

Capítulo 3.

EMPRENDIMIENTO Y UNIVERSIDAD: REFLEXIÓN SOBRE LA REPRODUCCIÓN DISCURSIVA DEL ESTADO MODERNO Y DE LA ACADEMIA COMO ESTRATEGIA

*Entrepreneurship and university: reflection on the discursive
reproduction of the modern state and academia as a strategy*

Jonny Alexander Cruz Bolaños

✉ cruzjonnyalexander@gmail.com

📄 <https://orcid.org/0000-0001-7501-0850>

Universidad Cooperativa de Colombia –Campus Cali

Diana Milec Cifuentes-Leiton

✉ diana.milec.cifuentes@correounivalle.edu.co

📄 <https://orcid.org/0000-0003-2221-2322>

Universidad del Valle –Sede Cali

Cita este capítulo:

Cruz Bolaños, J. A. y Cifuentes-Leiton, D. M. (2021). Emprendimiento y universidad: reflexión sobre la reproducción discursiva del Estado moderno y de la academia como estrategia. En: Londoño-Cardozo, J., Salcedo Serna, M. A. y Cifuentes-Leiton, D. M. (Eds. científicos). *Emprendimiento y Universidad: Giros y desafíos de una relación problemática* (pp.127-160). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

EMPRENDIMIENTO Y UNIVERSIDAD: REFLEXIÓN SOBRE LA REPRODUCCIÓN DISCURSIVA DEL ESTADO MODERNO Y DE LA ACADEMIA COMO ESTRATEGIA

Jonny Alexander Cruz Bolaños
Diana Milec Cifuentes-Leiton

Resumen:

Objetivo: Discutir el papel de la educación superior como mecanismo homogeneizador, productor y reproductor de la cultura, desde una ubicación histórica concreta: la Modernidad, que en Occidente ha representado una mayor valoración de la educación como la instancia en la que se materializan los objetivos del proyecto de la filosofía de la Ilustración. **Resultados:** se discute cómo los procesos de moldeamiento ocultan razones históricas de la pobreza y la miseria, se caracteriza un sistema global de exclusiones y exfoliación del mundo a favor de unas cuantas naciones, que, gracias a la guerra y a sus políticas imperialistas, han logrado capitalizar para sí, no sólo los recursos materiales sino además los ideológicos, imponiendo en un proyecto civilizatorio en sus maneras de interpretar la realidad. Se finaliza presentando una pérdida del valor intelectual que la universidad encarnaba desde lo que se denomina docto o formación, que estaba orientada desde los intereses y potencialidades del educando. Pasa a recubrir ese valor intelectual la satisfacción de necesidades de formación establecidas y direccionadas, cada vez más desde el management y las agendas políticas estatales. **Conclusiones:** La academia podría proponerse

deconstruir el ejercicio de jerarquización producido por modelos extranjeros, comprendiendo cómo es que la realidad que vivimos fue impuesta.

Palabras Clave: emprendimiento, universidad, Estado, empresa, Modernidad, modelamiento educativo

Abstract

Objective: to discuss the role of higher education as a homogenizing, producing, and reproducing mechanism of culture, from a specific historical location: Modernity. From an epochal moment there seems to be a greater appreciation of education as the instance in which the objectives of the project of the philosophy of the Enlightenment materialize. **Results:** it is discussed how the shaping processes hide historical reasons for poverty and misery, a global system of exclusions and exfoliation of the world is characterized in favor of a few nations, which, thanks to the war and their imperialist policies, have achieved capitalize for himself, not only material resources but also ideological ones, imposing on a civilizing project in his ways of interpreting reality. It ends by presenting a loss of the intellectual value that the university embodied from what is called doctorate or training (bildung), which was oriented from the interests and potentialities of the student. This intellectual value is now covered by the satisfaction of established and directed training needs, increasingly from management and state political agendas. **Conclusions:** The academy could propose to deconstruct the hierarchical exercise produced by foreign models, understanding how the reality we live in was imposed.

