

El emprendimiento y el bien común: ¿competencias complementarias o excluyentes?

Juan David Enciso-Congote

Magíster en Gobierno y Políticas Públicas.
Investigador y Consultor en Emprendimiento
y en Responsabilidad Social,
juandaenco@gmail.com

Resumen

Este trabajo propone un análisis comparativo entre los requerimientos de la formación de competencias para el emprendimiento y para el desempeño laboral, de acuerdo con el escenario que sirve de contexto a cada una de ellas.

En el caso del desempeño laboral, se toma como punto de referencia la estructura burocrática descrita por Max Weber. En cuanto al emprendimiento, las raíces son antropológicas, la naturaleza humana, independientemente de cualquier referente cultural o histórico.

Estas consideraciones proporcionan un marco de referencia para reflexionar sobre las dificultades conceptuales y pedagógicas que obstaculizan la construcción de una visión más inclusiva de lo público y del compromiso que debe tener un profesional con la búsqueda del bien común y, por tanto, de la responsabilidad que recae en la formación universitaria para procurar este cometido.

Palabras clave

Competencias profesionales, formación profesional, aprendizaje activo, pedagogía universitaria, responsabilidad social (fuente: Tesouro de la Unesco).

Entrepreneurship and the common good: complementary or exclusive aptitudes?

Abstract

This study proposes a comparative analysis between the requirements involved in building aptitudes for entrepreneurship and those for job performance, according to the scenarios that serve as the context for each of them.

In the case of job performance, the bureaucratic structure described by Max Weber is used as a point of reference. With respect to entrepreneurship, the roots are anthropological and human nature, regardless of the cultural or historical reference.

These considerations provide a framework for reflecting on the conceptual and educational difficulties that hamper the construction of a more inclusive view of what is public and the commitment required of a professional to the search for the common good and, hence, the responsibility incumbent upon a college education to secure that commitment.

Key words

Professional competence, professional training, active learning, college teaching, social responsibility (Source: Unesco Thesaurus).

O empreendimento e o bem comum: competências excludentes ou complementarias?

Resumo

Este trabalho propõe uma análise comparativa entre os requisitos para a formação de competências para o empreendimento e o desempenho no trabalho, segundo o cenário que fornece o contexto para cada um deles.

No caso do desempenho de trabalho, toma-se como ponto de referência a estrutura burocrática descrita por Max Weber. Respeito ao empreendimento, as raízes são antropológicas –da natureza humana–, independentemente de qualquer referência cultural ou histórica.

Estas considerações fornecem um quadro para refletir sobre os desafios conceituais e pedagógicos que dificultam a construção de uma visão mais abrangente do bem público, do compromisso dos profissionais em procura do bem comum e, portanto, da responsabilidade que se encontra no ensino universitário para garantir esse papel.

Palavras-chave

Competências profissionais, formação profissional, aprendizagem ativa, pedagogia universitária, responsabilidade social (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Este artículo compara las competencias necesarias para el desempeño en el entorno laboral y las que caracterizan a la actitud empresarial, con el propósito de aportar algunos criterios para entender el comportamiento sostenido de los índices de desempleo. Este último tema no se puede abordar al margen de las preguntas sobre creación de empresas y el volumen de la oferta empresarial: la captación de trabajadores por parte de las compañías existentes se enfrenta a limitaciones objetivas de tipo asintótico, representadas en: la relación entre número de empresas y cantidad de aspirantes; los desarrollos tecnológicos que desplazan el trabajo operativo, y la dinámica china de atracción de las operaciones de manufactura.

Aunque suele asociarse el empresario al hombre de negocios, los rasgos característicos del primero no dependen del mercado o de la estrategia corporativa, sino de competencias intrínsecas a la persona. Se habla de emprendimientos sociales para hacer referencia a las iniciativas de individuos que quieren sacar adelante un proyecto de naturaleza solidaria y sin ánimo de lucro. Quizá por eso en español hay matices que diferencian al emprendedor del empresario, mientras que en inglés solo se utiliza el término *entrepreneur*. A lo largo del texto se emplearán indistintamente las dos expresiones.

La tesis que se pone a consideración sostiene que, con la modernidad, tanto el empleo como el emprendimiento se desvincularon de su compromiso con el bien común. A la postre, esto habría conducido a la pérdida de competitividad de las personas en el trabajo, y también a la dificultad de comprender la dimensión real del emprendimiento. Cuando esta mentalidad se traslada a la formación universitaria, la estructura académica tiende a perpetuar en los currículos las fallas aprendidas del entorno, con lo cual el sistema se inhabilita para responder a los requerimientos del mismo. En este contexto, la situación de crisis se constituye en una valiosa oportunidad para revisar los postulados que tradicionalmente han orientado la formación en estos campos, y formular nuevas estrategias didácticas que se correspondan con los propósitos definidos. El escenario de comienzos de siglo sugiere que las competencias para el desempeño laboral no difieren de las actitudes empresariales; por tanto, los procesos formativos son similares en muchos aspectos.

Se aborda también un problema de carácter ético: si el fenómeno de desempleo es estructural, entonces buena parte de las respuestas pertenecen al ámbito político, pero no por ello dejan de ser responsabilidad del sector empresarial ni del académico. Hablar de lo político conlleva a hablar de lo público, y para ello

es preciso reconocer que la política no es un asunto de “los políticos”, sino del conjunto de la sociedad; con mayor razón, de quienes educan y se educan en el claustro universitario. Tanto los universitarios que se preparan para competir por un puesto de trabajo, como los que están dispuestos a adoptar una actitud empresarial, deben entender su compromiso con la construcción de lo público: con el bien común.

