

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

Ricardo Tapia Vega
Angélica María Anichiarico González
Ramsés López Santamaría

coordinadores



Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

Ricardo Tapia Vega
Angélica María Anichiarico González
Ramsés López Santamaría
coordinadores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Uniautónoma
DEL CAUCA

La construcción de la paz / Ricardo Tapia Vega, Angélica María Anichiarico González, Ramsés López Santamaría, coordinadores. - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, 2020.

513 páginas

ISBN 978-607-8784-07-3 UAEM

ISBN 978-958-8614-43-4 Uniatónoma del Cauca

1. Construcción de la paz – Estudio de casos 2. Construcción de la paz – México
3. Construcción de la paz – Colombia 4. Paz – Aspectos sociales

LCC JZ5538

DC 303.66

La construcción de la paz

Obra arbitrada bajo el sistema de pares ciegos

Primera edición, diciembre 2020

ISBN (UAEM): 978-607-8784-07-3

ISBN (Corporación Universitaria Autónoma del Cauca): 978-958-8614-43-4

D.R. © 2020, de todos los autores

D.R. © 2020 Ricardo Tapia Vega,

Angélica María Anichiarico González

Coordinadores: Ricardo Tapia Vega, Angélica María Anichiarico González,
Ramsés López Santamaría.

D.R. © 2020, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001,

Col. Chamilpa, 62209

Cuernavaca, Morelos, México

publicaciones@uaem.mx

libros.uaem.mx

D.R. © 2020, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Calle 5 No. 3-85 Popayán , Colombia, PBX: 8213000

Imagen de portada: D.R. © Tan Cundrawan. Recuperada de Pixabay

Edición, diseño y formación: Ixshel Morales

Corrección de estilo: Ixshel Morales

Hecho en México



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

ÍNDICE

PRÓLOGO	6
---------------	---

INTRODUCCIÓN	14
--------------------	----

BLOQUE MEXICANO

REFLEXIONES SOBRE EL DERECHO FUNDAMENTAL A LA PAZ.....	17
---	----

Ricardo Tapia Vega

LA CULTURA DE LA PAZ, UN APOORTE PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.....	41
--	----

Laura Elizabeth García Méndez

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ DESDE LAS POLÍTICAS SOCIALES EN MÉXICO, UNA PERSPECTIVA CRITICA	57
---	----

Juan Manuel Gómez Rodríguez

TIPOLOGÍA DE LA VIOLENCIA EN MÉXICO.....	78
--	----

Benjamín Apolinar Valencia

EL ARBITRAJE COMO MECANISMO ALTERNATIVO DE SOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS Y HERRAMIENTA EN LA CULTURA DE LA PAZ.....	102
---	-----

Kessia Damaris Alue Ramírez

LA CULTURA DE LA PAZ.....	128
---------------------------	-----

María Ivonne Hernández Muñoz

CORRUPCIÓN GLOBALIZADA Y SU IMPACTO EN LA CULTURA DE PAZ: CASO ODEBRECHT	141
--	-----

Diana Gabriela Cruces García

VIOLENCIA Y CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: MATRIZ CULTURAL Y CONSTRUCCIÓN DE CORPORALIDADES.....	163
--	-----

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

BLOQUE COLOMBIANO

CONSTRUCCIÓN DE PAZ TRANSFORMADORA E INCLUSIVA DE LA MUJER EN EL POST ACUERDO A TRAVÉS DE TÉCNICAS CREATIVAS, ARTÍSTICAS Y VIVENCIALES	186
---	-----

Laura Soriano Ruiz / Angélica María Anichiarico González /
Samuel Silveira Martins

LA ESCUELA TERRITORIO DE PAZ	221
------------------------------------	-----

Efraín Muñoz Galíndez / Gloria Milena Escobar Gutiérrez /
Constanza Bonilla Campo

EL ROL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CAUCA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ TERRITORIAL.....	241
--	-----

Sebastián Toro Vélez / William Chará Ordóñez
Alexander Castillo Garcés / Daniel Parra Valdés

CÁTEDRA DE PAZ UN ESCENARIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA UNA SOCIEDAD EN EL POSTCONFLICTO	272
---	-----

Paula Andrea Mora Pedreros / Concepción Barreda Ramírez
Cesar Ricardo Montilla Muñoz / Manuel José Santiago Pajajoy

INFANCIAS Y EDUCACIÓN: LA CÁTEDRA DE EMPENDIMIENTO EN COLEGIOS DE POPAYÁN	296
--	-----

Elizabeth Ruano Ibarra / Wilfred Fabián Rivera Martínez
Oscar Alvarado Muñoz / Francisco José Rengifo Herrera

ESCUELAS AGROAMBIENTALES DEL COMITÉ DE INTEGRACIÓN DEL MACIZO COLOMBIANO-CIMA. UNA APUESTA EDUCATIVA POPULAR PARA LA PAZ DURADERA	321
--	-----

William Bernardo Macias Orozco / Gustavo Adolfo Alegría Fernández

ELEMENTOS PARA POTENCIALIZAR EL EMPENDIMIENTO JUVENIL COMO CONTRIBUCIÓN A UNA PAZ SOSTENIBLE	358
Elizabeth Toro Chalá / Saúl Jesús Pulido	
Martha Lucia Acosta Rangel / William Macias	
IMAGINARIOS DE PAZ EN JÓVENES PRIVADOS DE LA LIBERTAD: UN ACERCAMIENTO QUE PERMITA COMPRENDER LAS CONCEPCIONES DE OTROS SUJETOS EN ÉPOCAS DE POSCONFLICTO.....	383
Sebastián Toro Vélez / Mónica Andrea Dimey Bermeo	
EL TERRITORIO COMO ESCENARIO DE RECONCILIACIÓN, Y EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN Y REPARACIÓN PARA LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO: NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, A PARTIR DE LA FIRMA DEL ACUERDO DE PAZ DE 2016.....	410
Luz Marina Chalapud Narváez / Ivonne Pamela Hernández Villamizar	
Nancy Janeth Molano Tobar / Ximena Hernández Villamizar	
SISTEMAS LOCALES DE JUSTICIA: UNA ESTRATEGIA DE FOMENTO A LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA TERRITORIAL EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA.....	439
William Chará Ordóñez / Alexander Castillo Garcés	
UN BALANCE AL PROCESO DE RESTITUCIÓN DE TIERRAS ¿QUÉ HA PASADO EN EL CAUCA?.....	463
Bárbara González Medina / Lesly Vanessa Valencia Rivera	
REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE PAZ EN COLOMBIA	500
Óscar Andrey Avendaño González / Lizeth Juliana García Atra	