Keywords: entrepreneurship, university, State, bbusiness, Modernity, educational modeling

JEL: B21; D21; E12; E24; E26; F02; J21; J23; J24

Introducción

Los procesos educativos han existido en todas las civilizaciones y han sido descritos históricamente a partir de su ubicación en las distintas edades del Hombre, evidenciando el lugar de la educación como mecanismo homogeneizador, productor y reproductor de la cultura. Desde esta ubicación histórica, es en la modernidad donde parece haber una mayor valoración de la educación como la instancia en la que se materializan los objetivos del proyecto de la filosofía de la Ilustración, como lo señala Arturo Escobar (citado por Ibáñez, 1996), el movimiento de la Ilustración se empeñó en acentuar la centralidad de la razón, definidora incluso del Yo, como se puede encontrar en la frase célebre de René Descartes *pienso, luego existo*.

Escobar señala que durante la Modernidad aparece una relación intrínseca entre razón y otras instancias de la vida humana. Así, los dualismos razón-libertad, razón-progreso y razón-emancipación sitúan la razón como su posibilitadora, lo que quiere decir que ella conlleva, en sí misma, la posibilidad de libertad, progreso y emancipación.

La exacerbación de la razón no es otra cosa que el proceso de ilustración del Hombre donde es la educación su mediadora. El proyecto ilustrado se materializa por medio de lo que en la actualidad se llama *educación*. Como lo señalaron Molina & Cruz (2016), el sistema de escolarización es una forma de disciplinar que se propone que el funcionamiento social sea abonado y estructurado desde la edad temprana de los sujetos sociales. La escuela configura un sistema de normalización indispensable para poder ser parte de la

sociedad, administrada por el Estado, el cual constituye “la esfera en donde todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una síntesis, esto es, el locus capaz de formular metas colectivas, válidas para todos” (Castro-Gómez, 1993, p.147).

Las instituciones han realizado históricamente un proceso de homogenización social (Cruz, 2013). Esto se ha llevado a cabo a través de estrategias de eliminación, marginalización y exclusión, que se materializan en acciones como: evangelizar, educar, controlar, vigilar, militarizar, torturar, democratizar. Dinámicas sociales que se convierten en las formas esenciales de *gestionar* la diferencia (Cruz, 2013).

Autores como Foucault (2002), De Certeau (1996) y Elías (1987) estudiaron y caracterizaron el proceso de disciplinamiento y control de las sociedades a través de las instituciones homogeneizantes (psiquiátricos, escuelas, hospicios, talleres, cárceles, etc.). Ellos son autores referentes cuando se alude al lugar que la palabra escrita ha tenido en el establecimiento de saberes hegemónicos que excluyen los saberes tradicionales, el sentido común, y otros saberes que no hacen uso de la palabra escrita. Se afirma pues que se deja en manos de las instituciones académicas la construcción de normativas que re-producen identidades nacionales, así como las tipografías y normas del comportamiento adecuado (constituciones, mapas, gramáticas, manuales, tratados de higiene, normas de civismo, etc.), configurando lo que ha sido llamado por el grupo Modernidad/Colonialidad: el *entramado colonial*. El grupo Modernidad/Colonialidad tiene como premisa el análisis de exclusiones –raciales y políticas– y de paradigmas disciplinares que direccionan la dominación, la explotación económica, y obviamente, el control social hegemónico de los grupos sociales que han sido marginados históricamente.

Para desarrollar este capítulo se discute de manera crítica la dinámica de la educación en el Proyecto Ilustrado para situarla de manera diferencial en el contexto actual. Se caracteriza el desarrollo económico en la triada universidad-industria-Estado. Finalmente, se analiza cómo vía management se presenta una empresarización de la educación en la que la oferta de profesionales es mayor a la demanda, y cómo es que el emprendimiento corrige la falla del sistema económico capitalista. Junto al emprendimiento ha de configurarse una fragilización subjetiva del sujeto que lo lleva a cabo.

Papel de la Educación en el Proyecto Ilustrado

Durante los inicios de la Modernidad la educación fue promovida como el elemento emancipador de las masas. El proceso de ilustración buscó la igualdad entre los Hombres, dinámica de poder-saber que en la lógica Medieval era exclusiva para unos pocos. En la Modernidad, el hombre es capaz de iluminarse a sí mismo, ya no es el índice de Dios el que ilumina al Hombre. El cultivar la razón, por medio del conocimiento, ya no provenía de lo divino, sino de un proceso institucional, posible a través de la educación.

Nunca obtener títulos había estado tan al alcance de la gran mayoría de personas, especialmente de quienes no pertenecían a la nobleza. El más plebeyo de los hombres, parecía en la Modernidad, tener la libertad de trazar su destino y construirse a sí mismo.