Desarrollo metodológico

El trabajo es esencialmente teórico. El recorrido del discurso es el siguiente:

1. Sobre las competencias para el empleo:
 - A. Se presenta el contexto histórico y sociológico que dio origen a las estructuras burocráticas de las organizaciones en el siglo XX.
 - B. A partir de esto, se analiza la influencia de tales factores en la cultura del empleo y en la diferenciación entre lo privado y lo público.
 - C. Se contrastan los valores de la mentalidad burocrática con las competencias necesarias para competir en el escenario volátil de la sociedad contemporánea.
 - D. Con base en las competencias identificadas, y en los tipos de conocimiento que incorporan, se citan modelos pedagógicos que respondan a las exigencias planteadas.
2. Sobre el emprendimiento:
 - A. Se estudia la actitud empresarial desde sus fundamentos antropológicos.
 - B. Se analizan las competencias que caracterizan dicha actitud.
 - C. Se ofrecen ejemplos de formatos que conduzcan a estimular en los estudiantes universitarios los comportamientos respectivos.
3. El análisis comparativo de los contextos del empleo y el emprendimiento muestra las afinidades y divergencias que inciden positiva y negativamente en la unificación

de criterios y metodologías para la educación universitaria en estos campos.

4. Se exponen las conclusiones.

La formación para el empleo

La cultura del empleo en el marco de la estructura burocrática moderna

Como se sabe, las habilidades para el desempeño laboral están fuertemente marcadas por un contexto social y filosófico específico, hijo de la modernidad, que se consolidó en su organización durante el siglo XX y que sufre importantes transformaciones desde hace unas décadas: es el entorno propio de las estructuras burocráticas, tal como fueron diseñadas por Taylor, Fayol o Weber.

El crecimiento burocrático significó la definición de nuevas tareas administrativas y marcó la diferencia entre las actividades de apoyo y las que tienen relación directa con la razón de ser de la organización, que en lenguaje estratégico se conocen como el *core business*. Sabemos que muchos cargos no inciden directamente en el nivel de ingresos o en la eficiencia de una empresa, de la misma forma que lo hacen las áreas productivas o comerciales, aunque eso no quiere decir que aquellos sean menos necesarios.

Max Weber recoge de manera integral la noción de burocracia y sus implicaciones para la carrera profesional de las personas:

La ocupación de un cargo es una “profesión”. Esto es obvio, primero, en la exigencia de un curso de preparación estrictamente fijado, el cual reclama la plena capacidad de trabajo durante un largo período, y en las pruebas específicas que son un requisito previo para el empleo. Además, la posición del funcionario tiene naturaleza de deber. Esto opera del siguiente modo en cuanto a la estructura interna de sus relaciones: legalmente y de hecho, la ocupación de un cargo no es vista como una fuente de rentas a explotar, como fue lo normal en la Edad Media y, a menudo, hasta los inicios de una época reciente. Tampoco la ocupación de un cargo es considerada como un intercambio habitual de servicios por un equivalente salarial, como sucede con los contratos libres de trabajo. El acceso a un cargo, incluidos los de la economía privada, se considera como la aceptación de un deber particular de fidelidad a la administración, a cambio de una existencia segura. Para el carácter específico de la moderna fidelidad a un cargo

es esencial el hecho de que, en el tipo puro, el cargo no determine una relación con una *persona*, como la fe del vasallo o el discípulo en las relaciones de autoridad feudal o patrimonial. La lealtad moderna se adhiere a finalidades impersonales y funcionales (Weber, 1977, p. 15).

Aquí se puede apreciar la tesis de Weber sobre la racionalidad de la estructura burocrática, según la cual “(...) la resolución «objetiva» de los asuntos presupone primeramente una resolución conforme a *normas calculadas* y «sin tomar en cuenta a las personas»¹ (*ibidem*, p. 51). Surge en forma tácita la posibilidad de orientarse por una cierta motivación a la tarea, al cumplimiento de un encargo o a la realización de determinadas actividades con las que cada individuo sienta mayor afinidad, pero cuya realización queda desprovista de cualquier relación con la sostenibilidad del proyecto o con las personas involucradas.

El ordenamiento funcional de las organizaciones pretendía la cobertura del riesgo social a corto y largo plazo, para lo cual era necesaria “la presupuesta existencia de unos ingresos constantes que permitan su sostén” (*ibidem*, p. 31). Sin embargo, la lealtad moderna no se adhiere de manera estricta a “finalidades impersonales, funcionales y objetivas”, como Weber sugiere: realmente se adhiere a la finalidad consigo mismo. El funcionario burócrata así entendido buscaba la forma de asegurar su subsistencia a largo plazo, a cambio del cumplimiento de una tarea, sin que pareciera necesario el compromiso con una misión colectiva.

Este espíritu individualista y fraccionario de la mentalidad burocrática original mostró sus fisuras: si las personas solo buscan el trabajo para satisfacer motivaciones externas, la supuesta neutralidad axiológica del burócrata termina por sacar a la luz la consabida dificultad para aglutinar a los colaboradores alrededor de un objetivo común.

1 Las comillas latinas (angulares) son del documento original.

Este efecto aumenta en la medida del crecimiento de la estructura organizacional, con la consiguiente dilución de la responsabilidad entre múltiples áreas y niveles jerárquicos: la iliquidez puede ser un problema financiero, pero su causa puede atribuirse igual al área comercial, de mercadeo o de cartera. Nociones como el trabajo en equipo o el liderazgo, que se habían conocido en la historia en función de proyectos de cierta trascendencia, tales como la defensa de la soberanía o de la fe, pasaron a ser objetivos *sine qua non* de cualquier departamento funcional, a fin de procurar un mínimo de cohesión e identidad con las metas globales de la organización.

Por otro lado, independientemente de los avances que se logren en motivación y trabajo en equipo, la definición de ideales colectivos no supone la eliminación de los conflictos de interés. Por una parte están las divergencias de orden político; como afirma Gareth Morgan:

Aunque el lenguaje de la teoría de la organización suele presentar ideas relativas a la gestión y motivación de la gente en el trabajo en términos relativamente neutrales –por ejemplo, como resultado del tipo de liderazgo, autonomía, participación y relaciones entre empresarios y empleados– no son, de ninguna manera, tan neutrales como parecen (...) El hecho de que haya más empleos abajo que arriba significa que en la competición por los puestos altos es conveniente ser agresivo y que en cualquier competición profesional de largo alcance hay menos ganadores que perdedores” (Morgan, 1996, p. 134 y 142).

