

EL ESPÍRITU DE EMPRESA EN LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DEL DISCURSO EUROPEO Y SU ADOPCIÓN EN EL ESTADO ESPAÑOL: ¿QUÉ SUJETOS PARA QUÉ SOCIEDAD?

Laureano Martínez y Patricia Amigot Leache*
Universidad Pública de Navarra

RESUMEN

Este artículo propone un análisis de las políticas europeas de promoción del emprendimiento en educación y formación y su implementación en España. Se interroga sobre las formas de regulación social que esas políticas comportan y sobre los mecanismos de subjetivación que ponen en juego. Inicialmente se presenta la perspectiva de análisis, centrada en la noción de *gubernamentalidad*. Posteriormente se resumen las características más destacadas de las recomendaciones europeas y de su adopción por parte del Estado español. Por último, se procede a analizar la lógica social que subyace a los discursos sobre educación en emprendimiento y el tipo de subjetividad que incentivan.

PALABRAS CLAVE: emprendimiento, políticas europeas, educación y formación, gubernamentalidad neoliberal, subjetividad.

ABSTRACT

«Entrepreneurship Education. An Analysis of the European Discourse and its Implementation in Spain. What Subjectivity, to what Society?». The aim of this paper is to analyze the European entrepreneurship policies in education and training and its implementation in Spain. It draws attention to the forms of social regulation and the mechanisms of subjectivation that such policies involve. Initially, we outline the analysis framework, focusing on the notion of *governmentality*. Then, we summarize the main features of the European recommendations and their adoption by the Spanish State. Finally, we proceed to analyze the social logic underlying discourses on education in entrepreneurship and the modes of subjectivation that they encourage.

KEY WORDS: entrepreneurship, European policies, education and training, neoliberal governmentality, subjectivity.

...vemos por doquier esa estimulación del temor al peligro que en cierto modo es la condición, el correlato psicológico y cultural interno del liberalismo. No hay liberalismo sin cultura del peligro.

Michel Foucault (2007: 87)



...igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa.

Gilles Deleuze (1995: 250)

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya tiempo asistimos a numerosas reformas de los modelos educativos basadas en principios usualmente llamados neoliberales (Bernal Agudo y Vázquez Toledo, 2013; Laval, 2004; Verger *et al.*, 2013). Las transformaciones llevadas a cabo no han sido lineales ni exentas de tensiones. Los cambios de modelos sociales, sea el modelo educativo, productivo o cualquier otro, no son inmediatos ni mecánicos. Varían en tiempo, espacio, sentido e intensidad. Por ello, la necesidad de reflexión crítica se ve siempre renovada, a raíz de las actualizaciones o reformulaciones de fenómenos sociales que adquieren nuevos significados según sus propias transformaciones y las del contexto en que se inscriben. Este es el caso al que nos enfrentan las políticas de promoción del emprendimiento y el espíritu de empresa.

Si bien existen antecedentes en Europa desde, al menos, la década de 1980, cuando el Gobierno de Thatcher apeló al *spirit of enterprise* como eje del cambio económico que debía llevar a cabo el Reino Unido (Keat & Abercrombie, 1991), y posteriormente han ocupado un lugar de relativa importancia a nivel europeo desde la *Estrategia europea para el empleo* de 1997, el renovado impulso con el que han emergido estas políticas en los últimos años nos lleva a interrogarnos por su especificidad, sus objetivos y el tipo de regulación social que suponen. Muestra de este nuevo impulso es el título que la Comisión Europea ha propuesto para su último *Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. Según lo entiende allí la Comisión, una de las características de Europa desde antes del inicio de la crisis de 2007 ha sido el bajo nivel de iniciativa emprendedora en su población. Por ello, afirma que para «recuperar el crecimiento y un alto nivel de empleo, Europa necesita más emprendedores» (Comisión Europea, 2103: 3) y de allí que considere necesario «relanzar» —*reigniting* en su versión inglesa— el espíritu de empresa entre sus ciudadanos.

La Comisión señala además lo que a su juicio son las dificultades que el «duro entorno» europeo presenta a potenciales emprendedores: «La educación no ofrece

* Laureano Martínez es doctorando del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra. Su área de trabajo son los estudios de gubernamentalidad y las políticas sociales. Patricia Amigot Leache es doctora en Psicología Social y profesora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra. Sus líneas de investigación se centran en los estudios de género, relaciones de poder y procesos de subjetivación. Ambos pertenecen al Grupo de Investigación ALTER, de la misma institución.



una base sólida para la carrera empresarial, hay dificultad de acceso al crédito y a los mercados, problemas para traspasar negocios, miedo a sanciones en caso de fracaso y onerosos procedimientos administrativos» (Comisión Europea, 2013: 4). Ante este diagnóstico, recomienda a los países miembros adoptar medidas administrativas que favorezcan el entorno emprendedor y llama fundamentalmente a «una amplia y profunda revolución cultural» (ídem: 5). El campo predilecto de esta revolución, como veremos, será el sistema educativo y de formación.

Entendemos que esta aclamada transformación cultural, que apunta a la promoción de sujetos emprendedores por parte de las instituciones europeas, debe leerse como un *proyecto*, es decir, como el intento de orientar un proceso de cambio, como la apuesta por gobernar las conductas sociales hacia un conjunto de objetivos determinados. Este proyecto se inscribe en un marco de disputa entre los modelos sociales precedentes y los modelos que se presentan como alternativos. Debe entenderse por tanto en un marco de transformaciones que se vinculan con la crisis del Estado social o de bienestar y con la figura del trabajador asalariado, eje de esa forma de organización social (Alonso, 2007; Castel, 1995).

En ese marco, la forma de regulación de lo social característica del Estado de bienestar, basada en el reconocimiento de derechos colectivos, se ha visto desplazada por mecanismos de individualización de los riesgos sociales, donde el *paradigma de la activación* es uno de sus casos más salientes (Serrano Pascual, 2005; Vielle *et al.*, 2005). Desde este paradigma, se asume que los propios individuos son los principales responsables de su desempeño en el mercado de trabajo y se establece un vínculo directo entre la formación —como estrategia personal de valorización— y la obtención de un (auto)empleo. Nos interesa por tanto inscribir el tema aquí abordado en la problemática social de la individualización de las responsabilidades y de los riesgos, vinculada a aquello que puede llamarse una empresarialización de la vida. Es decir, del proyecto de extensión de un tipo de conducta empresarial al conjunto de la sociedad (Du Gay, 1996; Foucault, 2007), analizando específicamente en este caso las medidas referidas al mundo de la educación y la formación.

El problema que proponemos analizar gira en torno a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son, desde el punto de vista del gobierno de las conductas, las características de los discursos educativos que se articulan en las políticas de promoción del espíritu de empresa?, ¿qué tipo de subjetividad promueven? Para responder a ellos, abordaremos los discursos contenidos en las principales medidas —leyes, programas, estrategias de empleo— tanto a nivel europeo como su implementación en el Estado español.

Hemos dividido el artículo en cuatro apartados. En el primero de ellos, trazamos las líneas de análisis, centradas en ‘el gobierno de la educación’, es decir, en la racionalidad de los mecanismos que regulan actualmente la educación y formación. Posteriormente, en los apartados segundo y tercero, repasamos brevemente las principales medidas políticas en materia de emprendimiento recomendadas por las instituciones europeas y las adoptadas por el Estado español respectivamente. En el último punto, avanzamos sobre las implicancias de los mecanismos propuestos en esas medidas desde el punto de vista de la producción de subjetividades.



2. EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN

Como han puesto de manifiesto numerosos estudios (Castel, 1995; Alonso, 2007), en las sociedades industriales la cuestión social se articuló fundamentalmente en torno al trabajo asalariado, regulado como *empleo*. La exclusión del mercado de trabajo es considerada como un *riesgo social* y por tanto sería el colectivo social —a través de los mecanismos del Estado social— el responsable de articular respuestas frente a las situaciones de vulnerabilidad. Así, la ‘cultura del peligro’, que es inherente a una sociedad organizada en torno a los mecanismos del mercado, fue encausada, fundamentalmente después de 1945, por una gestión *social* de los riesgos.