La Revolución Industrial y el avance en los desarrollos tecnológicos en las ciencias naturales aparecen como evidencia de la relación conocimiento-progreso. La promoción de las ciencias vendrá a ser entonces el empuje del desarrollo, en cuyo trabajo mancomunado

se encomienda el progreso de los nuevos Estados modernos. No es posible separar desarrollo y progreso del desarrollo de las ciencias naturales, las tecnologías, y en general, de la industrialización

.
Sin embargo, Escobar (citado por Ibáñez, 1996) describió cómo fue que el uso del concepto *desarrollo* empezó a ser utilizado como concepto de las ciencias sociales, específicamente en la economía. Este concepto, tradicionalmente había sido usado para describir procesos biológicos como el crecimiento de los seres vivos, es decir el desarrollo fisiológico, en términos de ciclos o etapas vitales relacionadas con el tiempo, propios de disciplinas como la biología, las ciencias naturales en general.

El concepto de desarrollo traído de la biología funcionará como una metáfora que inviste de significados tales como, que se presenta de modo natural, que es generalizable como característica a todo concepto al cual se le asigne, que unido al concepto de *progreso* configuran una visión de que se habla de un proceso natural, lineal y sucesivo en el tiempo.

De este modo, los conceptos de “Desarrollo-Progreso” son aplicados para designar dinámicas socioeconómicas a las que anteriormente no eran aplicadas: desarrollo industrial, desarrollo económico, desarrollo tecnológico, desarrollo humano, etc. En todos los casos parece implicar que todas estas instancias sufren o deberían pasar por un proceso *normal* de *crecimiento*, lineal, progresivo y secuencial, ignorando aspectos como la variabilidad (avances y retrocesos en el desarrollo) o la posibilidad de desarrollo en espiral, o que la noción del tiempo en algunas culturas no es lineal ni progresiva (por ejemplo, en las cosmovisiones indígenas).

Escobar (citado por Ibáñez, 1996) señaló la manera como la Modernidad (entendida como época) determinó criterios para definir lo que era una Sociedad Avanzada. Según Escobar (2007), tener “altos niveles de industrialización, urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos” (p.20) significan un *modus vivendi* de dicha sociedad. El aumento del capital, la dinámica desarrollista de la ciencia y la tecnología eran los pilares para lograr la paz, la abundancia y el progreso para todos los pueblos del planeta. Se trata pues de un propósito unificado para las sociedades, y con ello la necesidad de creación de condiciones necesarias para reproducir las características de esas sociedades avanzadas en todo el mundo.

El final de la Segunda Guerra Mundial permitió poner de relieve la existencia de un gran sector del mundo que vivía en condiciones de pobreza y miseria –el tercer mundo. Evidencia que contrarió el discurso progresista y desarrollista que las revoluciones industriales y la Ilustración habían prometido en la Modernidad. Los inicios de una visión global de la economía pusieron en evidencia lo que Escobar (2007) denominó “el descubrimiento de la pobreza” (p.48), ello suscitó en el lenguaje –y con ello en la realidad– la existencia de categorías/ conceptos como *subdesarrollo*, usado para adjetivar la condición inferior en el avance de un país, en dicha sociedad avanzada. Cabe anotar, que este término fue reemplazado estratégicamente por *país en vía de desarrollo* con la intención de imponer y asignar la tarea de entrar en la dinámica de *desarrollo* caracterizada por esa sociedad avanzada, y no –como se cree– para hacer un uso políticamente correcto del lenguaje (De la Garza, 2006).

Organizaciones internacionales (como Naciones Unidas, Banco Mundial, Unesco, entre otras)⁷ se propusieron diseñar políticas y directrices concretas con el fin de acompañar a los países subdesarrollados en el fin último: llegar al mundo desarrollado. De hecho, el direccionamiento para conseguirlo se puede ver claramente en esta proclama de 1951 de las Naciones Unidas:

El progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico (Naciones Unidas, 1951 p.15 Citado por Escobar, 1999 p.34).