Por otra, están los vínculos sociales y afectivos. El hecho de que la mayoría de las empresas sean sociedades familiares marca un punto de referencia fundamental a la hora de estudiar modelos de toma de decisiones y contratación de personal: quiénes accederán a cargos directivos y quiénes nunca pasarán de niveles medios; en cuántas empresas existen tales niveles y qué implicaciones tiene esto para el grueso de profesionales aspirantes.

En muchos casos los currículos siguieron la orientación racional prevista por Weber, lo cual dejó expuestas a las personas al riesgo de cambio tecnológico, que se hizo patente con fenómenos como la reingeniería y la subcontratación de servicios. Muchas personas quedaron insubistentes, no tanto por el rediseño de la organización, sino porque no estaban preparadas para afrontar las nuevas condiciones. La racionalidad burocrática se convirtió en un búmeran que se volvió contra sus iniciales beneficiarios: las com-

petencias desarrolladas carecían del contenido social y político correspondiente.

Esta corriente se trasladó a la educación universitaria: carreras como administración, ingeniería industrial o mercadeo, en buena medida ajustaron sus currículos tomando como modelo el diseño estructural de las grandes corporaciones; paradójicamente, una de las críticas que se hace a estos programas es que no logran adecuarse a tales requerimientos, pero esto es lógico si se tiene en cuenta que el cambio en los mercados es mucho más acelerado que el ritmo de la reflexión académica.

Tendencias y desafíos de la formación en competencias organizacionales

Savanevičienė define las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes necesarias para el trabajo efectivo de un individuo en un ambiente específico de trabajo”² (2008, p. 81). Distingue entre competencias sociales, profesionales (técnicas) y conceptuales, y señala que los ambientes actuales demandan un nuevo equilibrio de competencias, en el que las profesionales deben ceder espacio a las sociales, debido al cambio de dos paradigmas (*ibídem*, p. 82):

1. Las organizaciones ya no tratan de desenvolverse en escenarios estables, sino que son conscientes de la natural inestabilidad del ambiente; esto lleva a diseñar estructuras mucho más flexibles.
2. Las expectativas de los colaboradores respecto de la organización serían mucho más exigentes en cuanto a reconocimiento de su valor profesional, el conocimiento de otras ofertas y el afán de tener una participación en la propiedad y los dividendos.

Tanto los componentes técnicos de un oficio como las competencias sociales requeridas

2 “(...) the entirety of knowledge, abilities, skills and attitudes, which are necessary for an individual to work effectively in particular working environment”.

para desempeñarse en un cargo, se adquieren hoy más fácilmente en el lugar de trabajo (Carbery & Garavan, 2005, p. 500 y ss). De ahí que diferentes teorías recomiendan la adecuación de los entornos de aprendizaje para que reflejen la naturaleza práctica del saber que quieren ayudar a construir (cfr. Klandt & Volkman, 2006; Vaatstra & De Vries, 2007). Para lograrlo se han desarrollado las metodologías centradas en problemas y proyectos, en los que “se estimula en los estudiantes la combinación de competencias generales y reflexivas, en el marco de contextos ocupacionales específicos”³ (Vaatstra & De Vries, 2007, p. 336). Allí la fuente principal de conocimientos no es el docente, y prima la lógica del análisis del problema antes que la definición de soluciones únicas.

Frente a la educación universitaria, podría decirse que las competencias sociales encuentran un ambiente propicio para su desarrollo durante el pregrado en razón de la duración de los programas, que facilita una interacción constante de los estudiantes entre sí, con profesores y durante las prácticas. No sucede lo mismo con las competencias de orden político. Alrededor de este tema suele crearse una cierta reserva, quizás porque se entiende la defensa de intereses particulares y conflictivos como algo reprochable o ajeno a la vida académica, fruto de esa pretensión de racionalidad de la educación profesional, aparentemente exenta de consideraciones subjetivas.

La formación para el bien común se desdibuja en su cometido cuando se separa en la educación profesional lo técnico de lo público. Por una parte, los egresados corren el riesgo de enfrentarse a un mercado que les va a exigir una determinada capacidad de respuesta política sin que hayan recibido la orientación adecuada; por otra, la fragmentación acaba por convertir “lo público” en un problema de “los políticos”, donde no cabe la injerencia del sector privado con el pretexto de que este no hace parte de aquel y porque se asocia con la corrupción.

Un estudio entre egresados neozelandeses de programas de educación superior, sobre la percepción que estos tenían respecto de la formación universitaria, arrojó cuatro categorías de expectativas (*orientations*): a) ganar cualificación para un trabajo específico; b) preparación para un trabajo; c) desarrollar habilidades para la vida y aprender a pensar; d) educarse para procurar el crecimiento personal. Las dos primeras revelan un carácter más instrumental, en tanto las últimas admiten una mayor posibilidad de conceptualización y de reflexión académica. El estudio indi-

có que en la medida en que los entrevistados demostraban mayor conciencia de la vocación reflexiva de la vida universitaria, también reflejaban una mejor comprensión del bien común y de su responsabilidad frente al mismo, que se manifestaba en una visión más amplia del mundo, la disposición a contemplar la solución de problemas, la capacidad de autodesafío, de crítica y de difusión de ideas (Spronken-Smith & Buissink-Smith, 2009).

Una de las implicaciones desde el punto de vista educativo es el diseño de estrategias didácticas orientadas a desarrollar la capacidad de abstracción; eso nos ayudaría a enfocarnos en la riqueza más que en la pobreza, en la organización más que en el empleo, en la sociedad más que en el mercado y, en definitiva, en la persona más que en el individuo.