Pero las transformaciones que tuvieron lugar en las últimas décadas, dando lugar a una sociedad habitualmente llamada postindustrial, han implicado una drástica redefinición de la cuestión social, en la que la concepción del riesgo —fundamentalmente del desempleo, pero también de la enfermedad o la pobreza— es entendida en términos individuales antes que políticos o sociales, poniendo en juego una suerte de moralización del problema. Es decir, la ‘dependencia’ —fundamentalmente de los servicios públicos— se considera como efecto de una falta de interés, de voluntad, de iniciativa o de esfuerzo personal (Serrano Pascual, 2005). Se produce así una transformación de los vínculos entre la ciudadanía social y el Estado social, impulsada por el cambio de un Estado garante de derechos sociales por un Estado abocado a intervenir en la regulación de la conducta de los individuos (Crespo y Serrano Pascual, 2012).

Este problema del ‘gobierno de las conductas’ constituye el núcleo de los análisis basados en la perspectiva de la *gubernamentalidad*¹ (Burchell *et al.*, 1991; Foucault, 2007). Desde esta perspectiva, se entiende que las sociedades occidentales contemporáneas se articulan a partir de una racionalidad neoliberal que, a grandes rasgos, tiene por finalidad programar, informar, estructurar un sistema de competencia de mercado, una ‘sociedad de empresa’. De este modo, el criterio que rige la racionalidad gubernamental neoliberal es el establecimiento de una serie de mecanismos que garanticen la competencia en el mercado de un conjunto de unidades-empresas: «[La] multiplicación de la forma “empresa” dentro del cuerpo social constituye, creo, el objetivo de la política neoliberal. Se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad» (Foucault, 2007: 186). En esta racionalidad,

¹ El término *gobierno* es utilizado por Foucault en un sentido amplio, como «el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos» (Foucault, 1982: 253). El término *gubernamentalidad* señala la conexión entre técnicas de gobierno de los otros y las de gobierno de sí mismo dentro de un dispositivo histórico (Foucault, 2007). Permite pensar los efectos propios de determinada tecnología de poder, no sólo en relación con la «conducción de las conductas de los otros», sino vinculando esta con las prácticas que un individuo es llevado a realizar sobre sí; es decir, en términos sociales, intersubjetivos y subjetivos. Las prácticas de sí o *tecnologías del yo* tienen a uno mismo como sujeto y objeto. Constituyen técnicas que permiten a los individuos efectuar un número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus pensamientos, en sus conductas, es decir, ponen en juego mecanismos de subjetivación.



cada individuo debe concebirse como su propio capital y debe invertir en sí mismo, según los modelos basados en la idea de «capital humano», de modo que cada uno deviene una suerte de «empresario de sí mismo» (ídem: 264).

Esta lógica del «empresario de sí» se encuentra plasmada actualmente en un conjunto de prácticas como la incitación a la formación permanente y las políticas de activación. Asistimos, pues, a una individualización de la ‘cultura del peligro’ —o dicho de otro modo, de los riesgos sociales—, lo cual tendrá como correlato, como veremos, una norma subjetiva que intensifica la puesta en juego de las emociones, los valores y los afectos. Es en este sentido en el que entendemos el llamado de las instituciones europeas a una «revolución cultural» que permita la proliferación del espíritu de empresa en el conjunto de la sociedad, a través de «reformas en los sistemas de educación y formación» (Comisión Europea, 1998: 3). Es decir, más allá de sus efectos concretos en la creación de empleo y crecimiento económico, que han sido puestos en cuestión en numerosas ocasiones (Congregado *et al.*, 2010; Shane, 2009), nos interesa destacar la inscripción de las políticas de emprendimiento en un conjunto de transformaciones de las prácticas de educación y formación que, en su intento por producir sujetos sociales ‘activos’, intensifican su impacto en los procesos subjetivos (Périlleux, 2003).

En efecto, el rol de las instituciones educativas ha sido históricamente de gran interés en el marco de las disputas por dar forma a lo social. En la concepción de los principales organismos internacionales, fundamentalmente la OCDE, la educación se ve orientada hacia la formación de una mano de obra que cumpla con los requerimientos de flexibilidad, autonomía e iniciativa que requieren los mercados de trabajo desregulados (Komulainen, 2001; Laval, 2004; Saura y Luengo, 2015). En esa misma línea, como han puesto de manifiesto distintos autores (Bernal Agudo y Vázquez Toledo, 2013; Mitchell, 2006), las referencias más frecuentes en los documentos europeos sobre educación apuntan a la competitividad, la empleabilidad y la necesidad de adaptación de la sociedad europea a una economía basada en el conocimiento y a un mercado de trabajo en constante cambio. Por otra parte, la importancia que ha adquirido el conocimiento en el capitalismo «postindustrial» o «informativo» ha hecho que la producción y transmisión de conocimientos sea una de las variables claves para una región que se propone «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo» (Consejo Europeo, 2010).

De este modo, los criterios y el propio lenguaje de los documentos o programas de enseñanza están vinculados a una lógica de mercado, como por ejemplo cuando se afirma que la «inversión en educación en materia de emprendimiento es una de las más rentables que puede hacer Europa» (Comisión Europea, 2013: 6). La creciente transformación de los establecimientos educativos y de formación en instituciones gobernadas por los principios de mercado como la rentabilidad, la *performance*, la competitividad o la excelencia se ha extendido por toda Europa, desplazando los anteriores objetivos del Estado social.

Estas transformaciones políticas articulan su propuesta en un doble juego (Grinberg, 2008). Por un lado, caracterizando negativamente aquello que quiere transformarse del ‘viejo’ sistema educativo, destacando su inadecuación a los desafíos presentes y futuros, fundamentalmente vinculados al mundo de la economía.



Posteriormente, se introducen modelos y objetivos a seguir, mediante procedimientos discursivos propositivos y performativos. Por citar un ejemplo:

Los sistemas europeos de educación y formación siguen teniendo carencias a la hora de aportar una preparación que contribuya a la empleabilidad, y no trabajan debidamente con las empresas o los empleadores para aproximar la experiencia del aprendizaje a la realidad del entorno laboral. Estas inadecuaciones de las competencias son un problema cada vez más grave para la competitividad de la industria europea [...]. Las economías modernas y basadas en el conocimiento exigen que las personas posean competencias más desarrolladas y pertinentes» (Comisión Europea, 2012).

Es precisamente bajo esos criterios bajo los que se promueven las políticas de emprendimiento. El individuo 'emprendedor' parece ser el agente que encarna las exigencias de una educación y una formación orientadas hacia el mercado y la economía.

3. LAS POLÍTICAS DE EMPRENDIMIENTO EN EUROPA

En el marco del proceso de integración europea, la formación y la educación constituyen dominios en los que la Unión, si bien carece de competencias para legislar, puede incentivar y coordinar acciones con los estados miembros. Los mecanismos de la *gobernanza europea* o del *Método Abierto de Coordinación* (MAC) comportan una regulación 'abierta' a fin de ajustarse a la diversidad de los países europeos. No se basan en reglas detalladas, sino en la instauración de procedimientos generales que permiten una mayor flexibilidad, variación y opcionalidad, a través de mecanismos como las 'buenas prácticas' y el *benchmarking* (Serrano Pascual, 2005). Muestra del interés en la educación y formación por parte de las instituciones comunitarias es el presupuesto destinado a la formación a través del Fondo Social Europeo². De esta forma, las directivas comunitarias en esa materia cuentan con una importante cantidad de recursos, frente a unos estados cuyos recortes presupuestarios tienen a la educación como uno de sus blancos predilectos.