Extrapolar el concepto *desarrollo* a las ciencias sociales desligó el orden de ocurrencia de los hechos. Ello hizo que, sin ningún contexto, y negando con ello la historicidad, las naciones o sociedades avanzadas se erigieran en el pedestal que actualmente ostentan. Con ello, pudieron imponer un modo de producción, o de *work* como lo llamó Arendt (1993), como modelo ideal, cuya existencia jalonaría el *progreso* de otros países. Esto por medio de diferentes acciones, rutas y estrategias, por las que ellos nunca tuvieron que trasegar. Es un proceso de imposición a través de la reestructuración total de los países subdesarrollados –tal como se lee en la cita anterior– para su alcance del anhelado *desarrollo*.

Se teje entonces un problema fundamental para las sociedades subdesarrolladas: ¿cómo desarrollarse? En palabras de Escobar

7 Muchas de ellas surgidas a partir de la Segunda Guerra Mundial.

(1999) la angustia de “des-subdesarrollarse” (p.37) hace que se acepte el sometimiento de dichas sociedades a intervenciones paulatinamente pensadas, sistemáticas, detalladas, densas y extensas. Las intervenciones han estado alrededor de cuestiones como la transferencia de políticas y modelos organizacionales, institucionales, empresariales⁸, educativos, entre otros, para *modernizar* lo existente en el tercer mundo, de manera que queden lo más fiel posible a una realidad ideal, o ideada sin una razón histórica justificable.

En la pedagogía particularmente, los efectos de estos modelamientos homogeneizantes fueron analizados por Freire (1979), como una manera de mostrar la posibilidad esperanzadora, al tiempo que imperativa, de abandonar lo deliberado e impuesto por otros. Este autor afirmó que “si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 1979, p.39). Sin embargo, los procesos de moldeamiento lo que ocultan son las razones históricas de la pobreza y la miseria, se trata de un sistema global de exclusiones y exfoliación del mundo a favor de unas cuantas naciones, que, gracias a la guerra y a sus políticas imperialistas, han logrado capitalizar para sí, no sólo los recursos materiales sino además los ideológicos, imponiendo en un proyecto civilizatorio, sus maneras de interpretar la realidad.

Ignorar los fines económicos e imperialistas de las naciones consideradas del primer mundo, más que una ingenuidad es una

8 La tecnificación de procesos, los estándares de calidad que derivan en certificación evidencian el esfuerzo de las “sociedades no avanzadas”, por ingresar en la vía del desarrollo.

posición perversa. Aceptar que existe de fondo una preocupación para que no haya subdesarrollo es contradictorio a todo intento por lograr la verdadera liberación de quienes han sufrido la opresión histórica y la exclusión de los verdaderos elementos que llevan al progreso de los pueblos. Ello subsume a las naciones –no solo “subdesarrolladas” sino también oprimidas por las políticas económicas mundiales, las desestabilizaciones e injerencias en la autonomía democrática– en una práctica de moldeamiento similar a lo que Freire (1979) señaló como una práctica en la que se asume la contradicción del oprimido de querer ser opresor, con nuevos oprimidos luchando por ser el opresor.

Hay que reconocer que existe un modelo ideal sobre la manera en que las naciones deberían lograr el progreso y la solución de sus dificultades, sin embargo, muchas veces dicho modelo ideal no ve más allá de la toma del poder como mecanismo de cambio, no establece otras formas de relación de poder, sino un cambio de administrador o poseedor de éste. Esto lleva al oprimido a desear tener el poder de oprimir, creando empatía y posicionándose en una relación de dominación que contribuye a reproducir y solidificar el modelo de superioridad cultural, económica, social y empresarial que denotan aspectos como el clasismo y el elitismo.

Los procesos de modelación en la educación hacen parte de la historia de la pedagogía en Colombia. Existe todo un historial de transferencia de modelos y políticas educativas, implementadas sin análisis del contexto receptor (James & Lodge, 2003; Aguilar, 2006; Roth, 2016), de modo que se ignoran necesidades locales y construcciones identitarias particulares –y por ello emblemáticas– para conseguir metas de orden global, todo esto bajo la fantasía de hacer parte de un proyecto mayor, globalizado, y por ello venerado. El fracaso sistemá-

tico de esos intentos puede evidenciarse en las mediciones de distintos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyos resultados han sido siempre vergonzosos para el sistema educativo colombiano.