La formación para el emprendimiento

Fundamentos antropológicos de la actitud empresarial y su vínculo con la construcción del bien común

El emprendimiento es inherente al potencial de desarrollo humano y responde a la necesidad de sentido. Spaemann lo ilustra indirectamente a propósito de una reflexión sobre la cultura europea:

La naturaleza del hombre, su humanidad, no es algo meramente *natural*; podría decirse que no brota espontáneamente «de la naturaleza», o de sí misma. Como decimos en alemán, los hombres tienen que «dirigir su vida» (*Leben führen*). Ser hombre significa dar forma, conformar la propia vida. Esto se consigue solamente cuando la vida

3 (...) students are frequently stimulated to use the mix of general and reflective competences in an occupation-specific context.

posee un contenido que sobrepasa la conservación de sí misma y la reproducción de la especie. Un contenido que supera al propio hombre. El hombre es un ser que se autotrasciende. Necesita algo por lo que merezca la pena vivir (Spaemann, 2007, p. 45).

Esto se corresponde con el análisis de Leonardo Polo, según el cual “también es empresario el recolector familiar (...) o el profesor que se atreve a salirse de los límites de un programa convencional, o el inventor, o el párroco que ofrece la Buena Nueva” (s. f., p. 34). Para Polo, la iniciativa empresarial tiene una estrecha relación con el bien común, y encuentra su justificación en el compromiso moral de poner al servicio de la sociedad el saber especializado que se posee, y que surge de la diferenciación y de la interdependencia social.

Desde esta perspectiva, contrario a lo que suele entenderse en mercadeo o finanzas, el riesgo no está en factores asociados al comportamiento de la demanda, tales como la probabilidad de que el producto sea rechazado o de que la inversión no arroje determinado rédito; entendida la empresa como una oferta de servicio, el riesgo consiste en que otros actores no asuman la iniciativa correspondiente que contribuya a articular las llamadas cadenas de valor o clusters.

Una sociedad emprendedora genera una cultura de ofertas empresariales; las economías de consumo, en cambio, ven reducirse en forma gradual el número de personas dispuestas a la innovación, con lo cual se disminuyen necesariamente las plazas de trabajo y se sientan las bases del desempleo estructural. Esto explica la crítica que se hace a las economías basadas en sectores primarios, que no tienen el complemento industrial para transformar y agregar valor al producto. La amenaza de las sociedades de consumo también se refleja en las crisis económicas que se producen como resultado de las burbujas especulativas, en las que predomina la preocupación por asegurar una utilidad de papel, sin una base de producción real que sustente el crecimiento.

De lo anterior se desprende que la empresa no es un esfuerzo individual sino colectivo. Es decir, que también los factores sociales y políticos deben incorporarse al estudio de la actitud empresarial; hacen parte integral de la unidad sistémica de la empresa, marcada por circunstancias afectivas y familiares, por relaciones de poder, por proyectos de vida y por aspiraciones económicas personales.

El problema es que ordinariamente estos fenómenos se han catalogado como externalidades. Solo hasta hace muy poco se ha

cuestionado la responsabilidad que tienen las organizaciones con los diferentes participantes o *stakeholders*, entendidos como aquellos que inciden o reciben alguna influencia en el curso de una acción recíproca. Es la discusión sobre Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Es comprensible que este campo de estudio haya aparecido de forma tardía, ya que la teoría microeconómica clásica se dedicó a calcular cómo se maximizaba la utilidad del accionista a partir de la consideración de los demás actores como variables que hacían parte de una función de producción.

Ahora se empieza a reconocer la legitimidad de los intereses de las partes y, en consecuencia, la legitimidad de los conflictos que subyacen a su interacción. Queda el reto de formular propuestas que no afecten la unidad de la organización: es difícil llegar a una síntesis en torno a una misión que resulta ser la sumatoria de las aspiraciones de los diferentes grupos de interés. Es un problema teleológico. El concepto de los *stakeholders* no dibuja con precisión la idea del bien común, aunque apunta en esa dirección.

Preguntas básicas de la formación para el emprendimiento

Pittaway y Cope distinguen entre la formación *sobre* el emprendimiento (*about entrepreneurship*), de tipo conceptual; la formación *para* el emprendimiento (*for entrepreneurship*), vocacional y centrada en la adquisición de habilidades técnicas, y la formación *a través del emprendimiento* (*practice in or through*), y se refiere a la forma como se aprende a ser empresario; “el punto central en el aprendizaje es llegar a ser practicante, no aprender sobre la práctica”⁴ (Pittaway & Cope, 2007, p. 215). Este artículo se centra en esta última categoría.

Klandt y Volkman enuncian tres principios aparentemente evidentes (*self evident*) sobre el aprendizaje del emprendimiento (Klandt & Volkman, 2006, p. 197):

4 (...) the central issue in learning is *becoming* a practitioner, not learning about practice.

- Puede ser aprendido: no es exclusivamente una habilidad innata.
- Puede ser enseñado: no se aprende solo con la experiencia.
- Puede adquirirse a través de cursos universitarios.

Sobre esta base, formulan una serie de cuestionamientos acerca del proceso:

1. ¿A qué grupos se dirige la formación?
2. ¿Cuáles deben ser los contenidos?
3. ¿Quién debe enseñarlo?
4. ¿Cómo debe enseñarse?
4. ¿Qué resultados se esperan?

¿A qué grupos se dirige?

Como se mencionó en un apartado anterior, este documento se refiere a la formación de estudiantes universitarios de pregrado que tienen la oportunidad de cursar cuatro o cinco años de carrera con una alta intensidad presencial.

¿Cuáles deben ser los contenidos?

Las competencias que por lo general se asocian al emprendimiento son:

- Motivación al logro.
- Asunción de riesgos.
- Autoconfianza.
- Tolerancia al fracaso.
- Habilidad para identificar oportunidades.
- Capacidad de aprender de las experiencias.