INFANCIAS Y EDUCACIÓN: LA CÁTEDRA DE EMPRENDIMIENTO EN COLEGIOS DE POPAYÁN

Elizabeth Ruano Ibarra¹

Wilfred Fabián Rivera Martínez²

Oscar Alvarado Muñoz³

Francisco José Rengifo Herrera⁴

INTRODUCCIÓN

Este capítulo analiza la inclusión obligatoria de la cátedra de emprendimiento en los currículos de los colegios públicos y privados colombianos. Esa iniciativa fue introducida como estrategia de promoción de competencias emprendedoras en el marco de la ley 1014 de 2006. A su vez esta normativa se inscribe en un conjunto amplio de estrategias gubernamentales adoptadas para facilitar el ingreso del país y sus regiones en el marco de las grandes tendencias globalizadoras que partir de los años 90 del siglo XX adquirieron gran influencia en el diseño de la política pública. Estas estrategias se centraron en la modernización del Estado y de la economía bajo las premisas de productividad y competitividad.

En esa perspectiva el emprendimiento se instaló como una propuesta clave del proceso de cambio económico que se enlazó con la educación en tanto vehículo para proporcionar o desarrollar las habilidades y competencias requeridas. En efecto, la ley 1014 de 2006 se estructuró, entre otros objetivos, para *“promover el espíritu emprendedor en todos los estamentos educativos”* y *“crear un vínculo del sistema educativo y sistema productivo nacional mediante la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales...”* (Colombia, 2006).

1 PhD – Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

2 PHD (c) – Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

3 MsC – Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

4 PhD – Universidad de Brasilia

El instrumento central, ordenado por la ley fue la “cátedra de emprendimiento” que se encargaría de articular los esfuerzos de las instituciones educativas conducentes a la generación de cultura emprendedora. Las investigaciones sobre la adopción de la cátedra han priorizado la medición de sus alcances y límites. Poco cuestionan sobre las causas que condujeron a esa modificación curricular y sobre los impactos de esas directrices unilaterales en las prácticas pedagógicas y, especialmente, en la formación de los niños.

La investigación buscó dar continuidad a los estudios sobre las políticas de emprendimiento en el Cauca ampliándola mediante los conceptos de infancias y educación. Partiendo de esos presupuestos y para conducir esta indagación se propusieron las siguientes cuestiones ¿en cuál contexto surgió la iniciativa legislativa que legitimó la imposición de la cátedra de emprendimiento? ¿De qué se compone el contenido programático de esa cátedra? ¿Por qué los colegios de Popayán adhirieron a esa iniciativa? ¿Cuáles estrategias metodológicas y de contenido han sido adoptadas por esas instituciones educativas? ¿Cuál es el perfil del público que cursa esa cátedra?

Los datos obtenidos y su respectivo análisis son presentados en la sección de resultados y discusión la cual es precedida por un apartado que sintetiza la metodología. Dados los límites de espacio se optó por un recorte de los datos empíricos tomando como hilo conductor la preocupación, en contextos de transición y posconflicto armado, sobre los retos de la educación para las infancias en el ámbito de la cátedra del emprendimiento.

I. METODOLOGÍA

El enfoque analítico de la investigación es cualitativo. Además de la revisión documental, se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas para indagar sobre aspectos como la forma en que se ha estructurado y desarrollado la cátedra –temáticas, metodologías-; el perfil de los docentes encargados –formación, capacitación- y el conocimiento de instituciones relacionadas con el emprendimiento. El cuestionario fue respondido por los profesores encargados de orientar la cátedra.

Se solicitó a la Secretaría de Educación municipal los datos de contacto –números telefónicos, correo electrónico, nombres de los rectores- de los colegios. La desactualización de la información para contacto afectó negativamente la recolección de datos empíricos. Por otra parte, pone en evidencia la dificultad que puede existir, por parte del Estado, en materia de acompañamiento a las acciones que la cátedra de emprendimiento pueda llegar a tener. En ese sentido, podemos identificar una de las contribuciones, desde el punto de vista de la pertinencia social de esta investigación.

De los 41 colegios que conforman el universo investigado se logró la aplicación del cuestionario en 27. No se logró establecer contacto con 4 colegios, 6 instituciones no respondieron el cuestionario a pesar de haber radicado el pedido de información y 4 rectores se negaron a responder, es decir la investigación redujo en 34% los colegios que podrían haber hecho parte del proyecto. No obstante, ese indicador es mayor al índice medio de respuesta reportado por el estudio de la Poza Pérez, Jiménez y Martos (2003), equivalente a 26%.

II. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

II.1. INFANCIA Y POLÍTICA PÚBLICA. UNA MIRADA GENERAL

En el año 2016, según los datos estimados por el Departamento Nacional de Estadísticas (DANE), Colombia alcanzó una población de aproximadamente 49 millones de habitantes. De este total, el 33% son niñas, niños y adolescentes. Por otra parte, en 2011 uno de cada tres niños vivía en situación de pobreza. En el caso de adolescentes que viven en zonas rurales, existía una probabilidad 2.8 veces mayor de tornarse pobres si los comparamos con adolescentes que viven en zonas urbanas (Unicef, 2016). Recientemente, Colombia realizó algunas actualizaciones en las formas como se realizaba la medición de la pobreza.

Según el DNP (2015), se puede considerar pobre multidimensional a la persona que se encuentra privada de al menos 33% de los indicadores de pobreza definidos mediante cinco dimensiones: i)

condiciones educativas del hogar (bajo logro educativo y analfabetismo); ii) condiciones de niños (as) y adolescentes para asistir al colegio (o no), retraso en el proceso educativo, dificultades en el acceso a servicios para la primera infancia y sobre aspectos de trabajo infantil; iii) duración de los periodos de desempleo y trabajo informal; iv) dificultades de acceso a servicios de salud y v) acceso a servicios públicos y condiciones de vivienda (DNP, 2015).

Al analizar las dimensiones i y ii es preciso destacar las diferencias entre los espacios rurales y ciudadanos y las necesidades de considerar acciones en las zonas rurales. En efecto, el bajo logro educativo rural en 2014 alcanzó el 83,6% frente al 41,8% de la zona urbana (DNP, 2015); diferencia que parece aumentar en los últimos años, porque los valores, para este indicador, disminuyen de forma mucho más rápida en las ciudades que en las zonas rurales. Esto significa que, a cada año, probablemente, la brecha sobre logro educativo en las zonas rurales será cada vez mayor.

