicos del emprendimiento pueden convertirse en una especie de mito social. En alguna medida, se trata de una actualización de los ideales de la "Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo", descrita Weber (2011).

En la sociedad contemporánea la "bendición divina" es visible a través del éxito en los emprendimientos, en donde queda explícito el resultado del sacrificio del emprendedor, la bienaventuranza del lucro y la explotación de

oportunidades. De esa manera, se debe perseguir el éxito, la búsqueda por la generación del emprendimiento o empresa “unicornio” con potencial disruptivo, grande nivel de innovación, generación de lucros, puestos de trabajo y con posibilidad de venta. Un sueño fabuloso.

El pensamiento mítico y poco reflexivo sobre elementos del currículo demanda un posicionamiento crítico de organizaciones, gestores y de los educadores, conciliando aspectos críticos que armonicen la mejora y la emancipación de los procesos educativos (WALLO *et al.*, 2022). Con este antecedente, la discusión sobre los fundamentos de la formación en emprendimiento aparece como un punto esencial para la consolidación de un nuevo campo de conocimiento dentro de las ciencias de la administración. La consolidación de ese nuevo campo epistemológico amerita un análisis transdisciplinario con las ciencias de la educación, entre las cuales están la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la psicología de la educación y la historia de la educación y la pedagogía.

La búsqueda de las bases filosóficas para la formación para el emprendimiento puede aportar para la justificación y también a la desmitificación de ese tipo de educación. Los proyectos pedagógicos fundamentan la práctica educativa en la medida que tornan explícitos la finalidad de formación (perspectiva teleológica), los valores (perspectiva axiológica), la intencionalidad del itinerario formativo (perspectiva político-curricular), con sus métodos y formas de evaluación (perspectiva didáctico-pedagógica). Todos estos aspectos son esenciales para la formación y, de manera muy especial, para la educación de adultos, que demandan información con enfoque más complejo y crítico. En la andragogía más do que la transmisión de información y competencias es fundamental la reflexión sobre el sentido, los principios y la finalidad de los conocimientos.

Para Merriam (1982) la filosofía contribuye para el profesionalismo y diferencia el educador profesional del paraprofesional. Para el autor “la filosofía contribuye al profesionalismo. Tener una orientación filosófica separa al educador profesional continuo del paraprofesional en que los profesionales están conscientes de lo que están haciendo y por qué lo están haciendo” (MERRIAM, 1982, pp. 90-91). Solamente con la filosofía el educador podrá aclarar lo que hace y para qué hace. Por lo tanto, la filosofía ofrece una ampliación de la conciencia sobre los objetos, valores por que desarrollar algo, de tal suerte que ella motiva, inspira y propone sentido para las acciones del estudiante. La comprensión sobre el por qué y para qué son, de esta manera, esenciales y un prerequisite para la formación emprendedora.

Los líderes académicos y los educadores deben ser los primeros a comprender la necesidad de estas bases filosóficas y su articulación con el proyecto pedagógico de la carrera o del programa formativo, de tal modo que los lineamientos derivados de la visión filosófica determinen la teoría de aprendizaje, los métodos y herramientas didácticas, y las estrategias de evaluación.

Considerando las reflexiones de la educación para adultos (GABRIELSSON *et al.*, 2020; HÄGG; GABRIELSSON, 2020; HÄGG; KURCZEWSKA, 2016; HANNON, 2006) sugieren la necesidad de bases filosóficas que permitan superar a la sobrevaloración del contenido. Se trata de la búsqueda de una conciencia pedagógica, anclada en un paradigma epistemológico y educativo sostenido por una visión filosófica, lo que debe

resultar en una organización del entorno de aprendizaje, en la selección de metodologías y recursos didácticos sinérgicamente articulados con las estrategias de evaluación. La falta de conocimiento y consciencia de los fundamentos filosóficos genera situaciones contradictorias en donde las prácticas pedagógicas tienen poca o nula intencionalidad. En resumen, desde la filosofía de la educación y del conocimiento filosófico de las teorías de aprendizaje los sistemas de educación emprendedora o cualquier otro sistema deben ser gestionados.