Sin embargo, estas son habilidades individuales que no incluyen las realidades sociales y políticas mencionadas anteriormente. Por ejemplo, la motivación al logro y la tolerancia al fracaso tienen un trasfondo social que se desprende de los factores subjetivos propios de la personalidad y de la interacción propia de la actividad comercial. En el proceso de creación de una empresa, el primer indicador de fracaso no se encuentra en los estados financieros, sino en la disposición a realizar una “visita comercial en frío” o a intentarlo de nuevo luego de una respuesta negativa que, por lo general, tiene una importante carga de rechazo e indiferencia.

Por otro lado, las consideraciones éticas relativas al emprendimiento tienen importantes consecuencias para la formación universitaria. La educación profesional no puede ser una forma

más de segmentación estudiantil que permite el acceso a determinadas posiciones. Es la disyuntiva entre formar para el mercado y para la sociedad. De la Universidad se espera la reflexión académica que facilite la comprensión del concepto. Un profesional debería entender la naturaleza del emprendimiento, que se deriva de la comprensión de su raíz antropológica, porque la Universidad es el escenario para el estudio de la persona.

¿Quién debe enseñar?

En un evento sobre capitales de riesgo realizado durante de la Semana del Emprendimiento en Colombia, se preguntaba al Director del SENA⁵ qué estrategias se habían diseñado para avanzar en la profesionalización de los tutores de creación de empresas. A juicio de quien escribe, lo más elocuente de la respuesta fue el cuestionamiento que el mismo Director se hacía sobre lo que podría significar una profesionalización en este campo. Si el emprendimiento es un saber práctico, el tutor profesional es el empresario mismo. De ahí que sea tan importante distinguir entre el empresario dedicado a los negocios y el que posee actitudes empresariales aunque se desempeñe en otros ámbitos.

Aunque hoy se habla de emprendimientos académicos (*academic entrepreneurship*), no hay consenso en torno al significado del término. Algunos autores lo entienden en el sentido amplio que trasciende los propósitos netamente económicos (cfr. Beckman & Cherwitz, 2009; Fayolle, et al., 2006; Klandt & Volkmann, 2006), mientras que otros se enfocan en las posibilidades que tienen las universidades de generar rendimientos económicos e impactos directos en la sociedad, a través de consultorías (cfr. Bernasconi, 2005; Manifet, 2008). Este debate es relevante porque plantea la cuestión sobre la capacidad emprendedora de un docente.

5 El SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) es la entidad oficial encargada de la formación técnica, que ofrece también programas de creación de empresas. El comentario se hizo en uno de los paneles de discusión durante la Rueda de Negocios en el Hotel Tequendama, el 18 de noviembre de 2008.

Beckman y Cherwitz denominan Emprendimiento Intelectual (*Intellectual Entrepreneurship*) a un proceso de innovación cultural cimentado en una sólida fundamentación filosófica de corte humanista. Critican la actitud de algunos académicos que prefieren confinarse en sus espacios y escritos, “producidos para unos pocos”, sin que el conjunto de la sociedad se beneficie de sus resultados (op. cit. p. 28). “Los emprendedores intelectuales, lo mismo en el interior que en el exterior de la Universidad, corren riesgos y dimensionan las oportunidades, descubren y crean conocimiento, innovan, colaboran y solucionan problemas en una amplia gama de ámbitos sociales: corporativos, sin ánimo de lucro, gubernamentales, educativos”⁶ (*ibídem*, p. 29).

En otras palabras, la profesionalización de los responsables de la educación para el emprendimiento requeriría primero un ejercicio de autoevaluación sobre las competencias que poseen los formadores y la posterior definición de procesos orientados a la adquisición de las competencias complementarias. “(...) el emprendimiento intelectual desafía a las comunidades de aprendizaje a dar cuenta (*become accountable*) de sus descubrimientos”.

¿Cómo debe enseñarse?

La lógica de la relación enseñanza-aprendizaje es similar a la que se planteaba para las competencias laborales y organizacionales, basada en entornos de aprendizaje y análisis de proyectos y problemas. Pittaway y Cope muestran que el aprendizaje activo y el propósito del trabajo en equipo trascienden los intereses individuales: el aprendizaje también es colectivo y las prácticas son de carácter comunitario. Los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus experiencias y reflexiones, y entienden que no hay soluciones únicas para los problemas reales; la interdisciplinariedad surge como respuesta a la complejidad de las situaciones (Pittaway & Cope, *op. cit.*, p. 216).

A continuación se exponen algunos ejemplos orientados al desarrollo de las competencias emprendedoras enunciadas antes:

Sobre las metas y los riesgos subyacentes

Metas de cierta magnitud y naturaleza estimulan el desarrollo de competencias emprendedoras. Esto es especialmente cierto en los casos en que las personas se ven forzadas a enfrentar situaciones adversas que comprometen valores esenciales, donde no hay fórmu-

las disponibles y en las que se está dispuesto a considerar alternativas que de otra forma no se habrían estudiado.

En talleres conducidos por el autor con personas en situación de desplazamiento, se pudo apreciar cómo algunos participantes estaban dispuestos incluso a correr situaciones de riesgo personal con tal de adquirir los insumos necesarios para un evento comercial de tipo institucional. Sin embargo, es la iniciativa personal la que marca la diferencia entre aprovechar o no la oportunidad de participar: aunque se hizo la oferta a un grupo de más de diez participantes, solo tres de ellos la acogieron. “El potencial de un curso para simular de forma exitosa un entorno de aprendizaje empresarial depende de que se dé a los estudiantes la libertad y la responsabilidad para actuar, tomar decisiones y ejecutar acciones reales”⁷ (Pittaway & Cope, *ibídem*, p. 229).