Ahora bien, en ciudades como Popayán, el crecimiento poblacional, entre otros aspectos, está asociado al desplazamiento forzado producido por el conflicto armado y el narcotráfico y las condiciones de pobreza y exclusión generadas en el campo. Esas migraciones internas de los últimos 10 años cargan la historia de exclusión y el tímido desempeño reportado por los indicadores de las familias rurales asentadas recientemente en la ciudad. Por tanto, cabe inferir que la población escolar de los sectores más pobres puede pertenecer a familias con poco tiempo de asentamiento en la ciudad. El déficit histórico familiar de desarraigo y exclusión, así como de ausencia de oportunidades educativas puede manifestarse en dificultades de aprendizaje de los niños y niñas. Ante ese escenario podemos cuestionarnos si el contenido programático de la cátedra de emprendimiento atiende a necesidades que están teñidas por esas particularidades sociales ¿Qué puede significar para esos niños, niñas y adolescentes desarraigados un contenido escolar cuyo fin es tornarlos emprendedores? ¿Qué es ser emprendedor para ellos? ¿Cuáles referencias les permiten proyectarse hacia el futuro? ¿Cuál idea de futuro?

En Colombia la Ley General de educación estableció 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 Código de la infancia dispuso sobre la obligación de las instituciones educativas de facilitar el acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y a una educación pertinente y de calidad (Colombia, 2006b).

El plan decenal de educación 2006-2016 propuso la educación para el trabajo y el desarrollo humano como finalidades (Colombia, 2006c) y para la década 2016 a 2026 promover “la creatividad individual y colectiva, [...] la autonomía responsable y el reconocimiento y cuidado de la riqueza asociada a la diversidad territorial, étnica y cultural del país [...] una formación que prepare para [...] el emprendimiento, la productividad y la investigación”. Para el gobierno la educación de calidad debe impulsar la productividad e incrementar las oportunidades de progreso para las regiones (Colombia, 2016, p. 18).

En el 2011, año en que se decretó la gratuidad del acceso a educación fundamental, desde transición hasta el grado once, más de 8 millones de niños, niñas y jóvenes que representan una tasa de cobertura del 97% accedieron al sistema educativo. En el 2015, la cobertura de los grados décimo y once fue del 47% en zonas urbanas, mientras que en zonas rurales alcanzó 29%. En ese periodo, el promedio de años de educación en zonas rurales fue de 5,5 años mientras que en zonas urbanas fue de 9,2 años, también es alarmante que la mitad de los jóvenes colombianos no ingresan a la universidad, y de ellos solo el 50% logra profesionalizarse (Varela y López, 2012).

De otro lado, en un estudio sobre la ciudad de Pasto se encontró que buena parte de las instituciones educativas no han implementado la cátedra de emprendimiento y la motivación de las que lo hicieron fue el temor a las sanciones por incumplir con la ley (Calpa y Moncayo, 2014). Varela y López (2012), a partir de una investigación similar realizada con colegios públicos del área metropolitana del Valle de Aburrá, destacaron que observaron

que para algunos educadores el carácter obligatorio de esa cátedra y la ambigüedad conceptual sobre el emprendimiento en contextos escolares propician que el contenido y el desarrollo de las clases asuma un carácter monótono.

En los colegios públicos y privados existen dificultades institucionales que imposibilitan a los docentes apropiarse de manera expedita conocimientos y debates actuales sobre cómo enseñar la cátedra de emprendimiento. Por otra parte, pocas veces se cuestiona la forma como el propio profesor significa la idea de emprendimiento. ¿Cómo enseñar algo que está distante de la cotidianidad del profesor? Los profesores que la orientan reconocen la importancia de programas de capacitación promovidos por las secretarías de educación también porque a partir de allí intentaron estructurar un diseño curricular propio. Algunos docentes que muestran mayor curiosidad e interés han buscado adquirir información, principalmente mediante consultas en internet, específicamente en el portal de *youtube* (Varela y López, 2012). Es decir, la incorporación de esa cátedra no surgió de procesos institucionales de formación docente y sí de acciones aisladas que consideran el aprendizaje como un hecho que se adquiere a través de comunicar (unilateralmente) un conocimiento.

Se destacan los escasos ejercicios de construcción de concepciones propias del emprendimiento, contextualizadas y adecuadas a los contextos, saberes, prácticas y dinámicas locales. Por el contrario, hay contraste con modelos de origen europeo y norteamericano. Es claro que hay avances y aspectos importantes derivados de la teoría de estas regiones del mundo. Sin embargo, debe ser analizado el papel de contexto y de la adecuación pertinente de los conceptos a la realidad de los estudiantes. Lo anterior no obsta de una observación global del emprendimiento sino una conexión con el territorio que permita ubicar las ventajas competitivas desde lo territorial con la visión en lo global.

II.2. INFANCIA Y EDUCACIÓN ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ FORMAR EN EMPRENDIMIENTO?

En este apartado se priorizaron las relaciones entre los conceptos de emprendimiento, infancia y educación con el fin de analizar

la obligatoriedad de incluir la cátedra de emprendimiento en el currículo escolar de los colegios en Colombia. Una primera constatación que surge de la literatura consultada es que dicha imperativa reforma curricular surgió como respuesta a una recomendación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el año 2000. Esta instancia internacional dinamiza una agenda en escala planetaria orientada a la ampliación de sistemas comerciales, de generación de cadenas de mercado y de impacto en los indicadores de intercambio de productos y servicios entre los países miembro.

Conviene recordar que desde el 2011 las políticas públicas de Colombia fueron evaluadas por comités de especialistas, el 25 de mayo de 2018 la OCDE oficializó la invitación para que el país ocupe el escalón 37 de esa organización. Ese proceso de adhesión obliga a evaluar la educación teniendo como referente aquellas consideradas más adecuadas entre los miembros activos de dicha organización. Esa evaluación del sistema integral desde la primera infancia hasta la educación superior usa cinco principios de buen desempeño: “un marcado enfoque en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje; equidad de oportunidades educativas; capacidad para recopilar y usar datos para documentar las políticas; uso efectivo de la financiación para orientar las reformas” y mayor participación de las partes interesadas en el diseño e implementación de las políticas (Colombia, 2016, p. 3).