Las políticas de promoción del emprendimiento a nivel comunitario surgieron en el marco de la *Estrategia europea para el empleo* (EEE), de 1997. Dicha estrategia representó el primer paso hacia una coordinación de medidas de empleo entre los estados miembros. En ese marco, la Comisión publicó un primer plan titulado *Fomento del espíritu empresarial en Europa: prioridades para el futuro* (Comisión Europea, 1998), donde, tal como lo propone en su título, establece los lineamientos generales que la UE seguirá en los años siguientes, con programas más específicos y

² Sobre la financiación del FSE en materia de educación y formación en España puede verse <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=378&clangId=es> (visitado el 10-06-2015).

ambiciosos. Posteriormente, con la integración de la EEE en la *Estrategia de Lisboa* (2000-2010), el impulso a los emprendedores continuó siendo un punto relevante, dando lugar en 2006 a la *Conferencia Europea sobre Educación en Emprendimiento* (Comisión Europea, 2006), conocida como la Agenda de Oslo, en la que se estableció un catálogo de propuestas para impulsar la educación en emprendimiento en todos los niveles educativos: desde la educación primaria hasta la universidad. Un año más tarde, a instancias del Parlamento Europeo, se publica una Recomendación sobre las *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo*, donde se propone reforzar la orientación de la educación y formación hacia la lógica de las competencias, siendo la séptima competencia el *sentido de la iniciativa y espíritu de empresa* (Comisión Europea, 2007).

Pero el gran impulso llegó sin dudas en 2010 con la *Estrategia Europa 2020*, en el marco de la crisis desatada en 2007 y asumida como «un catalizador de profundos cambios y reestructuraciones» (Comisión Europea, 2013: 3). Se publicó como parte de dicha estrategia el *Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. Este plan, más ambicioso y amplio que los anteriormente emitidos, se propone promover el emprendimiento como modo de recuperar el crecimiento y altos niveles de empleo. El Plan se basa en tres pilares: 1) desarrollar la educación y formación en materia de emprendimiento; 2) crear un buen entorno empresarial; y 3) establecer modelos y llegar a grupos específicos. Resumiremos en lo que sigue los puntos más destacados de estas políticas, en base a los documentos citados anteriormente.

3.1. UN ‘ENTORNO’ PROPICIO Y UNA REFORMA EDUCATIVA-CULTURAL

En el documento ‘pionero’ *Fomento del espíritu empresarial en Europa: prioridades para el futuro* de 1998, la Comisión establece dos grandes ejes de intervención, que serán una constante a lo largo de los años siguientes:

Fomentar la cultura de empresa exige una *doble estrategia*. Por una parte, supone tomar medidas para que las personas se animen a hacerse empresarios y dotarlas de la cualificación necesaria para salir airoso, lo que entraña *reformas en los sistemas de educación y formación, cambios culturales* y medidas con vistas a eliminar los obstáculos a la creación de nuevas empresas. Por otra parte, fomentar el espíritu empresarial implica también la creación de un entorno económico favorable a la generación, el crecimiento y la transmisión de empresas, lo que entraña una *radical simplificación administrativa, la mejora del entorno normativo y financiero, y el acceso a programas comunitarios como los de I+D y los Fondos Estructurales* (Comisión Europea, 1998: 3, la cursiva es nuestra).

La educación y formación, por un lado, y un entorno —económico, normativo, financiero— favorable, por otro, será pues la doble vía que Europa propondrá para fomentar la actividad emprendedora. La ‘cultura’ y el ‘entorno’ son los blancos de una estrategia política que apunta a modular las conductas de la población según el modelo de la empresa.



3.2. EL EMPRENDIMIENTO COMO «COMPETENCIA CLAVE» PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

En el marco europeo, el espíritu de empresa se ha incorporado al paradigma de la «educación por competencias». La transición de una educación basada en los saberes, el saber-hacer y las cualificaciones, hacia una enseñanza orientada hacia las competencias y la empleabilidad, responde a una demanda creciente de flexibilidad y adaptabilidad de la mano de obra por parte de los empleadores (Hirtt, 2010). Como hemos mencionado, en el marco europeo de *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, el ‘sentido de la iniciativa y espíritu de empresa’ es la séptima de un total de ocho competencias. Por ella se entiende «la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos» (Comisión Europea, 2007: 11).

En el documento citado, la *competencia* se divide en tres componentes: conocimientos, capacidades y actitudes. Las *capacidades* se vinculan a una «gestión proactiva de los proyectos (entrañan capacidades como la planificación, la organización, la gestión, el liderazgo y la delegación, el análisis, la comunicación, la celebración de sesiones informativas, la evaluación y el registro)», además, con la «habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo. Es esencial la capacidad de determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado» (ibídem).

Entre los *conocimientos* requeridos se contempla «la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales». A ello se suma el conocimiento de «la postura ética de las empresas y de cómo éstas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo, mediante el comercio justo y las empresas sociales» (ibídem). Por último, la *actitud* empresarial se caracteriza por «la iniciativa, la proactividad, la independencia y la innovación tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean objetivos personales o metas fijadas en común con otros, incluido en el ámbito laboral» (ibídem).

Los ejemplos podrían repetirse y veríamos la permanente amalgama que estos discursos proponen entre las características del espíritu emprendedor y la lógica de las competencias. En este punto nos interesa destacar las implicancias que las prácticas centradas en las ‘competencias’ tienen desde el punto de vista de los mecanismos de subjetivación. Como hemos analizado en otro lugar (Amigot & Martínez, 2013a), la lógica de las competencias en la formación y el trabajo están en el centro de las nuevas formas de gestión de los ‘recursos humanos’. Allí donde la organización taylorista del trabajo propia de la era industrial establecía una distancia relativa entre el trabajador y la actividad de trabajo y donde la *cualificación* tenía como referencia un *puesto de trabajo* ‘objetivado’, el modelo de las competencias borra esa distancia y requiere del individuo una implicación subjetiva y activa en el trabajo, por lo que puede hablarse de una intensificación de la dimensión subjetiva con sus recursos de autonomía e iniciativa, emocionales y cognitivos. El modelo de



las competencias comporta así una fuerte *subjetivación del trabajo* (Périlleux, 2003), sobre lo que volveremos en el último punto.

Por otra parte, en el vínculo emprendimiento-competencias puede destacarse una re-contextualización (Fairclough, 1992) de términos propios del *management* empresarial hacia los contenidos educativos y de formación. Este fenómeno, cuya emergencia suele señalarse en la irrupción del *New Public Management*, ha marcado una tendencia desde los años noventa del siglo pasado hacia la preeminencia de la lógica de la gestión empresarial en el sector público (Du Gay, 2012).

3.3. EL EMPRENDIMIENTO EN TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS

Otro punto a destacar sobre la educación emprendedora se vincula con el criterio de llevar el emprendimiento a todos los niveles educativos y de formación —primario, secundario, formación profesional y universitario— poniendo incluso particular atención en los «estudios no empresariales» (Comisión Europea, 2008). Es decir, el espíritu emprendedor no es algo que se solicite exclusivamente a quienes realicen estudios vinculados al mundo de los negocios y la empresa, sino también a quienes se inclinen por disciplinas técnicas, científicas, artísticas, sociales o humanas. En cada caso, se proponen contenidos adaptados al nivel educativo y por ámbito de estudios.

De hecho, en la comunicación que diera lugar a la *Agenda de Oslo*, la Comisión se plantea el interrogante sobre si las escuelas de negocios son el lugar más adecuado para enseñar iniciativas emprendedoras, puesto que «es más probable que las ideas empresariales innovadoras y viables surjan de estudios técnicos, científicos y creativos» (Comisión Europea, 2008: 4). De allí que se proponga el desafío de «crear enfoques interdisciplinarios para que la educación emprendedora sea accesible para todos los estudiantes, se creen equipos para el desarrollo y la explotación de ideas comerciales y se mezcle a estudiantes de económicas y empresariales con estudiantes de otras facultades y una formación diferente» (ibídem). Esta es una de las dimensiones de lo que puede llamarse una «universalización» del discurso emprendedor.

3.4. ¿TODOS EMPRENDEDORES?