Cuando los objetivos son especialmente desafiantes, también se estimula el trabajo en equipo: se sabe que en comunidades que padecen conflictos internos la búsqueda de un determinado derrotero llega a hacer olvidar a las partes sus diferencias para trabajar en torno al fin común. Puede ejemplificarse con la construcción de un acueducto o un camino vecinal, pero también en el tipo de proyectos que se encarguen a un área funcional.

El factor de riesgo, en cambio, no es tan fácil de incorporar a las estrategias pedagógicas. Depende de los mecanismos de seguimiento y control adoptados y de qué tan liberal sea una universidad para permitir que sus estudiantes asuman riesgos reales sobre las decisiones que toman, especialmente si estas surgen del plan formativo más que de la iniciativa personal. En qué medida los trabajos académicos y las calificaciones representan un modelo del mundo

6 Intellectual entrepreneurs, both inside and outside universities, take risks and seize opportunities, discover and create knowledge, and innovate, collaborate, and solve problems in any number of social realms: corporate, nonprofit, government, and education.

7 “The ability of the course to successfully simulate an entrepreneurial learning environment results from giving students the freedom and responsibility to take action, make decisions and actually do something”.

profesional que les permita proyectar una imagen de su vida laboral, es una pregunta que tiene que ver con la pertinencia del modelo de cara a la formación de competencias relacionadas con la responsabilidad personal.

Sobre la identificación de oportunidades

La identificación de oportunidades pertenece al ámbito de las competencias estratégicas, lo mismo que al de emprendimiento. Pérez López definió al directivo estratega como aquel que tiene “la habilidad para descubrir metas u objetivos inmediatos cuyo logro permita la obtención de un alto valor para los productos o servicios que es capaz de generar la organización a través de sus operaciones (...) el estratega es un descubridor de oportunidades para la aplicación de las capacidades productivas de la organización” (Pérez López, 1996, p. 129).

Aunque hay ejercicios que estimulan la creatividad para aprender a ver la realidad de forma diversa, lo cual induciría una mayor capacidad de identificar oportunidades, no podemos ignorar que el conocimiento propio del estratega va más allá de los elementos técnicos del sector o del mercado: depende del dominio que se tenga del entorno, que involucra el conocimiento de los actores, juegos de poder, relaciones interpersonales, etc.

En una conferencia sobre la Operación Jaque, ejecutada por el Ejército colombiano para liberar a varios secuestrados, el general que dirigió el operativo afirmaba que “la Universidad no forma estrategas”⁸, en una clara alusión a una visión empresarial que solo se forja con la acumulación de experiencias a lo largo de los años. No obstante, también en este sentido se puede aprovechar la dedicación de tiempo completo de los estudiantes para procurar su “inmersión” en un determinado sector, para que, en el ejercicio de reflexión sobre la acción, aprendan a leer el contexto propio de cada realidad.

Sobre la articulación de recursos y la tolerancia al fracaso

Así como la empresa puede incorporarse a una cadena en la que su oferta contribuye a dar vida a nuevas formas de valor añadido para la sociedad, también los emprendedores en formación necesitan articular diferentes recursos institucionales de tipo comercial, financiero, e incluso de asesoría directiva, que difícilmente pueden ser proporcionados por una misma entidad.

Como se sabe, la mayoría de los proyectos de inversión de personas que no tienen un historial crediticio están sujetos a importantes restricciones financieras. En muchos casos los em-

prendimientos cobran vida gracias al apoyo de múltiples instancias informales, empezando por los ahorros personales (cfr. Bygrave & Reynolds, 2004); pero en nuestros países no hay una cultura tan arraigada de apoyo informal a los emprendimientos como en economías más avanzadas.

A este proceso puede contribuir la Universidad mediante el establecimiento de redes y canales de acceso. El papel que desempeña en este caso es de acompañamiento, pero también proporciona un importante respaldo institucional. De cualquier manera, de cara a la formación de competencias, el estudiante debe asumir su responsabilidad con autonomía, y evaluar la reflexión sobre este proceso y las reacciones del individuo, y sobre los resultados obtenidos, constituye una valiosa oportunidad para valorar la tolerancia al fracaso ante, por ejemplo, la negativa de un recurso de crédito.

¿Qué resultados se esperan?

Fayolle, *et al.* consideran que reducir los programas de educación en emprendimiento a la creación de negocios supone una visión equivocada y cortoplacista, que desconoce la complejidad de los impactos potenciales y la necesaria dilatación de los resultados en el tiempo (Fayolle, *op. cit.*, p. 702). Si la formación se centra en problemas, más que en soluciones, y el protagonista del aprendizaje es el estudiante, en el marco de procesos que se forjan a mediano y largo plazo, puede afirmarse que el resultado esperado tiene que ver con el conocimiento propio más que con el éxito laboral o empresarial.

Se trata de que el estudiante aprenda a distinguir qué circunstancias está dispuesto a enfrentar, cuáles le representan un mayor esfuerzo y cuáles domina con propiedad; a lo largo de este recorrido, debe ser capaz de identificar los ejercicios que tendría que realizar para ganar en competencias que son indispensables para su desempeño profesional.

8 Conferencia realizada en el evento de lanzamiento de la alianza entre la Asociación de Egresados de la Universidad de La Sabana y el diario *Portafolio*, en las instalaciones del periódico *El Tiempo*, el 9 de septiembre de 2009.

Discusión competencias laborales y para el emprendimiento: ¿complementarias o mutuamente excluyentes?

Del análisis anterior se infiere que las competencias para el emprendimiento difieren de las competencias propias de las estructuras burocráticas clásicas en la concepción del riesgo: en el primer caso, el riesgo es inherente al proyecto; el emprendedor pone en juego sus recursos y con ello se hace “dueño” de la meta que persigue; por eso asume una responsabilidad que llega a abarcar el trabajo de las personas que vincula a su empresa, aunque sabe que no tiene garantizado un resultado. En contraste, la vinculación a la burocracia clásica pretendía eliminar el riesgo.