Como se afirmó anteriormente, un sistema educativo en un país subdesarrollado es un esfuerzo por moldearse a la luz de sociedades avanzadas. Procesos educativos con una visión funcionalista de la educación, en la que los fines liberadores de la Ilustración –fuente de la que emerge el *ser de la Modernidad* y de la *Razón* como determinante del espíritu humanista– pasan a un segundo lugar. Es un proceso de domesticación (Freire, 1979) el que emerge de asumirse *seguidor de*, centrado en el sostenimiento del dualismo sistema-mundo.

La posibilidad de transformar dicha realidad de la educación es llevar a los estudiantes a una conciencia crítica de esta domesticación. Sin embargo, según Freire (1979) la relación educador-educando está tan arraigada al funcionalismo que ha sido una “educación bancaria” (p.62), en la que el educador da su repertorio al educando, como si este fuese un *depósito* que guarda solo hechos descontextualizados y descargados de significado. Narrará la realidad el educador, y recibirá el educado la experiencia guardándola en la memoria sin cuestionarla, convirtiéndose en un recipiente vacío en el que se puede verter un contenido, y re-creando el sujeto de producción que dicho sistema requiere.

El proceso educativo visto desde este análisis puede entenderse no como un proceso liberador, sino por el contrario, como el mecanismo mismo de opresión, para que los oprimidos sean receptores pasivos de un lugar, de un mundo en el que la transformación no será posible: “[...] cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente

tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar.” (Freire, 1979 p.64).

Un claro ejemplo de la educación como mecanismo de control y de sostenimiento del Sistema, lo presenta el Modelo Educativo Prusiano, del cual provienen en gran parte las prácticas de enseñanza tradicional del sistema educativo de la mayoría de los países. En el siglo XVIII, el Reino de Prusia fue el pionero en imponer la educación primaria obligatoria y gratuita, que consistía en ocho años en los que los educandos adquirirían conocimientos académicos mínimos y primordiales en lenguaje (materno) y matemática, con normas de relacionamiento estrictas, apegadas a un código pre-escrito de ética sin reflexión y obediencia disciplinada con maestros militares retirados del servicio con buena conducta.

En este modelo se instauró una relación funcional: un proceso educativo-necesidades del Estado. Las ideas de Rousseau planteadas en *El Contrato Social* o *Los Principios Del Derecho Político* en 1792 de emplear la educación para formar ciudadanos libres pasan a un segundo plano y esta vez lo que se buscará es la dominación del pensamiento. Así, la educación prusiana adoptó un modelo fabril en la escuela. Ahí los contenidos temáticos –y en general el currículo– fueron fragmentados por áreas de conocimiento y contenidos, distribuidos por niveles, ubicados espacialmente en aulas en las cuales los educadores enseñaban como parte de un proceso de producción en cadena. En cada aula, el encargado (docente) imparte los contenidos pedagógicos, cuando los estudiantes terminan de ser *ilustrados* en dicho proceso, pasan al siguiente nivel. El docente deberá aprobar para un siguiente nivel, o reprobar y obligar a repetir a quien no demuestre haber tenido éxito en su aprendizaje. Así será hasta que los educandos lleguen al último nivel, en el cual serán

graduados, titulados y egresados. Estarán listos y disciplinados para que encajen perfectamente en la fábrica, la cual será una extensión de la escuela.

El modelo fabril de la escuela prusiana permitió el cambio del modo de producción. Las rutinas en asientos individuales enfilados, el cumplimiento de horarios de entrada, salida, ir al baño, producir tareas/trabajos, y para su alimentación –en fila-, también los continuos procesos de evaluación, uso de uniformes, además de la presencia de un tutor a modo de capataz, constituyeron un proceso de ideologización nacionalista, además de una dinámica para que la masa campesina de este sector de Rusia pasara de una cultura proveniente de un Sistema Feudal, a un nuevo modelo en el que emerge la figura del ciudadano, el obrero de la fábrica.

Se trata pues de un modelo con enorme éxito. Funcionó no solo como estrategia de transformación y adaptación de las masas a las nuevas dinámicas socioculturales de la naciente época (Modernidad), sino que además tuvo éxito en evitar las revoluciones políticas y populares, que eran comunes en el resto del mundo. Es importante anotar, que, si bien la Revolución Industrial es reconocida como la apuesta económica de las naciones modernas, en el caso de Rusia, las reformas políticas y la modernización del Estado se evitaban a toda costa⁹.