Este aspecto es relevante porque denota la hegemonía de intereses comerciales induciendo reformas educacionales. Lo alarmante de estas transformaciones curriculares es que pueden estar inclinadas apenas para acciones de carácter macroeconómico y, por tanto, desconocerían el papel de transformación subjetiva y social de los procesos educativos. Alexander (2012) señala la tendencia a ajustar los sistemas educativos nacionales a patrones y premisas internacionales de desempeño. Pero la priorización de los resultados generales en pruebas, poco nos dicen de la vida cotidiana de los estudiantes que frecuentan modelos educativos ajenos y distantes de sus realidades. En ese encuadramiento de las políticas colombianas de educación a los estándares de la

OCDE se destaca la importancia que tiene el mejoramiento de los resultados del aprendizaje.

La bibliografía especializada corrobora la importancia del análisis de los procesos educativos a la luz de las especificidades de cada país. Usualmente los estudios que definen los aspectos cuantitativos de las políticas educativas y, normalmente, los resultados de pruebas transnacionales como las pruebas PISA, son objeto de gran difusión en los medios. Sin embargo, estudios más específicos, sin grandes poblaciones, y con impacto en las prácticas y significaciones de los alumnos y profesores, no tienen la misma visibilidad.

Cada vez más las políticas internacionales condicionan el análisis de los procesos educativos nacionales. Esto podría parecer interesante y de hecho lo es. Sin embargo, la implementación de acciones educacionales que pueden afectar la vida de los estudiantes debería considerar las particularidades sociales. No siempre una política internacional es una política pertinente nacionalmente y mucho menos en contextos locales particulares. Los procesos micro tienen rasgos particulares que, un examen distanciado no permite entender. En este caso, se cuestiona la ausencia de análisis previos sobre los efectos de la inclusión obligatoria de la cátedra de emprendimiento para atender exigencias de la OCDE.

La cátedra de emprendimiento fue definida así, en el numeral e, del artículo 2 de la ley 1014 de 2006: “la 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 13 estableció su obligatoriedad para las instituciones públicas y privadas de educación formal las cuales deberían diseñar “módulos específicos sobre temas empresariales [...] que constituyan un soporte de los programas educativos” (Colombia, 2006a, p. 2 y 7).

De acuerdo con Varela Olaya y López Tovar (2012, p. 33), esta ley impuso la “mirada pragmática y utilitaria del currículo” académico y transformó en “mandato y fuerza de ley la reflexión

pedagógica” en el eje educación-empleo-producción. Esa determinación implicaría en la adopción curricular de un nuevo enfoque que demandaba un conjunto de acciones para la integración de contenidos y de una pedagogía que promoviera el aprendizaje mediante la práctica, es decir el aprender haciendo. Algunos colegios adoptaron el enfoque utilitarista que promueve la generación de empresas en edad temprana y otros la perspectiva social del emprendimiento. Esta última estimula competencias emprendedoras como autonomía, pensamiento creativo, resolución innovadora de problemas, comunicación objetiva, iniciativa, organización, entre otras que podrían ser útiles en todas las esferas de la vida social y no apenas en el ámbito empresarial (Simón, 2015).

En ese sentido es fundamental preguntar ¿por qué es relevante promover la cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos? 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”. Tal entendimiento se encuadra en las directrices de ley y margina la idea del derecho a la educación como propósito sociopolítico, de transformación y emancipación. En la constitución política colombiana (artículo 7) el derecho a la educación se relaciona con la garantía de condiciones de vida digna, es decir legítima una perspectiva educativa distante de la comprensión de Quintero.

Al mismo tiempo, el sistema educacional debe ampliar miradas sobre el mundo. El espacio educativo debe permitir al estudiante entender la diversidad, la amplitud de posibilidades. En la escuela se anuncian las posibilidades de ser en el mundo y esas posibilidades no pueden estar restringidas a ser emprendedor. Existe la posibilidad de ser artista, astronauta, investigador en microbiología, zapatero o novelista. Es claro que en todos hay una idea de emprendimiento. Lo que no está claro, y Quintero es un ejemplo de esa confusión, es que sea necesario formar estudiantes para que sean empleados y productores de bienes y servicios.

Un hecho notable, en el proceso de implementación de la ley, es su carácter imperativo. Por ejemplo, un estudio realizado en

Villavicencio (Meta-Colombia) constató que, entre colegios públicos y privados, son los primeros los que han adoptado en mayor medida la cátedra de emprendimiento. Entre las razones para ello se menciona que las instituciones educativas estatales conocen la ley y se preocupan por cumplirla ya que son condicionadas por el temor a eventuales sanciones jurídicas y administrativas que afectarían a la institución y al rector. Es decir, se coloca en destaque que la adopción de esa cátedra ha sido motivada por temor a la coacción y no necesariamente por comulgar con su filosofía y pertinencia (Quintero, 2012).

Es claro que hay un temor a la ley, pero también es claro que no hay una formación sobre qué significa formar para el emprendimiento. De hecho, no existe claridad sobre qué es emprendimiento en los diversos textos. Esta ambigüedad, aunada a la ausencia de formación en los profesores y vinculada con una acción pedagógica descontextualizada lleva a una propuesta diluida, gaseosa y poco concreta sobre la formación de los estudiantes.

El tema del emprendimiento se parece a la idea de enseñar valores y ética en la escuela. No se logran los objetivos ofreciendo contenido académico, se logra a través de procesos transversales. La idea de formar gestores (entre los cuales está el emprendedor) podría ser una alternativa más clara. Sin embargo, como fue mencionado, este tipo de procesos educativos no se logra sin la transversalidad del currículo.

En esa línea argumental es clave interrogarse por la forma como se construyen e instrumentan las políticas públicas de educación. Al analizar las reformas educativas en Colombia se identifican avances en cobertura y acceso. Sin embargo, los cambios positivos se concentran en regiones ricas y, en especial, en los principales centros urbanos mientras que la educación rural está cada vez más distante de los estándares mínimos indicando una profundización de la brecha de desigualdades sociales entre la Colombia urbana y la rural.

Ante esa situación el debate académico debería analizar qué tipo de educación se promueve a partir de las políticas públicas.

En la preocupación con la cobertura es posible que los resultados sean adecuados, pero no necesariamente pertinentes. Es preciso invertir la priorización de la discusión, amplia y tradicional, sobre el impacto de las políticas públicas y las acciones (*up-down*) y focalizar en el desconocimiento de lo que se vive cotidianamente en los ambientes escolares apuntando a pensar la política desde la base (*bottom-up*).

En ese contexto, los procesos educativos están sujetos no sólo a las acciones dictadas desde los documentos gubernamentales de carácter nacional. Los gobiernos, y específicamente los latinoamericanos, no sólo atienden a intereses nacionales, más también a directrices multilaterales. Hay que considerar que los procesos educativos hacen parte de un engranaje de políticas, relaciones y articulaciones sociopolíticas y económicas en escala internacional. En esa lógica, se hace determinante analizar lo que dicen los agentes del cotidiano, del salón de clase y del entorno escolar.