Si la cultura se construye alrededor del aseguramiento del empleo, tácitamente se desvía la atención respecto de las condiciones necesarias para la creación de empresa y se reduce con ello el número de personas dispuestas a intentarlo, con lo que disminuye necesariamente la probabilidad de crear nuevos puestos de trabajo.

Esta mentalidad *garantista* permeó los cánones de formación para el emprendimiento, lo cual se puede comprobar en programas que suelen privilegiar aspectos técnicos y racionales sobre los sociales y comportamentales: se pretende asegurar un planteamiento integral del proyecto que dé razón de su factibilidad. Un plan de negocios debidamente estructurado quizás ayude a descartar una idea en caso de que se compruebe su falta de viabilidad, pero no garantiza lo contrario: los números positivos en el papel no dan cuenta del éxito de la propuesta.

Un estudio de *Babson College* reveló que la elaboración del plan de negocios no marcaba una diferencia significativa en el desempeño de los nuevos proyectos (Lange, *et al.*, 2005). Los mismos inversionistas de riesgo (*venture capital investors*) reconocen que, dado el volumen de propuestas que reciben, no se fijan necesariamente en la consistencia de una propuesta económica, sino en aspectos sociales e intuitivos, tales como la confianza que inspire el emprendedor, la posibilidad de conservar el control en la toma de decisiones o la diversificación del riesgo en un número determinado de iniciativas (Sacks, 2001).

Esto tiene implicaciones muy importantes para la formación en competencias: si un programa se centra en la elaboración del plan de negocios y se desestiman las competencias sociales, se desconoce el papel del tiempo en la formación de habilidades personales, y se puede desestimular la iniciativa de un individuo que percibe la meta como inalcanzable.

Otra diferencia entre las competencias burocráticas clásicas y las de emprendimiento se refiere al problema de la fragmentación del conocimiento y de la organización, con importantes consecuencias desde el punto de vista de la motivación. Amar Bhide sostiene que las metas de la empresa están intrínsecamente asociadas a las del emprendedor, de modo que para él la tarea tiene sentido en sí misma (Bhide, 1999, p. 6). En cambio, en una estructura funcional, la búsqueda de sentido se convierte en condición necesaria, pero no está predeterminada entre los miembros, que pueden estar allí en función de intereses muy diversos. En el primer caso, el sentido es fuente de la acción emprendedora, mientras que en el segundo se convierte en un objetivo *intermedio* para el logro del objetivo final.

La fragmentación burocrática también afecta la formación de competencias de naturaleza política, que llegan a emplearse para servir intereses estrictamente particulares. La tendencia actual a la “flexibilización laboral” invita a una nueva comprensión del entorno y de la combinación de competencias. El problema de las relaciones de poder ya no apunta a la consecución de un cargo superior en la estructura jerárquica, porque estas se han hecho más planas y las personas no necesariamente buscan ascender sino ganar en experiencia en otras empresas; pero no ha cambiado la naturaleza política de la sociedad: la demanda de trabajo sigue superando a la oferta, y hay personas que poseen una mayor destreza que otras para desenvolverse en términos políticos o sociales.

La proliferación de formas de contratación menos estables obliga a las personas a desarrollar las habilidades propias del emprendimiento, aunque la relación con la organización no sea comercial, porque la responsabilidad sobre la seguridad social se traslada a cada uno de los actores. Como afirman Carbery y Garavan, “el paradigma del empleo vitalicio ha sido ampliamente sustituido por el de *empleabilidad vitalicia* (*lifetime employability*)” (*op. cit.*, p. 493).

Conclusión

Con esta reflexión se pretendió ofrecer un panorama integral de las competencias necesarias para un desempeño profesional acorde con los desafíos de nuestro tiempo, los modelos de formación que conducen a dicho propósito y las condiciones del entorno que pueden favorecer u obstaculizar el proceso.

¿Qué implicaciones tiene para la formación de empresarios la tesis acerca de la primacía de la oferta sobre la demanda desde un enfoque de competencias? Si la diferenciación que genera la oferta empresarial no depende primordialmente de factores externos sino de condiciones internas, la primera exigencia es el conocimiento de sí mismo: la reflexión sobre las propias experiencias, que permita a individuos y organizaciones convertir en aprendizajes las acciones e interacciones con el entorno.

La cultura del empleo, derivada de la mentalidad burocrática moderna, produjo hábitos contrarios a los que se requieren para desarrollar actitudes empresariales. Una de las consecuencias de la fragmentación del conocimiento y de la organización es la consideración de la empresa al margen de los objetivos de la sociedad; el que hubiera hecho carrera la idea de que la empresa existía únicamente en función de los intereses de los accionistas facilitó esa tendencia. Como consecuencia, hemos construido visiones independientes del mercado y de la sociedad, que se proyectan en los conflictos funcionales en el interior de las organizaciones y que pueden trasladarse de manera inconsciente a los planes de formación de los programas académicos.

Sin embargo, las transformaciones en las relaciones laborales y el protagonismo que ganan los diferentes *stakeholders* en la vida de la organización, obligan a las personas a aprender nuevamente competencias prácticas, que les permitan competir en un ambiente de vínculos volátiles y de cambios acelerados en las condiciones de los mercados. Estas competencias incluyen la capacidad de relacionarse; la comprensión de los juegos de poder en las relaciones; la diferencia entre los objetivos personales, los del equipo y los de la organización, sus límites y las interacciones entre ellos. El riesgo ya no se concibe como una amenaza sino como una condición del entorno a la que es necesario adaptarse.

Hoy, muchas competencias profesionales y sociales se adquieren directamente en los ambientes de trabajo. El tipo de metas que se fijan en las organizaciones o en otros ambientes comunitarios puede facilitar o entorpecer la forja de competencias para el logro de fines colectivos. La Universidad puede ofrecer una forma-

ción apropiada a estas exigencias, mediante el diseño de estrategias didácticas centradas en la formulación de problemas y proyectos, más que en la definición de soluciones, respuestas únicas o procesos lineales.