9 El Zarismo como modelo de gobierno en Rusia perduró hasta inicios del siglo XX y no era otra cosa que un anacronismo. Era una figura medieval de un gobierno monárquico que con el apoyo de la Iglesia Ortodoxa Rusa –y gracias al modelo educativo prusiano– logró mantener a las masas controladas y funcionando para el sistema por más de cien años después de la Revolución Francesa. Este sistema Monárquico solo caería durante Revolución Bolchevique y por efecto de la crisis económica y desestabilización que provocó la participación de Rusia en la Primera Guerra Mundial.

Aportar a la ideologización desde posiciones políticas nacionalistas hizo que el modelo educativo fuese susceptible para ser copiado por otras naciones. A partir del siglo XVII los Estados comenzaron a hacerse del control de la educación como una de sus obligaciones administrativas, implementándose como obligatoria para toda la población. Era una novedad puesto que hasta el momento la docencia se desempeñaba de modo informal, o solo para ciertos sectores de la sociedad.

Se puede comprender entonces la configuración de una relación de conveniencia mutua entre educación y Estado. Aunque la educación conservaba la promesa liberadora de Rousseau en su ideología –la cual resultaba perfecta en periodos de revolución y en el espíritu de la época de la naciente Modernidad– en el desarrollo y fortalecimiento del nuevo orden mundial la libertad es menos pragmática.

El robustecimiento del sistema educativo como *nueva* institución moderna estableció diferentes ciclos en el proceso formativo. Se vinculó la educación al ciclo vital, evidencia de ello es la inclusión reciente del concepto *Primera Infancia* en el contexto escolar, estableciéndose así en el ciclo propedéutico la vinculación de los niños al sistema educativo en una edad más temprana; seguidas de esta etapa estarían entonces la básica primaria, básica secundaria (obligatorios y gratuitos en Colombia), y finalmente, la formación técnica, tecnológica y universitaria, en el mejor de los casos.

El desarrollo económico en la triada universidad-industria-Estado

La relación educación-Estado también puede comprenderse cuando se estudia la universidad. Con la tradición de la *Bildung* (del alemán: formación) fue posible aplicar distintas formas de educación, basadas en que el sujeto podía jugar un papel importante al tomar como guía de su aprendizaje sus propios intereses e inclinaciones (Liedman. 1996. p 100).

La Universidad de Berlín fue la primera academia del mundo occidental que integraba investigación y formación profesional. Se acogió a la tradición de *bildung* y el pensamiento de Humboldt. Desde 1818 buscaba un proceso auto formativo y participativo para dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del Hombre, donde el papel del docente era autónomo y protagónico.

Esta Universidad fue pionera en la profesionalización de algunas disciplinas como la biología, y en la práctica colectiva de grupos de investigación en la ciencia. A partir de ello, se dio la formalización de la investigación a los procesos productivos y de desarrollo tecnológico en países como Estados Unidos de América, lo que se puede observar en el Acta Morrill de 1862, que favoreció el vínculo entre la universidad y la dinámica económica (Croissant & Smith-Doerr, 2008; Baldini, Grimaldi & Sobrero, 2006). Orozco & Schuler (citados por Orozco & Chavarro, 2008) afirmaron que el avance de la ciencia en las universidades –en el siglo XIX– tuvo estrecha relación con el desarrollo de la industria química.

Después de la Segunda Guerra Mundial la tradición del *Bildung* enfrentó un desafío: la masificación de la educación. Devino la

exigencia de una mirada pragmática y eficiente de los procesos educativos. La academia no podía ser más el lugar donde –al estilo medieval de los monasterios– los académicos podrían alejarse de las interrupciones del mundo para dedicarse plenamente a la reflexión y a profundizar en el conocimiento. La nueva era exigía una revolución de la universidad, buscaba una institución capaz de realizar de modo eficaz la gestión de profesionalizar a las masas para que estas lograran ser competentes y productivas.

Se presenta pues una pérdida del valor intelectual que la universidad encarnaba. Se podría afirmar que se pasa de una formación (*Bildung*) orientada desde los intereses y potencialidades del educando a unas *necesidades de formación* establecidas y direccionadas, cada vez más por agendas políticas estatales y del *management*. Al explorar nuevos campos de aplicación –no del saber– la universidad ahora estaría al servicio del aprendizaje, su papel no era ya permitir que el educando desarrolle su potencial humano, sino que ahora determinaría lo que el humano podría ser.