Sobre ese tema, McKenzie (1985) llegó a la conclusión de que muchos educadores de adultos se limitan a aceptar los patrones de la práctica y una serie de supuestos teóricos, muchas veces, a los que han estado expuestos en su formación, sin poner a prueba estos patrones de forma crítica. De esa manera, la práctica de la educación de jóvenes y adultos, en especial en nivel universitario, debería incluir una reflexión teórica y un examen crítico de los fundamentos filosóficos de la práctica.

Como afirma Hannon (2006), es necesario buscar un espacio para indagar sobre los fundamentos, superando la mera comodidad de las convicciones y supuestos personales.

Para determinar algunas ideas sobre las oportunidades de desarrollo para los educadores empresariales como profesionales, es útil volver a los primeros principios. La forma en que actuamos y nos comportamos está impulsada por la forma en que pensamos, que a su vez se forma a partir de nuestros conjuntos de valores y creencias profundamente arraigados: nuestra filosofía personal sobre el propósito fundamental de la educación, sobre el propósito de la educación empresarial en particular, y sobre nuestro papel como educador empresarial. Evidentemente, aunque estos valores y creencias no son estáticos, pueden cambiar lentamente con el tiempo, al igual que los valores y creencias de la sociedad (HANNON, 2006, p. 300).

Es importante que los educadores comprendan la necesidad de unas bases filosóficas para la formación de emprendedores. La finalidad de la educación de adultos de acuerdo con Whinch y Gingell (2004) debe dar respuesta a elementos conceptuales liberales o competencias individuales, también a elementos cívicos o de enfoque social de transformación ciudadana, y, por fin, a un enfoque vocacional que contemple el auto empoderamiento y fortalecimiento de las competencias personales como resultado de un proyecto personal de vida. Las concepciones fundamentales para el desarrollo del aprendizaje pueden incluir nociones sobre las formas de preparación y nivelación del alumno; comportamiento, actitudes y cognición; andragogía y pedagogía; efectos de la cultura y las estructuras de poder; la concepción de trabajo u ocupación y el desarrollo profesional continuo; y la autoeficacia en los aprendices. Estos aspectos son esenciales para la calidad e intencionalidad de los programas de formación, por ello hay que preguntar siempre ¿Cómo estas dimensiones afectan a los educadores en emprendimiento? Las respuestas a estos planteamientos tienen grande impacto y deben estar claros e impulsar la

filosofía y las concepciones teóricas de los educadores en sus decisiones didácticas, metodológicas y prácticas.

Hasta aquí, las reflexiones presentadas buscan evidenciar que las concepciones sobre la formación para el emprendimiento deben ser sostenidas por bases filosóficas, por una razón muy sencilla, la educación es compleja y demanda reflexión basada en valores que sostengan las creencias sociales, organizativas e individuales. Se trata de un ejercicio riguroso desde las ciencias de la educación para evidenciar lo que es importante, para quien y para qué. La educación no es neutral y por lo tanto tiene un propósito y atiende a intereses que necesitan ser evidenciados, de esa manera “la educación empresarial debe tener un objetivo y una finalidad, pero ¿qué, para quién y quién decide?” (HANNON, 2006, p 301). El gobierno, los diversos grupos sociales, las empresas, los gestores educativos, los educadores, los padres y los estudiantes pueden tener concepciones diferentes y potencialmente contradictorias de la educación empresarial y de lo que se valora, cuándo y cómo. Es tarea de los educadores, a partir de la filosofía y de las ciencias de la educación dejar explícita la intencionalidad de la formación para el emprendimiento en los proyectos pedagógicos y planes curriculares. Los conceptos, fines y propósitos pueden cambiar de acuerdo con los contextos educativos y de las teorías que basan las prácticas pedagógicas.