En lo que se refiere al emprendimiento, la formación técnica tradicional basada en la elaboración de planes de negocios puede alternarse con esquemas de aprendizaje práctico (*learning environments*); para esto, es necesario revisar las etapas del proceso pedagógico. Por ejemplo, pueden combinarse metodologías que estimulen la identificación de oportunidades y el aprendizaje de habilidades comerciales, con los contenidos conceptuales sobre segmentación de mercados. Esto permite evaluar si el individuo es reactivo a la programación de llamadas o agendamientos, o si requiere un determinado período de tiempo para adaptarse al proceso. Lo que se espera de este no es un resultado concreto en términos de tasas de retorno o perspectivas de éxito de un proyecto, sino la comprensión que el individuo logre sobre su disposición para enfrentar determinado escenario y las herramientas que posee para hacerlo.

Desde el punto de vista ético, el riesgo se deriva de la responsabilidad de contribuir a la búsqueda del bien común; hay un momento en que no basta con el cálculo técnico de las posibilidades de fracaso, sino que se impone la búsqueda de soluciones a las necesidades colectivas, independientemente de los obstáculos.

La Universidad debe revisar de qué manera puede incorporar la dimensión política de la realidad al proceso formativo, no solo para propiciar escenarios de aprendizaje de mayor competitividad, sino para procurar una mayor toma de conciencia de los estudiantes respecto de su compromiso con el bien común. La preparación de los estudiantes para que entiendan esta premisa incluye la participación en entornos reales de aprendizaje, pero también supone la capacidad de abstracción, para que sepan reconocer el bien general por encima del particular.

Bibliografía

- BECKMAN, Gary, & CHERWITZ, Richard. Intellectual Entrepreneurship: An Authentic Foundation for Higher Education Reform. *Planning for Higher Education*, Jul.-Sep. 2009, Vol. 37, No. 4, pp. 27-36.
- BERNASCONI, Andrés. University entrepreneurship in a developing country: The case of the P. Universidad Católica de Chile, 1985-2000. *Higher Education*, 2005, Vol. 50, pp. 247-274.
- BHIDE, Amar. Las preguntas que todo emprendedor ha de responder. En: Iniciativa emprendedora, pp. 1-30. *Harvard Business Review*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta - Deusto, 1999.
- BYGRAVE, William, & REYNOLDS, Paul. Who Finances Startups in the USA? A Comprehensive Study of Informal Investors, 1999-2003. *Frontiers of Entrepreneurship Research*. The Arthur M. Blank Center for Entrepreneurship Research at Babson College, 2004 [citado 26 de octubre de 2009]. Disponible de World Wide Web: http://www.babson.edu/entrep/fer/fer_2004/web-content/Section%20II/P1/II-P1.html.
- CARBERRY, Ronan, & GARAVAN, Thomas. Organizational restructuring and downsizing: issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of European Industrial Training*, 2005, Vol. 29, No. 6.
- FAYOLLE, Alain; GAILLY, Benoît; LASSAS-CLERC, Narjisse. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 2006, Vol. 30, No. 9, pp. 701-720.
- KLANDT, Heinz, & VOLKMANN, Christine. Development and Prospects of Academic Entrepreneurship Education in Germany. *Higher Education in Europe*, Jul. 2006, Vol. 31, No. 2, pp. 195-208.
- LANGE, Julian, *et al.* Do Business Plans Make no Difference in the Real World? A Study of 117 New Ventures. *Frontiers of Entrepreneurship Research 2005*. The Arthur M. Blank at Babson College, 2005 [citado octubre 9, 2009]. Disponible de World Wide Web: http://www.babson.edu/entrep/fer/2005FER/chapter_xii/paper_xii3.html.
- MANIFET, Christelle. Academic Entrepreneurship in France: the promotion of economic returns of public research and its political and scientific challenges. *European Journal of Education*, 2008, Vol. 43, No. 3, pp. 281-300.
- MORGAN, Gareth. *Imágenes de la organización*. México, D. F.: Coedición de Alfaomega y Rama, 1996.
- PÉREZ LÓPEZ, Juan Antonio. *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp, 1996.
- PITTAWAY, Luke; COPE, Jason. Stimulating Entrepreneurial Learning. Integrating Experiential and Collaborative Approaches to Learning. *Management Learning*, Apr. 2007, Vol. 38, No. 2, pp. 211-233.
- POLO, Leonardo. Ricos y pobres. Igualdad y desigualdad. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, No. 11. Instituto Empresa y Humanismo, Universidad de Navarra [citado 28 de septiembre de 2009]. Disponible de World Wide Web: <http://www.unav.es/empresayhumanismo/publicaciones/cuadernos/catalogo01.htm>.
- SACKS, Michael. *The social structure of entrepreneurial financing: capital allocation decisions in U. S. Venture Capital, 1965-1999*. A dissertation submitted to the Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Field of Management and Organizations and Sociology, Northwestern University, Evanston, Illinois, 2001.
- SAVANEVIČIENĖ, Asta; Stukaite, Dalia; ŠILINGIENĖ, Violeta. Development of Strategic Individual Competences. *Engineering Economics*, 2008, Vol. 58, No. 3, pp. 81-88.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

SPAEMANN, Robert. *La cultura europea y el nihilismo banal, o la unidad de mito, culto y ética. Ética, política y cristianismo*. Madrid: Biblioteca Palabra, Serie Pensamiento, 2007.

SPRONKEN-SMITH, BOND, & BUISSINK-SMITH, GRIGG. Millennium graduates' orientations to higher education. *College Student Journal*, junio de 2009, Vol. 43, fascículo 2.

VAATSTRA, Rina, & DE VRIES, Robert. The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education*, 2007, Vol. 53, pp. 335-357.

WEBER, Max. *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Editorial La Pléyade, 1977.