Si la propuesta de llevar el emprendimiento a todos los niveles educativos y de formación es una de las dimensiones de su «universalización», la otra lo es sin dudas el hecho de llevarlo hacia toda la población y a todos los ámbitos de la vida. De hecho, las políticas se proponen «llegar a las mujeres, los mayores, los inmigrantes, los desempleados y los jóvenes» (Comisión Europea, 2013: 24) y se destaca que «el provecho de una educación en el espíritu empresarial no se limita a que haya más nuevas empresas, más innovadoras, y a que se creen más empleos. *El espíritu empresarial es un factor clave para todos*» (Comisión Europea, 2006: 4, subrayado en el original, aquí en cursiva). Más aún, en la competencia de ‘sentido de la iniciativa y espíritu de empresa’, afirma la Comisión, «se apoyan *todas las personas, no sólo en la*



vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, (Comisión Europea, 2007: 11, la cursiva es nuestra).

A todo ello deberá sumarse que las competencias emprendedoras no apuntan exclusivamente a la creación de empresas o al trabajo autónomo, sino que también corresponden a quienes trabajen en relación de dependencia. De allí la figura del *intraemprendedor* (Comisión Europea, 2000), como potenciales creadores de empresas dentro de la propia organización; trabajadores y trabajadoras que puedan adaptarse a los nuevos ritmos de la empresa, a la necesidad de cambio, de flexibilidad y de innovación. Una suerte de emprendedor dentro de la propia empresa.

En suma, a partir de una retórica que establece la necesidad e irreversibilidad de cambios en el sistema productivo y la economía global, las instituciones europeas pretenden justificar transformaciones en los sistemas educativos y de formación orientados a las necesidades del mercado. Así, el espíritu emprendedor es propuesto como un elemento clave a desarrollar en todos los niveles de formación y cuya utilidad pretende radicar no sólo en el ámbito laboral sino «en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad». Veamos ahora en un breve repaso de qué modo estas recomendaciones se han plasmado en el ámbito del Estado español.

4. LA ADOPCIÓN DE LAS RECOMENDACIONES EUROPEAS EN EL ESTADO ESPAÑOL

Para llevar a cabo sus recomendaciones, la Comisión llama a «una acción audaz y coordinada entre todas las administraciones a escala europea, nacional y regional» (Comisión Europea, 2013: 5). En efecto, como se ha mencionado, los mecanismos de gobierno propios de las instituciones europeas requieren una acción coordinada entre los distintos niveles políticos, cada uno de los cuales adoptará las recomendaciones en el tiempo y forma que crea conveniente y según sus propias características y necesidades. Desde el punto de vista de la adecuación normativa, el Estado español ha adoptado con determinación las recomendaciones europeas. Entre las acciones más recientes, cabe destacar la sanción de la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, *de apoyo a los emprendedores y su internacionalización* (BOE, 2013b), que contiene disposiciones en materia de educación emprendedora, y la propia *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE)³, del 9 de diciembre de 2013 (BOE, 2013a).

Los argumentos para implementar estas recomendaciones han ido en la misma línea que los citados anteriormente: mejorar la empleabilidad, generar creci-

³ Cabe mencionar que nos referimos a la LOMCE por ser la ley vigente y porque fue publicada con posterioridad al *Plan de Acción Emprendimiento 2020* de la Comisión, lo cual nos permite ver el grado de correspondencia entre una y otro. De cualquier forma, la promoción del espíritu de empresa como objetivo de la educación ya estaba presente, aunque con menor énfasis y alcance, en la legislación precedente, la *Ley Orgánica de Educación* de 2006.

miento económico, adaptarse a los cambios productivos. En el preámbulo de la ley de apoyo a los emprendedores, se nos dice que

uno de los graves problemas de la economía y sociedad española es la alta tasa de desempleo juvenil [...]. Las causas de ello hay que buscarlas, además de en algunas deficiencias que han venido caracterizando a nuestro modelo de relaciones laborales, en la ausencia de una mayor iniciativa emprendedora entre los más jóvenes que haya llevado, ante la falta de oportunidades de trabajo por cuenta ajena, a unos mayores niveles de autoempleo capaces, a su vez, de generar más empleo (BOE, 2013: 78791).

Por su parte, el entonces ministro de Educación Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, haciéndose eco de los diagnósticos de las instituciones europeas, afirmó que el déficit de vocación emprendedora explica los problemas de empleabilidad de los españoles (*El País*, 21/04/2014). Así, si bien las formas específicas de implementación dependerán de las Comunidades Autónomas según sus competencias, el actual Gobierno⁴ se ha comprometido a impulsar la educación emprendedora en los niveles primario, secundario, de formación profesional y universitario.

En el preámbulo de la LOMCE, encontramos criterios de justificación de las medidas adoptadas en la línea de los referidos anteriormente a las instituciones europeas. Esto es, los cambios en la economía y la producción y la globalización son llamados a justificar una adaptación del sistema educativo a los requerimientos de los nuevos tiempos,

que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía [...] mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa (BOE, 2013: 97860).

En lo que se refiere específicamente a la educación para el emprendimiento, la LOMCE profundiza y amplía muchos contenidos ya contemplados en la legislación anterior. En su artículo 18, para el nivel de educación primaria, establece que «sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el *emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas*» (BOE, 2013: 97871, la cursiva es nuestra).

Para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en su primer ciclo se propone una asignatura de libre elección, llamada «Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial», aunque también se contempla que el emprendimiento se trabajará «en todas las áreas más allá de su posible tratamiento específico». En

⁴ Nos referimos al Gobierno de la x legislatura de España, que comenzó el 13 de diciembre de 2011, presidido por Mariano Rajoy Brey.



algunas comunidades autónomas, como el caso de Castilla-La Mancha, se han puesto en marcha las medidas anunciadas en la ley, con un contenido marcadamente orientado hacia el mundo de la empresa. Las actividades que pueden encontrarse van desde el conocimiento sobre los procedimientos administrativos para la apertura de empresas o negocios hasta actividades destinadas a «transmitir el papel del empresario, y su función decisiva en la creación de riqueza y generación de puestos de trabajo» (JCCM, 2013), fomentar el concepto de ética empresarial y desarrollarlo a lo largo del currículo, entre otras.

En el caso de la Formación Profesional, entre sus objetivos de enseñanza se encuentra el «afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales» (BOE, 2013: 97887). En este nivel se ofrece, en cada ciclo formativo, el módulo profesional «Empresa e iniciativa emprendedora»⁵, donde se establecen las competencias requeridas y cuyo contenido se orienta a los conocimientos básicos de apertura y gestión de una empresa.

Por último, en el caso de la enseñanza universitaria, son numerosas las actividades que se han implementado a lo largo de los últimos años. Según la clasificación de ‘buenas prácticas’, se destacan: a) formación emprendedora curricular y no curricular; b) centros de formación, asesoramiento e incubación de ideas de negocio; c) apoyo a emprendimientos de base tecnológica; d) cátedras de emprendimiento; e) másteres en emprendimiento; f) concursos de emprendimiento; g) plataformas y redes virtuales de emprendimiento; h) *networking* para emprendedores (FUE, 2012)⁶.

Si bien las referencias podrían extenderse, nuestra intención no es un análisis exhaustivo de las medidas adoptadas, sino poner de manifiesto cómo las instituciones europeas producen un conjunto de conceptos y de prácticas articuladoras de lo social que posteriormente se ven plasmadas a nivel estatal. Ese vínculo entre las dos instancias no es lineal y está lleno de matices. Sin embargo, los mecanismos más relevantes y las lógicas que los gobiernan muestran un importante grado de correspondencia. Veremos ahora cuáles son a nuestro juicio el tipo de regulación y las prácticas subjetivas que las medidas mencionadas comportan.

5. GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL Y MECANISMOS DE SUBJETIVACIÓN

La extensión de la lógica del mercado a otras esferas sociales se desarrolla en parte a través de una compleja labor institucional que, tal como estamos analizando, muestra no tanto una ‘retirada del Estado’ sino una ardua y compleja articulación de

⁵ En el portal <http://www.todofp.es/> del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se encuentran detallados los contenidos y competencias sobre emprendimiento, además de otros recursos formativos sobre la materia.