Por ello, el análisis de la cátedra de emprendimiento implica discutir quienes son los sujetos objeto de ese cambio curricular. 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, 2008).

A partir de los procesos de escolarización surgidos a mediados del siglo XIX, la idea sobre la infancia se asoció al dominio de herramientas culturales como la oralidad y la escritura. Los sistemas educativos pretendían, y pretenden, una regularización y normalización de formas de conocimiento específicos, anclados a valores, creencias y prácticas de grupos que controlan las dinámicas generales de la sociedad. En esa perspectiva el concepto de

infancia remite apenas a los ámbitos social e intelectual. La infancia se convirtió en el centro a partir del cual giró una buena parte de la dinámica de la familia, base fundamental del proyecto de Estado nación. La escolarización, por fuera de la frontera familiar, se encargó de moldear los diseños educativos y socializadores para esa infancia moderna. El diseño de currículos, la formación de profesores en las normales y luego en las Facultades de Educación y la invasión sufrida por la Pedagogía de modelos psicológicos está relacionado con esos fenómenos. Las infancias desaparecieron para dar lugar a una única, válida, verdadera e higiénica forma de considerar las relaciones, las prácticas de crianza, los modos de enseñar y los conceptos a ser aprendidos.

Académicamente se estableció que “no solo las experiencias infantiles eran decisivas para la personalidad adulta, sino que [los] modos de pensar y de actuar del adulto son en planos distintos la continuación o la reacción a situaciones análogas de la infancia”. Así, se tornó hegemónico el entendimiento de que la socialización también se construye en la familia lo que llevó a considerar los ambientes fuera de la frontera escolar. Se pasó a entender que las aptitudes del infante son condicionadas por el bagaje intelectual, psíquico y físico individual pero que también requieren del concurso de los padres, la escuela y la sociedad (Jiménez, 2010, p. 182).

Es decir, para que los aprendizajes que promueve el ambiente escolar sean apropiados por los estudiantes se requieren las capacidades de razonamiento, iniciativa/autonomía, intuición y expresión formadas y consolidadas paulatinamente en ambientes extraescolares. Esta perspectiva de la importancia de la socialización infantil incidió en la ampliación del concepto de infancia al reconocer que las experiencias infantiles extraescolares inciden en la constitución identitaria de la personalidad adulta.

El debate sobre la infancia contemporánea remite a las transformaciones experimentadas por la familia, en cuanto institución social⁵, y al reconocimiento de la autonomía de los niños y niñas

5 En el mundo occidentalizado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, diferentes fenómenos contribuyeron presionando el modelo de familia patriarcal, entre los más

como sujetos autónomos. En esa dinámica la educación también experimentó su metamorfosis propia: la escasez del conocimiento parecía superada; la escuela perdió el monopolio como canal de acceso al conocimiento e información y la comunicación educativa no es mediada solamente por el texto escrito y las narrativas de los educadores. 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 para la infancia en Colombia, en cierta medida, replican 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 se impuso en el contexto de la búsqueda gubernamental para, entre otros aspectos, incluir a Colombia como miembro de la OCDE. Su implementación buscó cimentar reducir el proceso educativo a la creación de una cultura empresarial desde la base escolar como parte de una estrategia más amplia de coordinación con tendencias mundiales en la economía y la sociedad. Esos propósitos inciden en la subordinación a las directrices internacionales y, específicamente, a la reformulación *up-down* de las políticas públicas en educación y por esa vía del currículo escolar.

Al mismo tiempo, se amplía el espacio para que la formación hiperindividualista y de competencia por el espacio/mercado,

importantes los siguientes: dinámica inclusión de las mujeres en el mercado de trabajo; los métodos anticoncepcionales; los movimientos feministas; transformaciones de la dimensión sexual como proyecto personal vinculado al placer; nuevos modelos de relaciones afectivas; los debates sobre género; el avance tecnológico y la globalización.

se torne en un hecho que haga parte de la vida del alumno y de su contexto social. Así las cosas, el alumno parece entrar en una carrera descontrolada por ser el mejor, el primero y el único. La idea de solidaridad y cooperación queda escondida y borra la importancia de los aspectos relacionales con otros. Esto tiene fuerte impacto en la construcción ética y moral, porque la competencia comienza a ocupar el espacio de la alteridad.

II.3. LA CATEDRA DE EMPRENDIMIENTO EN POPAYÁN. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los estudios sobre la cátedra de emprendimiento en Colombia son pocos y coinciden en afirmar que esta se implementó dado su carácter obligatorio y por temor a las sanciones que pudiera ocasionar su incumplimiento. De los colegios de Popayán que ofrecieron información, tres no la han adoptado y uno solo la incluyó durante el 2006 año de publicación de la ley que estableció su obligatoriedad. A partir del año 2012 una de las 13 instituciones modificó el nombre de la cátedra que pasó a denominarse “nuevo enfoque en ética” y el contenido programático aproximándose de la perspectiva social del emprendimiento.

Una de las cuestiones que la investigación se propuso investigar fue sobre la incidencia de la obligatoriedad de la cátedra de emprendimiento en las prácticas pedagógicas. Varela y López (2012) afirman que la inclusión ha sido influenciada por el entendimiento erróneo del emprendimiento como sinónimo de conocimientos computacionales y de estos como tecnología. Por eso, los contenidos incluidos prioritariamente son del área de tecnología e informática y el perfil de los educadores es de aquellos que demuestran gusto o saben usar tecnologías computacionales.

El perfil profesional de los profesores responsables por la cátedra de emprendimiento en los colegios de Popayán es diverso, hay licenciados en filosofía, geografía, ciencias sociales, matemática, música, química y educación básica y profesionales en administración de empresas, contaduría pública y mecánica industrial. De los 27 encuestados 14, equivalentes a 51%, afirmaron que recibieron capacitación sobre emprendimiento y tres declararon poseer

algún tipo de experiencia práctica, como negocios familiares, por ejemplo. Importante retener la asociación de negocios de familia con emprendimiento en contextos escolares.

En ese sentido no sería equivocado inferir cierto énfasis en la enseñanza de competencias empresariales claramente orientadas al enfoque de negocios. En este caso los contenidos tratan de la creación de ideas de negocio, generación de ingresos, tolerancia al riesgo, resistencia al fracaso diseño de productos y servicios. Ese enfoque se torna particularmente complejo porque el público de esa cátedra se compone, principalmente, de estudiantes entre 16 a 18 años, expresivamente menores de edad. La preocupación sobre lo que debe ser enseñado y cómo debe ser tratado en el salón de clases, genera espacios para preguntar sobre la tenue frontera entre las competencias empresariales y el estímulo al trabajo infantil.