3. Pandemia, educación e improvisación pedagógica

La Covid-19 se destaca como la más grande pandemia del siglo XXI, con un impacto sanitario en todos los sectores sociales, con implicaciones económicas, políticas y educativas. Las estrategias de restricción de contacto social han desencadenado la interrupción de las actividades educativas de millones de niños y jóvenes. En el campo político los actores gubernamentales determinarán la implementación inmediata de estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por tecnologías y a través de entornos virtuales, en el marco de una educación remota de emergencia. De la noche a la mañana, sin capacitación, planificación, gestión de recursos tecnológicos, conexión de internet y sistematización mínima, la educación virtual se convierte en única forma de educación. La brecha de exclusión existente se ha ampliado, de modo que los profesores y estudiantes de grupos sociales con mejores condiciones económicas y conectividad lograran seguir con sus actividades académicas, pero los excluidos han sido prácticamente abandonados a la propia suerte, sin recursos tecnológicos mínimos y banda ancha estable. Mas allá de la falta de conexión, se ha registrado problemas gravísimos de hambre, por falta de la comida gratuita ofrecida en las escuelas y universidades públicas. De esa manera, la carencia de políticas de acceso a la tecnología e internet competía con la falta de alimentación, acceso a biblioteca e infraestructura mínima de los entornos educativos.

En medio a la diversidad de estrategias, elaboradas de acuerdo con la madurez tecnológica y pedagógica de cada comunidad educativa, las inequidades se evidencian como elemento evidente e irremediable. La educación en los años 2020 y 2021 excluyó completamente a todos los estudiantes sin internet y dispositivos informáticos. Ese fenómeno parece decretar que sin los recursos tecnológicos no hay posibilidad de formación en la

sociedad de la información. Los avances de la transformación digital, relacionados al control de las conexiones de computadoras y celulares, la venta de datos, la captura de imágenes por las cámaras de seguridad, las herramientas de *big data*, la sustitución del trabajo humano por los robots, la administración de la vida a través de “internet de las cosas”, entre otros recursos de la era digital, gana fuerza y mayor legitimidad en el mundo pandémico. En ese contexto, la educación mediada por tecnología se impone como única posibilidad para la formación.

De acuerdo a Romeiro *et al.* (2021) la implementación emergente de políticas públicas para educación remota creó las posibilidades para la acelerada incorporación de la educación a distancia o en línea en todos los países y en todos los contextos sociales; de esa manera la improvisación pedagógica generó un abordaje curricular basado en contenidos, el uso de recursos didácticos descontextualizados, todos eso con poca capacitación docente y grande exclusión de estudiantes más pobres, lo que evidencia la falta de condiciones mínimas para el desarrollo de una educación en línea ubicua, inclusiva y de calidad. Las promesas de inclusión por medio de la internet y educación en línea potencialmente se han convertido en una catástrofe educativa sin precedentes para grupos sociales menos favorecidos. Es necesario incrementar las políticas educativas en todos los niveles y modalidades (INICIARTE, PAREDES-CHACÍN y ZAMBRANO, 2020; SHAFIQ *et al.* 2021), pero, considerando con mayor urgencia los públicos más vulnerables (NOZU Y KASSAR, 2020).

La pandemia abre paso para la implementación de una solución pragmática y tecno liberal, basada en la posibilidad de experimentación y enfocada en la digitalización de los procesos educativos. En ese contexto, los profesores han iniciado una marcha de transformación de la educación, les faltaba: capacitación, equipos tecnológicos como computadoras, cámaras, softwares de apoyo, faltaba, también, buenas conexiones de internet, equipo multidisciplinario de apoyo, diseñadores instruccionales, entornos virtuales de aprendizaje, laboratorios remotos, y orientadores pedagógicos para entornos virtuales. La ausencia de los recursos y condiciones mínimas demandó mucha creatividad de los profesores, trabajo colaborativo e improvisación pedagógica.