⁶ Para un informe detallado de las ‘buenas prácticas’ emprendedoras en las universidades españolas hasta el año 2012 véase el informe de la Fundación Universidad Española, disponible en <http://www.fue.es/50545212/69547671079.pdf> (visitado el 01-12-2014).

diversas instancias políticas para la reconfiguración del espacio y la acción pública, asumiendo principios que rigen en la empresa privada y el mercado (Cerny, 2010; Fernández Rodríguez y Serrano Pascual, 2014). Las transformaciones en el espacio educativo y de formación entrañan diversos niveles de rearticulación institucional, así como el desarrollo de discursos y prácticas tendentes a definir las características ‘deseables’ de la ciudadanía y a regular mediante diversos mecanismos la adecuación a tales requisitos. Especificaremos a continuación las implicancias que los programas mencionados anteriormente tienen en la producción y gobierno de subjetividades.

5.1. EL EMPRENDEDOR COMO ‘IDEAL NORMATIVO’

La configuración de un referente ideal en la figura del individuo emprendedor opera como mecanismo legitimador del abandono de narrativas colectivas y de derechos sociales, en beneficio de lógicas individualizadoras y como mecanismo de regulación de las subjetividades. Las cualidades ideales del individuo emprendedor, tales como autonomía, creatividad e innovación, la iniciativa, una actitud proactiva, ser capaz de gestionar las situaciones de estrés, la gestión del riesgo, el liderazgo, la motivación, entre otras, pretenden establecerse como una norma social. Por ello resulta fundamental analizar desde un punto de vista crítico los discursos sobre el emprendimiento como parte de una racionalidad gubernamental que establece un ‘ideal normativo’⁷.

Desde el punto de vista de un tipo de regulación que apuesta por gobernar las conductas de los individuos hacia un conjunto de objetivos determinados —competitividad, creación de empleo, innovación—, el ideal normativo opera como un estándar o referente al que aspirar, como un elemento que condensa las cualidades solicitadas y esperadas, como un ‘modelo’ social. Para hacer efectivo este modelo, se proponen diversos estímulos. Uno de ellos tiene que ver con la creación de imaginarios a través de estrategias discursivas ‘predicativas’ (Wodak & Meyer, 2003), es decir, de atribuciones estereotípicas y valorativas a determinado fenómeno social.

En el caso que nos ocupa, existe una estrategia explícita que apunta a valorar positivamente la condición de ‘emprendedor’. Concretamente, como se mencionó al inicio, el *Plan de acción sobre emprendimiento 2020* propone en su tercer pilar «establecer modelos y llegar a grupos específicos. Nuevas percepciones: *los emprende-*

⁷ El concepto de ‘ideal normativo’ que proponemos se emparenta con el de ‘ideal regulatorio’ utilizado por Judith Butler, quien lo toma a su vez de Michel Foucault (Butler, 1993). En ambos casos los autores apelan a esta noción en sus análisis en el dominio de la sexualidad. En nuestro caso, el campo de análisis es el de las prácticas de regulación de la formación y el empleo, aunque, en línea con los análisis de Butler y Foucault, nos interesan también los efectos de subjetivación de los discursos sociales. Además de las fuentes mencionadas, el concepto de ‘ideal normativo’ que proponemos se nutre de conceptos del análisis de políticas públicas como el de ‘*réfèrentiel*’ (Müller, 1990) y de ‘*fabrication*’ (Ball, 2006), conceptos que refieren a la construcción de realidades sociales a partir de discursos y mecanismos de poder.



dores como modelo» (Comisión Europea, 2013: 23). Allí, la Comisión constata que es «raro que en Europa ser ‘emprendedor’ se valore como algo deseable. A pesar de que los emprendedores crean puestos de trabajo y potencian la economía, los medios no presentan sus éxitos como un modelo» (ibídem). Eso llevaría a que la carrera empresarial no resultara atractiva, fundamentalmente para los jóvenes, y operaría como un «efecto disuasorio para los que podrían querer convertirse en emprendedores». Propone entonces, como un medio para avanzar en una transformación cultural, «un cambio en la percepción positiva de los emprendedores mediante una comunicación práctica y positiva sobre sus logros, su valor para la sociedad» (ibídem). En el mismo sentido, el Gobierno español se hace eco y afirma, en el preámbulo de la llamada ‘Ley de emprendedores’, que «es necesario un cambio de mentalidad en el que la sociedad valore más la actividad emprendedora y la asunción de riesgos» (BOE, 2013: 78791).

En línea con estas propuestas pueden leerse, además de los contenidos educativos ya mencionados, la proliferación de concursos televisivos (*Tu oportunidad*, RTVE; *Código emprende*, RTVE), programas radiales (*Ser empresarios*, cadena SER; *Pensamiento Positivo*, ABC Punto Radio), intervenciones de distintos actores políticos en los medios de comunicación realzando la figura de los emprendedores, como la ministra de Empleo Fátima Báñez cuando manifiesta que «queremos poner alfombra roja a todo aquel que quiera emprender» (*Diario de Navarra* 28/01/2013), o bien los numerosos premios a emprendedores como el Premio Emprendedor XXI de La Caixa o el Premio Emprendedor de la Escuela de Organización Industrial. Más allá de las diversas finalidades que puedan tener las acciones mencionadas, todas ellas convergen, de modo más o menos explícito según el caso, en el intento de proponer un referente a partir del cual movilizar identificaciones subjetivas hacia la valoración positiva de un tipo de conducta ‘emprendedora’. No estamos afirmando con esto que exista una relación causal o unidireccional entre el ‘ideal normativo’ y la conducta de los sujetos. Al contrario, ese vínculo es sumamente problemático. En todo caso, es posible analizar los niveles o grados de correspondencia entre los estereotipos propuestos por la acción pública y el ajuste de la población a esos estándares⁸.

Desde el punto de vista de los efectos sociales de este mecanismo, nos interesa destacar que al conjugarse esa valoración positiva del emprendedor con la ‘patologización moral’ de la dependencia y la responsabilización individual mencionadas más arriba, se establece una lógica normalizadora que implicará sancionar de diversas maneras el desajuste a la norma. Es decir, si uno de los lemas de los emprendedores es «si quieres puedes»⁹, puede inferirse que «si no puedes, quizá es porque no quieres». O bien, para evitar las inferencias, recordar la asociación del ministro Wert entre el

⁸ En base a una investigación en curso, analizaremos en un artículo futuro las distintas posiciones de los destinatarios de estas políticas frente al ideal normativo del emprendedor. Sobre la evolución de la percepción sobre el emprendimiento por parte de la población a nivel internacional, pueden verse los informes del *Global Entrepreneurship Monitor*. <http://www.gemconsortium.org/>.

⁹ http://www.ajealbacete.com/jornada-de-motivacion-emprendedora-Si-quieres-puedes_es_14_10.html (visitado el 10/09/2014).

‘déficit de vocación emprendedora’ y la ‘falta de empleabilidad’ entre los españoles. Así, desde el punto de vista de la construcción de narrativas sociales, se propone un desplazamiento de la responsabilidad de la creación de empleo desde las autoridades públicas hacia el propio individuo. De hecho, estas políticas no apuntan sólo a la ‘creación de empresas’ sino, de manera explícita, a la promoción del trabajo autónomo, como puede verse en las distintas disposiciones de la ley de apoyo a los emprendedores ya citada.

Por otra parte, los valores de autonomía o independencia, tan mencionados en los distintos documentos, se relacionan en las narrativas neoliberales con la configuración de un *yo* percibido de manera desvinculada de los contextos y circunstancias que, no obstante, condicionan e incluso «conducen» su actividad. La reformulación de la autonomía pivota sobre la exaltación que este tipo de discurso realiza de la libertad, fundamentalmente la libertad de elección, en el sentido que Foucault (2007) otorgó a la lógica liberal como productora de libertad: de una libertad que lleva a los sujetos a decidir e implicarse en cursos de acción preestablecidos mediante procedimientos diversos, como si tales decisiones y actividades nacieran genuinamente de una disposición subjetiva auténtica y particular.