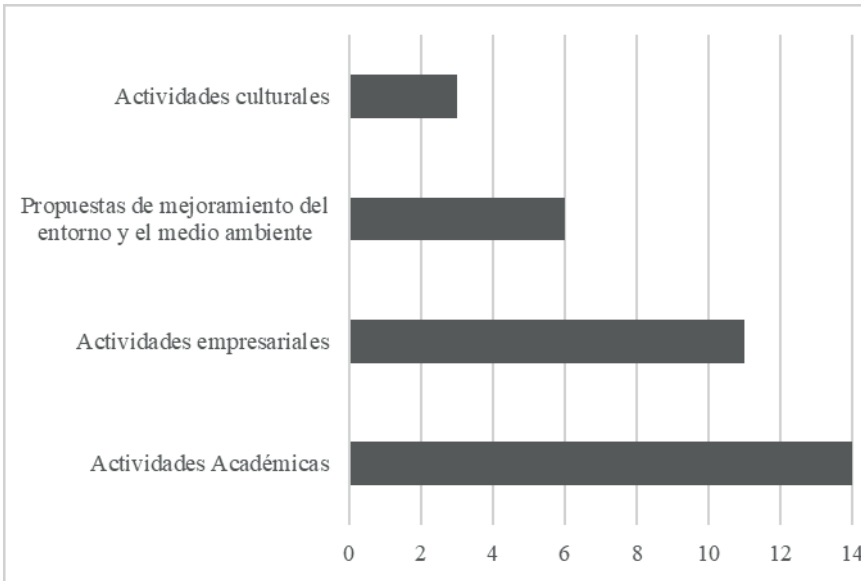
Igualmente muestra que no hay una aproximación multidisciplinar al asunto. No hay discusión sobre, por ejemplo, las industrias culturales. Prácticas, saberes y modos de producción específicos de las comunidades y de los contextos que también podrían hacer parte de este tipo de formación no están siquiera considerados.

29% de los entrevistados informaron que el método para la enseñanza de la cátedra de emprendimiento focaliza actividades empresariales direccionadas especialmente a los estudiantes de grado 11 y amalgama acciones de corte operativo y administrativo. Incluye la administración de la cafetería del colegio y el desarrollo comercial entre los estudiantes gravitando alrededor de conceptos de atención al cliente, inventarios, compras, ingresos y egresos, trabajo en equipo, entre otros. Este escenario experimental los contacta con las ventas que según Lisowska (2012) es la perspectiva más tradicional del emprendimiento. El desarrollo de habilidades blandas –*softskills*– se hace necesario para el emprendimiento y empresarismo (Rey, 2016)

Los docentes entrevistados también declararon que desarrollan esa cátedra mediante actividades que encuadraron dentro del currículo tradicional, esa modalidad es la más utilizada alcanzando

un porcentaje de 42%. Se trata del uso de lecturas y análisis de casos de emprendimientos exitosos. También relataron, en menor porcentaje 19% y 10%, la realización de ejercicios y talleres lúdicos en el salón de clase para el abordar elementos actitudinales. Es decir, el intercambio de ideas en clase pareciera estar presente como estrategia pedagógica para implementar la cátedra de emprendimiento.

Gráfico 1 Currículo de la cátedra de emprendimiento



Fuente: Esta investigación.

19% de los docentes que participaron en la encuesta desarrollan proyectos sociales y medioambientales en el ámbito de la cátedra de emprendimiento. Esto evidencia concepciones aparentemente conectadas con la perspectiva social del emprendimiento y su interés por vincular los procesos educativos con las realidades del entorno. Desde la perspectiva de Rowan (2010), existen formas alternativas de concebir el emprendimiento a partir de su capacidad transformadora del territorio. A este emprendimiento transformador que posibilita procesos de aprendizaje, agregación de valor y transformación del territorio apunta el 29% de los docen-

tes que respondieron bajo las categorías “Actividades culturales” y “Propuestas de mejoramiento del entorno y el medio ambiente”.

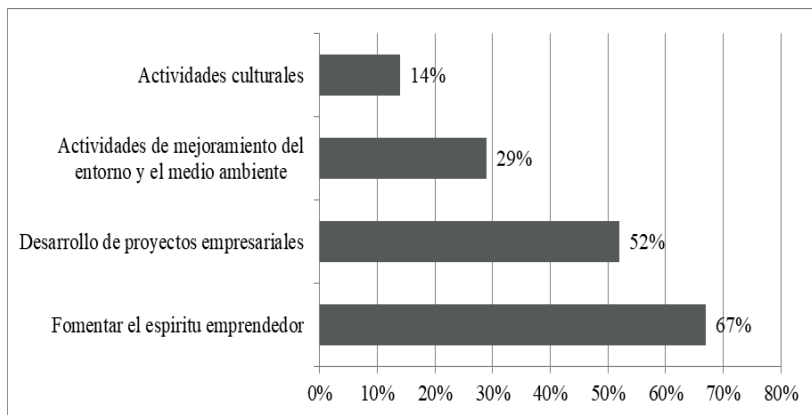
Esos datos muestran que la mayoría de los docentes hacen uso de herramientas, lecturas y casos para el fomento de la cultura emprendedora con énfasis en el desarrollo de capacidades en los estudiantes que les permitan crear empresa. Estos ejercicios avanzan desde la perspectiva tradicional del emprendimiento. Al respecto Lisowska (2012) plantea que en el ámbito empresarial también es común observar los pocos ejercicios de construcción de tecnologías de gestión y capacidades de intra-emprendimiento a partir de las particularidades de la organización, en su lugar, se privilegian modelos y teorías administrativas con éxito demostrado en Europa, Asia y Norteamérica. Los resultados no han sido satisfactorios y el empresario termina por abandonar la implementación de estas modas administrativas.

Se evidencia entonces que la cátedra de emprendimiento trasladó los problemas aun no resueltos en el mundo empresarial a las salas de clases frecuentadas por niñas, niños y adolescentes. Competencias como la proactividad, el liderazgo, la actitud transformadora, que son raros en el ámbito empresarial tampoco están siendo estimuladas 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 ciudadano y no solamente para los negocios.