El diccionario de la Real Academia Española presenta el concepto de improvisado como “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación”, lo que denota por un lado cierta espontaneidad, pero, por otro lado, falta de preparación y compromiso con los resultados. De esa manera, la improvisación pedagógica puede ser vista como una práctica poco recomendable en el ámbito educativo. Si bien es cierto que la espontaneidad puede ser una herramienta valiosa para la convivencia en aula y adaptación a las oportunidades que se presentan en el día a día, la improvisación pedagógica implica una falta de planificación y organización que puede tener consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un profesor que improvisa constantemente puede dejar de lado temas importantes, omitir conceptos claves o presentar información confusa y contradictoria. Además, esta práctica puede generar incertidumbre en los estudiantes, quienes necesitan un marco claro y coherente para comprender los temas que se les presentan. En el contexto de la pandemia, la migración abrupta de estrategias y contenidos de la presencialidad a los entornos virtuales sin ningún diseño y análisis generó pura experimentación, sin evaluación y seguimiento institucional.

Se bien es cierto que la pandemia ha generado una crisis en los modelos educativos, al final, nadie preveía la adopción masiva de tecnología como única posibilidad de formación, de igual manera ha obligado a repensar el por qué, el qué y el cómo hacer la educación, lo que significa replantear las prioridades filosóficas, la visión de currículo y las formas didácticas de mediación pedagógica. La utilización de recursos tecnológicos y adopción de nuevas modalidades de estudio a distancia o en línea, que en algunas situaciones eran despreciadas e ignoradas por educadores y directivos fueron implementadas tomando nuevo protagonismo.

4. Escenarios de la educación post pandemia de Covid-19

La gestión de la educación post Covid-19 parece intensificar la situación de transformación digital de la sociedad, caracterizada por la virtualización de todos los aspectos de la vida y la explotación de grandes cantidades de datos en la búsqueda de previsibilidad y control. El aparato tecnológico de la llamada cuarta revolución industrial se impone sobre las relaciones de consumo y alcanza los contextos educativos en igual medida.

Se evidencia la consolidación de los entornos virtuales de aprendizaje como prerequisite para la vida académica, de modo que cualquier experiencia presencial demanda un entorno con posibilidades paralelas de virtualización de las experiencias educativas. La creación y comercialización de laboratorios remotos, simuladores y mundos virtuales reemplazan con menores costes y mayor disponibilidad los laboratorios físicos tradicionales.

En ese contexto, los maestros adquieren nuevas responsabilidades y tareas. En el ámbito curricular son invitados a abandonar la teoría en nombre de las prácticas y de la aplicación del conocimiento. Las metodologías activas, plantean la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en cierto punto someten al profesor a la función de gestor de tareas. Tal perspectiva de la centralidad del estudiante parece reforzar el papel del cliente en la educación y aumenta la falta de conciencia sobre la necesidad de un encuentro pedagógico significativo entre profesores y alumnos en los procesos y oportunidades de mediación pedagógica.

Cabe al profesor en el contexto post Covid-19 asumir responsabilidades de gestión de entornos presenciales y virtuales, con trabajo duplicado, desempeñando las funciones del diseñador instruccional, configurando todos los recursos educativos, controlando sistemas, creando de forma solitaria una diversidad de nuevos recursos didácticos, lo que antes de la pandemia era función de los equipos multidisciplinares de diseño instruccional. De esa manera, el profesor se ve obligado a ser una especie de "influencer" que debe hacer videos, editar textos en formatos atractivos, trabajar presentaciones en distintos softwares con animaciones, gestionar podcasts y utilizar softwares de "dinamización" del salón de clases. Todos los espacios, hasta mismo en la modalidad presencial deben estar completamente ocupados por dispositivos y herramientas tecnológicas, de tal forma que las relaciones y la mediación pedagógica quede totalmente subordinada a los aparatos digitales y sus herramientas de control. Todo en nombre de la masificación de los proyectos, retos y propuestas pedagógicas que en la mayoría de los casos están enfocadas en la competición.