Este ideal seductor de autonomía y de libertad de elección tiene como correlato una lógica que deja de lado o en segundo plano los condicionantes sociales que afectan la trayectoria de los individuos como integrantes de grupos o clases. Además, el hecho de dirigirse con mayor énfasis a grupos específicos como mujeres, inmigrantes y jóvenes, no hace sino aumentar las dificultades que ya sufren estos colectivos a raíz de las desigualdades que padecen en el mercado de trabajo. Por citar un ejemplo, tomado de una plataforma de aprendizaje implementada en Castilla-La Mancha (JCCM, 2014):

Nos dimos cuenta que un joven, que en un país pobre es capaz de recoger 10 naranjas, viajar a la ciudad y colocarlas encima de una caja para venderlas, es un emprendedor en potencia. Lo único que necesita ese joven para crecer y aportar más a la sociedad es una formación en habilidades¹⁰.

Los condicionantes sociales que afectan la producción y reproducción de la pobreza y la exclusión parecen no ocupar un lugar relevante en este tipo de argumentos. Todo parece radicar en las cualidades subjetivas, que pueden ser potenciadas mediante la educación y la formación.

Al mismo tiempo, la individualización de los riesgos de la que hablábamos más arriba es un proceso en el que el desmantelamiento de derechos y garantías colectivas encuentra su faz justificadora en la proliferación de la exigencia individualizada de elegir, fundamentalmente mediante el esquema de anticipación de costes y beneficios para el valor individual, sea en el ámbito de la formación o en la anticipación de riesgos cuya cobertura social va desvaneciéndose, como en el caso de la enfermedad y la vejez. Un ejemplo sobre este punto puede citarse extraído de

¹⁰ La referencia proviene del portal de la plataforma *Young Potential Development* <http://ypdonline.com/conocenos/> (visitado el 01/09/2014).



la *Agenda de Oslo*, donde uno de los miembros de los grupos de expertos sostiene: «Economía: ¿qué es? Economía es la ciencia de la elección. La educación: ¿qué es? La educación es enseñar a elegir»¹¹ (Comisión Europea, 2006: 28). Tal como Beauvois (1994) ha mostrado en su análisis de la *servidumbre liberal*, una retórica psicologista que explique la acción en términos exclusivamente individuales y de «libertad» es el mecanismo más eficaz para que los individuos se comprometan con las conductas que llevan a cabo y las atribuyan a sus propias disposiciones personales. Así, los dispositivos neoliberales se sostienen en un «hacer hacer» del que se borra la multi-causalidad de la conducta.

Pero este ideal normativo del emprendedor no sólo cuenta con una dimensión narrativa o imaginaria, que afecta a la dimensión cultural, sino que engarza con todo un conjunto de instrumentos fiscales, jurídicos y reglamentarios que tienen un peso igualmente relevante en la modulación de las conductas sociales. Si bien no lo abordaremos aquí, cabe recordar que la «doble estrategia» propuesta por la Comisión para promover el espíritu de empresa contemplaba tanto la cultura como el ‘entorno’ administrativo y económico. Siguiendo esas recomendaciones, el Gobierno español ha propuesto en la ley de apoyo a los emprendedores una serie de instrumentos que, además de los ya citados en referencia a la educación, introducen beneficios fiscales y cambios administrativos que apuntan a facilitar el emprendimiento¹².

Entre los instrumentos de *gobernanza europea* propuestos por las instituciones comunitarias, las ‘buenas prácticas’ y el *benchmarking*¹³ constituyen los mecanismos por medio de los cuales las actividades de educación en emprendimiento son difundidas en los distintos países de la Unión, a través de la promoción de aquellas prácticas consideradas como ‘mejores’ o ‘buenas’ y que se establecen como referentes no sólo como medidas a imitar, sino como comparadores (*benchmarks*) a la hora de evaluar el desempeño de un país o región en materia de emprendimiento. A esta dimensión de cuantificación y ‘gobierno de los expertos’ nos referiremos en el siguiente apartado.

5.2. EL GOBIERNO DE LOS «EXPERTOS» Y LA LÓGICA DE LA CUANTIFICACIÓN

La producción discursiva de este ideal normativo se desarrolla en el marco de una intensa actividad institucional y de reconfiguración del espacio social sustentada no tanto en alternativas políticas en liza —como el parlamentarismo representaba, con todas sus limitaciones— sino por las pautas dictadas por un discurso «experto», que encuentra en su carácter pretendidamente neutro y objetivo su fuente de

¹¹ «Economics: What is it? Economics is the Science of Choice. Education: What is it? Education is teaching on How to Make Choices».

¹² Para una mirada crítica desde el Derecho del trabajo, véase Casas Baamonde (2013).

¹³ Las ‘buenas prácticas’ hacen referencia a casos —en este caso la implementación de medidas de educación en emprendimiento— que se destacan por su desempeño. El *benchmarking* es el mecanismo que permite evaluar comparativamente el desempeño de otros casos. Para un análisis detallado a nivel europeo véase Bruno (2006).

legitimidad (Serrano Pascual, 2007). Los principios neoliberales encuentran en la proliferación de instancias y agencias expertas, y en la utilización que las instituciones hacen de ello, un formidable punto de apoyo para la extensión de la lógica del mercado y de la competencia a todas las esferas sociales y la propia constitución subjetiva, como las directrices dirigidas a la educación y formación muestran. Como ha señalado Boltanski, las «dominaciones complejas» se ejercen con el recurso a un saber experto que naturaliza un nuevo estado de cosas y preconiza el cambio como elemento fundamental, necesario e inevitable. De ahí la movilización permanente y las reformas incesantes, bajo el argumento de una necesaria adaptación «a las exigencias del entorno» y de llevar a cabo, como señalábamos antes, «una profunda revolución cultural». En este sentido, el carácter «semántico» de cualquier institución como entidad que *define lo que es y lo que tiene valor* (Boltanski, 2009) se ve reforzado por el recurso al discurso «experto» —fundamentalmente de determinados expertos en gestión, economía o ciencias sociales—, que legitiman una determinada definición de la realidad por situar su lugar de enunciación en la «ciencia».

Esta vertiente discursiva y narrativa encuentra su otra faz en el despliegue de mecanismos de control y regulación que permean las prácticas sociales y producen formas de hacer que, sin ninguna duda, tienen un carácter disciplinario (Dardot y Laval, 2009). Toda una ingeniería política y organizativa es puesta en marcha para impulsar el proceso de reconversión de esferas como la salud o la educación pública (Irigoyen, 2011). Bajo la apelación a un uso eficiente de los recursos y a la necesidad de responder a las exigencias de un entorno cambiante, proliferan los mecanismos de establecimiento de objetivos, de evaluación y de comparación como el *benchmarking* y las ‘buenas prácticas’. Este proceso de cuantificación de los resultados educativos y de la labor de enseñantes desvirtúa los valores profesionales y margina elementos difícilmente cuantificables como la calidad de los vínculos establecidos y un saber hacer que no es medible, pero sí fundamental como sustrato mismo del lazo social y que tiene más que ver con la gratuidad que con la obtención de un beneficio, tal como lo señaló Mauss en relación con el ‘don’.

Las transformaciones en el ámbito de la educación y formación muestran por tanto varios ejes: por un lado, el cambio de las propias instituciones educativas para someterse a las demandas de una gestión que establece en el ámbito público formas de funcionamiento de «pseudomercado», con el establecimiento de estándares y tendentes a una evaluación permanente y competitiva entre centros (Laval, 2004; Saura y Luengo, 2015); por otro, la reconfiguración de los planes de estudio y las competencias objeto de formación; y, por último, la modificación del propio sentido y valor del conocimiento, en tanto tiende a ser configurado como medio para la obtención de valor y beneficio, consecuencia particularmente reseñable en relación con la gestión y evaluación de la investigación académica (Amigot y Martínez, 2013b).

Todo este entramado de gestión que articula procedimientos y mecanismos de cuantificación y evaluación a diferentes niveles se convierte en el escenario en el que las características idealizadas que deben educarse, que hemos señalado más arriba, adquieren su concreción sustantiva, puesto que se trata de competencias que son y van a ser reguladas en contextos prácticos que buscan la competitividad, en sintonía con la subordinación de las medidas educativas a los objetivos de creci-



miento y rendimiento económico. La legitimidad que otorga el discurso experto y la seducción que ejerce esta construcción idealizada de lo subjetivo son elementos que desactivan eventuales críticas. Si estas aparecen, serán tachadas fácilmente de nostálgicas o inmovilistas, gracias a toda una labor ideológica de caracterización negativa de lo que quiere transformarse con criterios distintos a la lógica de mercado¹⁴.