Sin embargo, la mayoría de los profesores tienen poca claridad sobre el concepto de competencias emprendedoras (Calpa y Moncayo, 2014). Varela y López (2012: 61) afirman que los profesores de los colegios públicos del área metropolitana del Valle de Aburrá “relacionan el tema de emprendimiento directamente con la creación de empresas”. El desconocimiento de los conceptos se valida según el contexto del colegio sea público o privado y se van rati-ficando modelos mentales y creencias que contribuyen profundizando la ambigüedad conceptual. La falta de claridad conceptual es

desfavorable a la iniciativa estatal impuesta mediante ley y dificulta el direccionamiento pedagógico en las instituciones educativas.

Gráfico 2. Objetivos de la cátedra de emprendimiento



Fuente: Esta investigación

En el gráfico 2, se evidencia consonancia entre el propósito de la ley general de emprendimiento –1014 de 2006– y la concepción de emprendimiento que se aborda en la mayoría de las instituciones investigadas. El fomento al espíritu emprendedor es uno de los pilares de la citada ley y representa el 67% de las respuestas cuando se indaga sobre los objetivos de la cátedra de emprendimiento en esas instituciones educativas.

Como se ha mencionado, ese espíritu al que se hace referencia está directamente relacionado con el enfoque empresarial lo que justificaría que 52% de las/los entrevistados consideren que el objetivo de la Cátedra de emprendimiento consiste en desarrollar proyectos empresariales. Cabe recordar que las cartillas y guías creadas por el gobierno para orientar a las/los docentes en la operacionalización de la cátedra de emprendimiento se caracterizan por la superficialidad en el tratamiento conceptual y la reproducción de las confusiones antes citadas.

En segunda instancia se destaca la respuesta de que el objetivo de esa cátedra es la realización de actividades de mejoramiento del entorno y el medio ambiente. Las/los docentes resaltan el interés por motivar a los estudiantes a fin de crear un plan de largo plazo en donde visualicen el emprendimiento como una opción de crecimiento económico, personal y profesional. A este respecto, los encuestados manifestaron su voluntad de responder de manera proactiva a las dificultades –en términos sociales, económicos y políticos- del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes. Una forma de reacción ante tales adversidades de la infancia y la juventud colombiana es precisamente el emprendimiento entendido como inconformidad y deseo de cambio.

Bajo esa nomenclatura las/los docentes intentan alinear las perspectivas personales, profesionales y familiares de sus estudiantes con las posibilidades de creación y transformación propias del emprendimiento. Los docentes enmarcados en este 29% resaltan el interés de algunos de sus estudiantes por crear proyectos que les permitan un futuro a sí mismos, a sus familiares y amigos cercanos en donde existan posibilidades de empleo y trabajo conjunto.

Como se ha mencionado, es relevante la consideración sobre el desarrollo de proyectos que buscan transformar el entorno y mitigar los efectos medioambientales adversos en Popayán en el contexto de esa cátedra. Ejercicios como las huertas escolares, jornadas de limpieza del colegio, cuidado de los alrededores y las jornadas de apoyo a población desfavorecida, hacen parte de estas iniciativas.

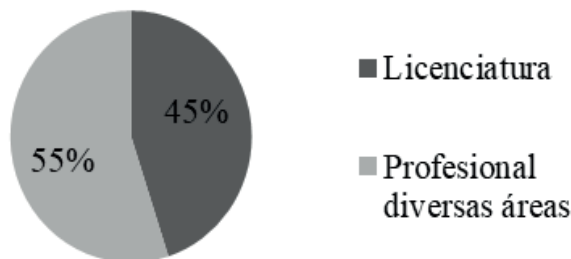
En esta vía Torres (2015) destaca la importancia de fomentar el uso creativo de los conocimientos adquiridos, tanto en el aula como en la experiencia cotidiana. Enseñar a soñar despierto y a traducir los sueños al contexto real y a una visión “glocal”, es decir, aprovechar las oportunidades locales sin 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.

III. REFLEXIÓN SOBRE LOS POSIBLES ESCENARIOS PARA EL FENÓMENO ANALIZADO EN EL CONTEXTO DE POSCONFLICTO

El crecimiento económico de un país está relacionado con la educación para el fomento de habilidades, competencias y el saber hacer. Los gobernantes y algunos estudiosos de la ciudad de Popayán y del Departamento del Cauca destacan la necesidad de proyectar economías locales basadas en la diversidad y en nuevas formas de producción sustentadas en ciencia, tecnología e innovación. En ese sentido, algunos de los colegios encuestados manifestaron su interés en participar de nuevas investigaciones y dinámicas que coloquen la educación de las niñas, niños y adolescentes como prioridad.

Las investigaciones llevadas a cabo por Osorio-Mejía (2012), Posada (2012), Posada y Wainryb (2008), y Rengifo-Herrera (2012) son ejemplos de los análisis que se requieren para comprender el impacto de la violencia y en el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes. En el contexto de posconflicto tenemos que considerar la importancia de generar espacios educativos de acogimiento. El desarraigo enfrentado a partir de contextos de pobreza y desplazamiento exige la recuperación de saberes que están en las familias, niños y adolescentes que llegan a la ciudad. Estos asuntos no parecen estar presentes en las acciones descritas por los datos. Por otro lado, es necesario aceptar que el sistema educativo ejerce cierta violencia sobre los educandos, en particular cuando impone modos de pensar y actuar, por ejemplo, la obligatoriedad de las competencias empresariales y de negocios como contenido educativo para menores de edad.

Con relación al perfil de los docentes encuestados, se destaca que el 55% posee formación profesional en distintas áreas, entre ellas Ciencias Contables, Administración, Ciencias Exactas y Ciencias Sociales. El 45% realizó una licenciatura aspecto que denota cierta formación pedagógica. El 70% de los docentes ha realizado estudios de posgrado, 62% estudios de especialización y 35% maestría.



Fuente: Esta investigación

Lo anterior evidencia la necesidad de avanzar en la formación de alto nivel (maestría y doctorado) para los docentes y la urgencia del fomento a capacidades de investigación que les permitan actualizar conocimientos para posteriormente ofrecerlos a los estudiantes. Avanzar en términos de cualificación docente puede aportar consecuentes impactos en términos de calidad educativa.

La formación de los profesores deberá estar orientada hacia la reflexión. El plan 2016-2026 propuso como desafío estratégico ‘la construcción de una política pública para la formación de educadores’, “el porcentaje de docentes con formación de postgrado ha crecido positivamente pasando de 29.8% en 2012 a 40.8% en 2016” (Colombia, 2016, p. 18) a pesar de ese índice de crecimiento continúa siendo tímido.