La nueva normalidad se caracteriza por la tecnificación digital de la vida, por medio de dispositivos, sensores, microchips, cámaras y la generación de datos. Quien los analizará y cómo se lo hará, nadie sabe, pero a cada rato se los genera y se los guarda. El capitalismo contemporáneo potencia el consumo y lo monitorea de forma mucho más efectiva en la sociedad del siglo XXI, potenciando una especie de control digital de la industria cultural y a la vez una industria cultural digital. La promesa de entornos como el metaverso con entornos en 3 dimensiones, combinando de forma permanente y persistente múltiples espacios virtuales en línea puede ser el futuro de la internet y una nueva oportunidad del para que los usuarios trabajen, hagan reunión, compras, jueguen, socialicen, tengan relaciones, consuman y experimenten la “realidad”, todo sin salir de su casa. Lo que parece ciencia ficción es uno de los más prominentes proyectos de la industria tecnológica. En ese contexto la labor docente demanda una reflexión permanente sobre los rumbos de la adopción de tecnologías, sus relaciones con el biopoder y la necesidad de una alfabetización digital crítica. La educación monitoreada por los datos y gestionada por los sistemas no puede convertirse en una nueva mercancía para la explotación empresarial.

La vigilancia sobre la mera adaptación a las tecnologías de la información y la transformación digital ingenua debe estar armonizada a la defensa de una agenda política de acceso a los recursos tecnológicos, capacitación docente, protección de datos, gestión ética de la información, empoderamiento de las comunidades educativas y apropiación tecnológica, que permita a profesores y estudiantes superar el uso acrítico de las herramientas de la moda.

5. Consideraciones finales

El artículo presenta un breve mapa con puntos de alerta para interpretación de la formación en la segunda década del siglo XXI. Se presentan como urgentes la reflexión sobre la formación para el emprendimiento y las políticas públicas derivadas de la emergencia sanitaria de Covid-19, que confluyen a la aceleración de la transformación digital de la educación.

Considerando la formación para el emprendimiento, es esencial a partir de las ciencias de la educación analizar y traer a la consciencia los fundamentos filosóficos e ideológicos del currículum para que la educación no se reduzca a un adestramiento y manipulación derivado del pensamiento hegemónico y visión política de los gestores de turno. De modo especial, en países en desarrollo con sistemas democráticos débiles y con grandes niveles de corrupción, la manipulación de las masas es siempre un riesgo eminente y la precarización de la educación genera seudoformación, imposibilitando una formación auténtica. Es urgente la reflexión sobre cómo la educación para el emprendimiento impacta las políticas públicas, los enfoques curriculares y las estrategias didácticas. Solamente a través de la justificación filosófica de la formación, a partir de las ciencias de la educación, será posible aclarar el sentido e intencionalidad crítica emancipatoria a la formación para el emprendimiento.

Otro aspecto importante del análisis es como la tendencia ideológica y romántica del emprendedurismo es sumado a la digitalización de la vida y de la educación post pandemia. La visión idealista de emprendimiento puede, en

algunos aspectos, convertirse en la justificación para la imposición de nuevas formas de trabajo precarizado, sin derechos y sin seguridad para los trabajadores. En ese contexto, el emprendedor debe ingenuamente creer que es el héroe que cosecha su esfuerzo personal y es el único responsable por sus logros; para ello no debe tener sueldo, horarios de trabajo, vacaciones; debe ser un obstinado, capaz de sacrificarse y ser un emprendedor de uno mismo. Tal visión de mundo refleja el modelo neoliberal de eliminación del mundo del trabajo y las conquistas históricas de los trabajadores en las sociedades industrializadas.

Este estudio ha identificado elementos para una crítica de la formación en emprendimiento que debe superar los modismos hacia la justificación filosófica. No se trata, por lo tanto, de demonizar la formación para el emprendimiento, pero darle significado e intencionalidad crítica.

Adicionalmente, la digitalización de la educación, post Covid-19 se convierte en un camino sin regreso en donde toda la realidad debe pasar por la mediación digital y con ella generar datos y huellas para el control de las personas en una especie de panóptico digital. La improvisación pedagógica y adopción de tecnologías en el contexto de la pandemia favorece la manipulación de las masas, la reducción del pensamiento a una racionalidad técnica, compulsiva y mecánica basada en el primado de la digitalización, que sirve al consumo y constituye nuevas formas de dominación de la vida. La escuela monitoreada por los datos es una nueva mercancía, por lo tanto, un nuevo ente con valor de cambio y un precio que genera la posibilidad de comercialización.