5.3. EL GOBIERNO DE LAS EMOCIONES. MECANISMOS DE SUBJETIVACIÓN

Hemos insistido en que los discursos, directrices y reformas operadas, entre otros, en el ámbito de la educación y la formación pueden analizarse en su carácter eminentemente productor de subjetividades y es por ello que destacamos en este último punto su operatividad como *mecanismos de subjetivación*. La noción de mecanismos de subjetivación adquiere aquí un doble sentido. Por un lado, entronca con la comprensión foucaultiana del sujeto como efecto de dispositivos históricos y cuya experiencia se hace inteligible en un entramado de prácticas sociales (Foucault, 1982; Amigot, 2007). Estos dispositivos incluyen procedimientos específicos denominados por Foucault «tecnologías del yo» (1988) y que aluden al establecimiento de prácticas que inducen a los sujetos a transformarse a sí mismos, a asumir activamente la tarea de realizar por sí mismos y sobre sí una serie de acciones requeridas para el funcionamiento de los mecanismos sociales —en este caso vinculados al ámbito del trabajo— pero que desplazan su dominio al terreno personal. Se trata por tanto de analizar el proceso de formación y (auto)configuración de sujetos que desarrollen cualidades-competencias concretas. Por otro lado, la noción de subjetivación alude específicamente a esos mecanismos dirigidos a la movilización e intensificación del rol de lo subjetivo en los procesos económicos, puesto que la obtención de valor pasa por la «activación» subjetiva. Tal como lo define Périlleux (2003), la subjetivación del trabajo es la intensificación del compromiso subjetivo en la actividad y la puesta en juego en el trabajo de afectos, valores y disposiciones relacionales, que se han vuelto necesarios para la producción. En este sentido, la acción pública orientada a promover conductas ‘empreendedoras’ tiene como campo de intervención predilecto el dominio de la subjetividad.

Destacaremos tres ejes que permean los objetivos educativos y de formación: la dimensión calculadora de este sujeto cuyo ideal lo constituye ser «empresario de sí mismo»; la dimensión afectiva que constituye la energía movilizadora de las prácticas y que es necesario moldear para un adecuado ajuste a las circunstancias y para la coordinación con otros sujetos; y la emergencia de «prácticas de sí» específicas (Foucault, 1982; 1988) mediante las que el individuo se relacionará consigo mismo con el objeto de autoproducirse de acuerdo a las demandas idealizadas y

¹⁴ Es innegable el alcance social y la utilización de las críticas al corporativismo, a los «privilegios» de determinadas profesiones como el profesorado, a la ineficacia de la labor funcionarial, al inmovilismo, a la ineficiencia del sector público, etc.



naturalizadas. Los tres son correlativos de los procesos de individualización de las relaciones sociales y laborales que hemos mencionado.

La retórica de la globalización, competitividad y educación a lo largo de la vida contiene un fuerte mensaje que apunta a la necesidad de una movilización personal constante y de una conducta emprendedora por parte de los individuos, en línea con los postulados del paradigma de la activación mencionados al inicio. El énfasis en el individuo y sus elecciones racionales apunta a agentes atomizados responsables de sus propias trayectorias en la vida y el trabajo. En ese sentido, los sujetos son estimulados a asumirse a sí mismos como individuos que pueden someter sus trayectorias a 'cálculos' racionales e incrementar su capital humano y su empleabilidad, esto es, su propio valor de mercado.

Además, todo el tejido subjetivo es relevante y movilizado como fuente de valor. Esto es, la promoción de subjetividades «calculadoras», de «rendimiento» (Dardot y Laval, 2009; Lambert y Pézet, 2012), no es una mera promoción de actitudes racionales-cognitivas, sino que estimula y busca la operatividad de la subjetividad en su conjunto, incluyendo cada vez más específicamente los aspectos afectivos y emocionales. Los saberes psicológicos y el discurso terapéutico, tal como ha sido analizado por Illouz (2006), han formado parte de las transformaciones capitalistas del siglo xx, pero adquieren en la racionalidad neoliberal una importancia específica y se han constituido en objeto de educación e intervención. De hecho, como sostiene Fendler (2001), las emociones y afectos como dimensiones a las cuales se dirigen las estrategias educativas representan, desde el punto de vista histórico, una transformación del dominio subjetivo que debe ser educado, desplazando, aunque sin dejarlos de lado, los anteriores objetos como el intelecto o la conducta y responsabilidad cívica propias de la noción de ciudadanía que surge desde finales del siglo xix.

En tanto los afectos *movilizan*, como la noción de *motivación* muestra, es necesario ponerlos en juego y apelar a ellos para que la actividad devenga cualitativamente intensa e innovadora. Pero, además, la necesidad de actuar en contextos complejos y cuya regulación es heterónoma implica la necesidad de la *gestión* emocional y el desarrollo de habilidades afectivas y relacionales que permitan la flexibilidad. Las emociones son establecidas como materia de (auto)intervención y formación, lo que constituye un proceso de objetivación de las mismas y adquiere tintes, como hemos señalado en otro lugar, de *auto-reificación* (Amigot y Martínez, 2013b). La inteligencia emocional, por ejemplo, es entonces una forma de habitus que permite la adquisición de una forma de capital (Illouz, 2006).

Por otra parte, los dispositivos neoliberales inscriben en el individuo una relación consigo mismo particular, en términos de inducir a los propios sujetos el trabajo requerido para la adecuación permanente a esta *prescripción subjetiva* (Perilleux, 2003) y a las situaciones diversas y cambiantes en las que desarrollan su actividad y cuya regulación es ajena a los criterios personales. De esta forma, la autonomía ensalzada en la retórica de la educación emprendedora deviene en una autonomía controlada, y la flexibilidad en flexibilidad obligada (Lambert y Pézet, 2012). La tensión entre la demanda de creatividad y autenticidad y la regulación de la misma mediante los mecanismos que estructuran la acción debe ser gestionada por cada individuo. Además, esta tensión se incrementa por el hecho de que la



norma subjetiva no pretende la homogeneidad sino la diversidad, la búsqueda de la autenticidad, la construcción del propio proyecto. «El verdadero riesgo está en hacer lo mismo que todo el mundo», reza un lema repetido en los cursos de promoción del emprendimiento.

En suma, esta racionalidad política promueve prácticas del individuo sobre sí mismo que tienen como blanco sus propios afectos. En este sentido, el ideal normativo del emprendedor opera como un referencial que condensa las características subjetivas requeridas por el trabajo en la economía postindustrial y es uno de los elementos sobre los que se sostiene un tipo de racionalidad gubernamental que tiene por objetivo modular lo social según la lógica de la empresa.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se ha puesto de manifiesto cómo distintos discursos y mecanismos sobre educación en emprendimiento presentes en las políticas europeas y adoptados por el Gobierno español pueden ser entendidos como componentes de un conjunto de prácticas con una fuerte impronta subjetiva. La ‘cultura del peligro’, que Foucault caracteriza como inherente al liberalismo y que fue regulada socialmente desde las primeras asociaciones mutuales hasta llegar a los mecanismos del Estado social (Castel, 1995), parece trasladarse paulatinamente desde esas lógicas colectivas —públicas— hacia un paisaje social en el que el individuo es el principal responsable de los riesgos en torno al empleo. Lo social no desaparece, sino que tiende a conformarse en un conjunto de mecanismos que incitan la lógica competencia de mercado, por lo que la competición parece ser la fórmula de vínculo privilegiada, en detrimento de la solidaridad.

El análisis aquí presentado sobre los discursos de educación emprendedora no pretende ser definitivo, sino sumarse a las voces —muchas de ellas aquí citadas— que intentan poner de manifiesto los resultados más desiguales y menos democráticos de las transformaciones en curso. Si el cambio y la transformación son la norma, la crítica debe renovarse también constantemente. Como mencionábamos al inicio, los cambios sociales se vinculan a disputas de proyectos sociales. El sentido de los cambios es por tanto abierto y reversible.