CONCLUSIONES.

Este capítulo analizó la obligatoriedad de incluir la cátedra de emprendimiento en el currículo escolar colombiano a partir de los conceptos de infancia y educación. Sobre las políticas de impulso al emprendimiento en el Cauca Ruano (2017 y 2016) advierte que las tímidas acciones lideradas por los actores locales han quedado restringidas al ámbito urbano de la capital departamental, Popayán. Ese panorama resulta particularmente preocupante a la luz

de Briones (2005) cuando alerta sobre las geografías de exclusión que son generadas por las políticas públicas.

Por su parte, las políticas públicas para la infancia en Colombia se reducen a “una suerte de proliferación de leyes, decretos e instituciones empobrecidas desde su génesis. [...] sobreabunda el tono jurídico, a saber, gran cantidad de leyes sin ningún impacto descolante” (Bácares, 2014, p. 95). La brecha amplia entre esas directrices y las condiciones reales de gestión y ejecución incide en que los objetivos deseados sean letras muertas (Durán-Strauch et al., 2011) pues carecen de financiamiento, capacidad técnica y, en algunos casos, de voluntad política para su implementación (Ruano, 2016; Rengifo-Herrera, 2017). Además, las reformas en las políticas públicas de los últimos siete años estuvieron condicionadas a las exigencias internacionales que culminaron en la oficialización, el 30 de mayo de 2018, del ingreso de Colombia a la OCDE.

La cátedra de emprendimiento y su énfasis en la creación de negocios y generación de ingresos muestra al Estado neoliberal que estimula la creación de herramientas, técnicas y metodologías que garanticen el acumulo capitalista y la perpetuación de las funcionalidades de los mercados para la generación de riqueza. Con esos dispositivos se estimula la perseverancia de las personas para que busquen insistentemente su inserción en el mercado, como héroes emprendedores que venden productos o servicios. El mayor desatino de esa iniciativa radica en su carácter obligatorio para niñas, niños y adolescentes a los cuales no se les ha garantizado, en muchos casos, el acceso a derechos fundamentales como, por ejemplo, la educación de calidad. Las estadísticas presentadas en la sección de diagnóstico de este capítulo muestran las diferentes fases de la deuda estatal con niñas, niños y adolescentes colombianos.

Esa cátedra alcanzaría su mayor potencial, aún más en contextos de posconflicto, si estuviera pautada en una visión amplia y humanista de las competencias emprendedoras. Esa resignificación de la cátedra de emprendimiento implicaría permitir que la educación alcance su espectro emancipador en el sentido de

formar ciudadanos y ciudadanas creativos, con capacidad para el trabajo en equipo y la resolución de problemas sentidos, con confianza, capacidad de escucha y asertividad para el dialogo.

REFERENCIAS DE INVESTIGACIÓN

- Alexander, Robin. (2012) Visiones sobre educación, caminos de reforma. La Carrera Educativa Global y el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria (Cambridge Primary Review), 2012. Universidad Gabriela Mistral, Santiago, Chile.
- Amador, Juan. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas (Col)*, (31), 240-256
- Bácares, Camilo. (2014). Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012 *Sociedad Y Economía*, (26), 93-120.
- Briones, C. (2005). *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*.
- Calpa, A. C. S., & Moncayo, C. R. T. (2014). Diagnóstico de la situación actual del emprendimiento en las instituciones educativas (grado décimo y once) de la ciudad de Pasto. *Revista Estrategia Organizacional*, 3, 169-179.
- Camilo Bácares Jara. (2014). Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012 Types and Reasons of Appearance of Public Policy for Children in Colombia 1930-2012 Tipologias e razões do surgimento das políticas públicas para a infância na Colômbia 1930-2012. *Sociedad Y Economía*, (26), 93-120. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/996/99630967010.pdf>
- Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: código de la infancia y la adolescencia. Ministerio de Protección Social.
- De la Poza Pérez, J., Jiménez, R. M., & Martos, M. C. V. (2003). Encuestas por correo en administración de empresas: análisis de los índices de respuesta. *Metodología de encuestas*, 5(1), 77-90.

- Durán-Strauch, E., Quáquetá-Rodríguez, C., Torres-Quintero. Res-
tablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el
sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana
de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 549-559, 2011.
- Durán, S., Parra, M., & Márceles, V. (2015). Potenciación de habili-
dades para el desarrollo de emprendedores exitosos en el con-
texto universitario. *Opción*, 31(77).
- Jiménez, Absalón Jiménez Becerra. (2010). Historia de la
infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-
1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cul-
tura*, (35), 155-188. Retrieved from [http://www.redalyc.org/
html/1271/127112583005/](http://www.redalyc.org/html/1271/127112583005/)
- Lisowska, M. (2012). Modas administrativas: muchas promesas
fallidas. *Universidad, Ciencia y Desarrollo*, ISSN 1909-0501, V. 5
Fascículo 5 (2010).
- López, G. P., & Babarro, C. C. (2018). Intraemprendimiento:
talento y empleo para el siglo XXI. *Estudios financieros. Revista
de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos
humanos*, (420), 177-214.
- Quintero, D. N. (2012). Aplicación De La Ley 1014 De Emprendi-
miento En Las Instituciones Educativas Públicas Y Privadas:
Nivel Secundaria Y Media *Ingeniería, Investigación Y Desa-
rrollo*, 12(2), 31-37. Retrieved from [http://revistas.uptc.edu.co/
revistas/index.php/ingenieria_sogamoso/article/view/3389](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/ingenieria_sogamoso/article/view/3389)
- Rey, J. A. (2016). Las soft skills, el reto de la escuela secundaria.
Seres, Saberes y Contextos, 1(1), 50-54
- Rowan, J. (2010). *Emprendizajes en cultura: discursos, instituciones y
contradicciones de la empresarialidad cultural*. Madrid: Trafican-
tes de Sueños, 2010.
- Ruano, E. (2016). RRE del Cauca instrumento de política pública final.
- Ruano, E., & Ruano, E. (2017). Red regional de emprendimiento
del Cauca: Avances y desafíos de un instrumento de política
pública. *Revista Ciencias Estratégicas*, 24(35), 181-197. [https://
doi.org/10.18566/rces.v24n35.a11](https://doi.org/10.18566/rces.v24n35.a11)

- Torres-Valdés, R. M. (2015). Estímulo a la creatividad y emprendimiento joven para la innovación social en un contexto global.
- Varela, R., & López, P. (2012). 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. Maestría en educación, Universidad de San Buenaventura. Medellín. 125 p.