La pandemia de Covid-19, con total legitimidad de las políticas públicas, ha creado una nueva forma de labor docente, demandando nuevas competencias de los profesores que deben convertirse en expertos en la creación de múltiples recursos para el aprendizaje y basar sus prácticas en sistemas y tecnologías digitales, tanto en modalidad presencial cuanto en modalidad a distancia o en línea.

En un esfuerzo de experimentación, acierto y error, la educación post Covid-19 parece apuntar hacia la digitalización de la vida, lo que demanda un análisis crítico e interpretativo de la nueva realidad. Este estudio procura evidenciar el enlace y correlaciones entre las políticas públicas de formación para el emprendedurismo, la improvisación pedagógica en la adopción de tecnologías y el nuevo papel del docente en ese contexto. Se trata de una provocación y una invitación a la investigación e interpretación de la realidad educativa.

Referencias

ADORNO, Theodor. **Teoría de la Seudocultura**. Disponible en: https://www.proletarios.org/books/Horkheimer-Teoria_de_la_seudocultura.pdf. Acceso en ago. 2022.

ADORNO, Theodor.; HORKEHEIMER, Max. **Dialéctica do esclarecimento**. Traducción Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CARREHER, Shawn; WELSH, Dianne. **Global Entrepreneurship**. Iwoa: Kendall Hunt Publishing. 2015.

INICIARTE, A., PAREDES-CHACÍN, A. J., y ZAMBRANO, L. M. Teaching and technologies in times of covid-19 pandemic. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, 25(Extra 8), 195-215, 2020. Disponible en: <https://tinyurl.com/2p83z4ku>. Acceso en: ago. 2022.

GABRIELSSON, J. *et al.* Connecting the past with the present: the development of research on pedagogy in entrepreneurial education. **Education and Training**, v. 62, n. 9, p. 1061–1086, 2020.

HÄGG, G.; GABRIELSSON, J. A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v. 26, n. 5, p. 829–861, 2020.

HÄGG, G.; KURCZEWSKA, A. Connecting the dots: A discussion on key concepts in contemporary entrepreneurship education. **Education and Training**, v. 58, n. 7–8, p. 700–714, 2016.

HANNON, P. D. Teaching pigeons to dance: Sense and meaning in entrepreneurship education. **Education + Training**, v. 48, n. 5, p. 296–308, 1 jun. 2006.

MCKENZIE, L. “Philosophical orientations of adult educators”, **Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research**, Vol. 9 No. 1, pp. 18-20, 1985.

MERRIAM, S. B. “Some thoughts on the relationship between theory and practice”, *In*: Merriam, S.B. (Ed.), **Linking Philosophy and Practice** (New Directions for Continuing Education), No. 15, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 87-91, 1982.

Nozu, S. y Kassar, M. Schooling of children and adolescents from Pantanal (Brazil) in times of COVID-19. **Praxis Educativa**. [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2020.

ROMEIRO, A. *et al.* **Ser maestro en tiempos de pandemia**. Pearson: Lima, 2021.

SHAFIQ, S., *et al.* Exploring the triggering factors for mental stress of university students amid COVID-19 in Bangladesh: A perception-based study. **Children and Youth Services Review**, 120, 2021.

WALLO, A. *et al.* Balancing “Critique for Improvement” With “Critique for Emancipation” in Management Learning and Education. **Journal of Management Education**, v. 46, n. 3, p. 506–530, 1 jun. 2022.

WEBER, Max. **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**. [s.l.] FCE - Fondo de Cultura Económica, 2011.

WINCH, C. and GINGELL, J. **Philosophy and Educational Policy**, RoutledgeFalmer, London, 2004.

Enviado en: 18/agosto/2022 | Aprobado en: 17/ febrero/2023