La mirada que hemos propuesto a lo largo del artículo debe entonces complementarse con otros interrogantes: ¿cuál es la postura de maestros y profesores frente al imperativo de una educación emprendedora?, ¿cuál la de los estudiantes?, ¿qué actitud adoptan los principales actores sociales, como los sindicatos o la comunidad educativa? Estas preguntas, que no hemos abordado aquí, son una invitación a continuar un diálogo reflexivo entre quienes entendemos que poner la educación en manos de la lógica de empresa no es el mejor camino en busca de una sociedad más democrática e igualitaria.

Enviado: 12/1/2015
Aceptado: 5/10/2015



REFERENCIAS

- ALONSO, L.E. (2007). *La Crisis de la ciudadanía laboral*. Rubí: Anthropos.
- AMIGOT LEACHE, P. (2007). «Una tensa oscuridad. Interrogando el abordaje psicosocial de la subjetividad». *Psicología & Sociedad*, 19(3), 20-25.
- AMIGOT LEACHE, P. y MARTÍNEZ, L. (2013a). «Gestión por competencias, modelo empresarial y sus efectos subjetivos. Una mirada desde la psicología social crítica». *Universitas Psychologica*, 12(4), 1073-1084.
- (2013b). «Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad: la evaluación del profesorado como técnica de normalización». *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 99-120.
- BALL, S. (2003). «The teacher's soul and the terrors of performativity». *Journal of Educational Policy*. Volume 18(2), 215-228
- BEAUVOIS, J.L. (1994). *Traité de la servitude libérale: analyse de la soumission*. Paris: Dunod. Traducción española: (2008). *Tratado de la servidumbre liberal. Análisis de la sumisión*. Madrid: La oveja roja.
- BERNAL AGUDO, J.L. y VÁZQUEZ TOLEDO, S. (2013). «La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE». *Tempora, Revista de Sociología de la Educación: segunda época*, 16, 35-58.
- BOE (2013a). *Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Del 9 de diciembre de 2013.
- (2013b). *Boletín Oficial del Estado. Ley 14/2013, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización*. Del 27 de septiembre de 2013.
- BOLTANSKI, L. (2009). *De la critique: précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- BRUNO, I. (2006). *Déchiffrer l'«Europe compétitive»*. Étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, Thèse de doctorat en science politique, IEP Paris, 2 vol. Inédita.
- BURCHELL G., GORDON C. y MILLER P. (eds.) (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- BUTLER, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- CASAS BAAMONDE, M.E. (2013). «El derecho del trabajo y el empleo asalariado en los márgenes: De nuevo el emprendimiento y el autoempleo». *Relaciones Laborales: Revista Crítica De Teoría y Práctica*, 11, 137-164.
- CASTEL, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós, 1997.
- CERNY, P.G. (2010). «The competition state today: from raison d'État to raison du Monde». *Policy Studies*, 31(1), 5-21.
- COMISIÓN EUROPEA (1998). *Fomento del espíritu de empresa en Europa: prioridades para el futuro*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2000) *European forum Training for entrepreneurship*. Directorate for Industrial and Regional Development and Small and Medium-sized Enterprises, Sofía. Brussels: European Commission.



- (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning. Final proceeding*. Oslo, 26-27 October 2006.
- (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Resumen del Informe Final del Grupo de Expertos*. Bruselas: DG Empresa e Industria.
- (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Comisión Europea.
- (2013). *Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*, Bruselas: Comisión Europea.
- CONGREGADO, E., GOLPE, A.A. y CARMONA, M. (2010). «Is it a good policy to promote self-employment for job creation? Evidence from Spain». *Journal of Policy Modeling*, 32(6), 828-842.
- CONSEJO EUROPEO (2010). *Conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Lisboa*, 23 y 24 de marzo de 2000, accesible desde la página del Consejo Europeo http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-rl.es0.htm (consultado el 12-12-2014).
- CRESPO, E. y SERRANO PASCUAL, A. (2012). «La psicologización del trabajo: la desregulación del trabajo y el gobierno de las voluntades». *Teoría y crítica de la psicología*, 2, 33-48.
- DARDOT, P. y LAVAL C. (2009). *La nouvelle raison du monde*. Paris: La Découverte.
- DELEUZE, G. (1995). *Conversaciones: 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- DIARIO DE NAVARRA (28/01/2013). Nacional. *El Gobierno anuncia una «alfombra roja» para emprendedores*. <http://goo.gl/1ya9Ek> (visitado el 03/09/2014).
- DU GAY, P. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London: Sage.
- (2012). *En elogio de la burocracia. Weber, organización, ética*. Madrid: Siglo XXI.
- El País* (21/04/2014). Economía. *Wert dice que el déficit de vocación emprendedora explica el de empleabilidad*. <http://goo.gl/OuU8lw> (visitado el 05/09/2014).
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishers.
- FENDLER, L. (2001). «Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction». In HULTQVIST, K. & DAHLBERG, G. *Governing the child in the new millennium*. New York: Routledge.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C.J. y SERRANO PASCUAL, A. (coords.) (2014). *El paradigma de la flexibilidad en las políticas de empleo españolas: un análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- FOUCAULT, M. (1982). «El sujeto y el poder». En DREYFUS, H. y RABINOW, P. (2001), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, 241-259, Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1988). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FUE (2012). *Educación emprendedora: buenas prácticas en la universidad española*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Fundación Universidad Empresa. <http://www.fue.es/50545212/69547671079.pdf> (visitado el 01/09/2014).
- GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



- HIRT, N. (2010). «La educación en la era de las competencias». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 13(2), 108-114. <http://www.aufop.com/> (visitado el 12-12-2014).
- ILLOUZ, E. (2006). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- IRIGOYEN, J. (2011). «La refundación de la evaluación». *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, 33, 35-46.
- JCCM (2013). Programación del Taller de Iniciativa Emprendedora y Empresarial. *Portal de educación de Castilla la Mancha*. <http://goo.gl/EHYoeP> (visitado el 01/09/2014).
- (2014). Marcial Marín: «Castilla-La Mancha ha sido pionera en implantar el programa YPD en las aulas, para impulsar y fomentar el espíritu emprendedor de los alumnos». *Portal de educación de Castilla la Mancha*. <http://goo.gl/ILeM8Q> (visitado el 11/08/2014).
- KEAT, R. y ABERCROMBIE, N. (1991). *Enterprise culture*. London: Routledge.
- KOMULAINEN, K. (2001). «Internal Entrepreneurship — a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre- and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 342-374.
- LAMBERT, C. y PÉZET, E. (2012). «Accounting and the making of Homo Liberalis». *Foucault Studies*, 13, 67-81.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Paidós.
- MITCHELL, K. (2006). «Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship». *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, 389-407.
- MÜLLER, P. (1990). *Les Politiques publiques*. Paris: PUF.
- PERILLEUX, T. (2003). «La subjectivation du travail». *Déviance et Société*, 27(3), 243-255.
- SAURA, G. y LUENGO, J. (2015). «Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD)». *Bordón*, 67(1), 135-148.
- SERRANO PASCUAL, A. (2005). «Del desempleo como riesgo al desempleo como trampa: ¿Qué distribución de las responsabilidades plantea el paradigma de la activación propuesto por las instituciones europeas?». *Cuaderno de Relaciones laborales*, 23(2), 219-246.
- (2007). «Supranational expertocracy and the policies of production of identities». In M. KUHN (ed.) *Who is the European — a new global player?* New York: Peter Lang, 227-245.
- SHANE, S. (2009). «Why encouraging more people to become entrepreneurs is bad public policy». *Small Business Economics*, 33(2), 141-149.
- VALLE LÓPEZ, J. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- VERGER, A., ALTINYELKEN, H.K. y KONING, M.D., (eds.) (2013). *Global managerial education reforms and teachers: emerging policies, controversies and issues in developing contexts*. Brussels: Education International.
- VIELLE, P., POCHE, P. y CASSIERS, I. (eds.). (2005). *L'état social actif. Vers un changement de paradigme?* Brussels: P.I.E Peter Lang.
- WODAK, R. y MEYER (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