En este proceso de transformación de la universidad, la *investigación aplicada* establecería campos de estudio en actividades específicas del sector industrial. Crece de esa forma el aporte al sistema económico, que vuelve a iniciar el ciclo con inyección de capital a la investigación y la formación (Croissant & Smith-Doerr, 2008). Las patentes dan cuenta de esta lógica de estrecha relación, también lo hace el record de profesores y estudiantes trabajando en núcleos de pensamiento ubicados en las empresas y no en la universidad, pero recibiendo salario desde ellas (Powers & McDougall, 2002, 2005; Bray & Lee, 2000; Lockett, Wright & Franklin, 2003; Markman et al., 2002, Markman, Phan, Balkin & Gianiodis, 2005; Steffensen et al., 2000; Shane, 2002, 2004 citados por Orozco & Chavarro, 2008).

La producción de conocimientos por parte de las universidades – que pueden ser aplicados a la economía o a la industria, así como a resolver problemas sociales, por lo general de tipo económico– se denomina generalmente *innovación*. Vestergaard (2005) y Marotta et al. (2007) citados por Orozco & Chavarro(2007) señalaron, “Para el caso colombiano muestran que, de acuerdo con los planteamientos de política que promueve el Banco Mundial, la relación universidad-empresa es el pilar fundamental del desarrollo de la innovación” (p.72), estableciendo además contenidos y programas de posgrado, actividades de extensión y consultoría, bajo visiones netamente funcionalistas del conocimiento.

La apuesta de “empresarización” de la educación en tiempos de crisis

La promoción de los procesos educativos en masa ha sido la gran apuesta del proyecto de la Ilustración en la Modernidad; pese a ello, en la modernidad tardía o posmodernidad, la crisis económica y de las instituciones podrían explicar el porqué del lugar que está tomando el emprendimiento como proyecto formativo en las universidades. Lo primero es reconocer que estamos en un período de crisis, la crisis terminal de la Modernidad y del Sistema Mundo¹⁰ que por extensión a las instituciones que sostienen dicho sistema, es también la crisis de la educación.

El proyecto de masificación de la educación prometió un sujeto formado para la fábrica. En los países industrializados (primer mundo),

10 El concepto de Sistema Mundo, entendido como propone Immanuel Wallerstein, a un centro determinado por las naciones industrializadas o Primer Mundo, hacia las cuales confluyen los intereses y metas de la periferia.

el paso de la universidad al trabajo fue parte del proceso natural del proyecto educativo. Sin embargo, en los países del tercer mundo donde los procesos de desarrollo distan de los referentes del primer mundo –de cuyos modelos fueron moldeados– la relación educación-progreso deja mucho que desear. Se habla, ante todo, de economías en crisis, países con procesos precarios de industrialización y desarrollo tecnológico, que, a pesar de eso, tienen un sector amplio de sujetos que han pasado por procesos de profesionalización en universidades, pero que no encuentran el paso natural de empleabilidad que supone la relación educación-empresa.

Un experto para hablar de economía en tiempos de crisis es sin duda John Maynard Keynes. La teoría keynesiana que fue planteada como una propuesta a corto plazo para atender la crisis del 29, se ha convertido en el modelo para hacer frente a una crisis permanente para Latinoamérica y el tercer mundo. En la *Teoría general del empleo, el interés y el dinero* (Keynes, 1936), en medio de la crisis económica que experimentaba Europa y Estados Unidos en 1929, este autor propone que la intervención del gobierno puede estabilizar la economía, aumentando los niveles de empleo y producción, principalmente mediante el aumento del gasto público en períodos de desempleo.

Keynes explicó la crisis económica como un problema debido a que hay una demanda que sobrepasa la capacidad de producción, esto a causa de los trabajadores en paro (desempleados) que generan una cantidad de recursos disponibles y sin uso. La solución es aumentar el gasto público para generar la reactivación económica con inversiones en obras públicas, por ejemplo, que generen empleos y reactiven a las empresas adjudicatarias de modo que los empleados aumenten su capacidad adquisitiva y puedan gastar e incrementar la demanda de bienes y servicios, reactivando a su vez a las empresas que venden dichos bienes y generando más empleo.

En la empresarización de la educación la oferta de profesionales es mayor a la demanda. La cantidad de profesionales en paro (desempleo) se acumula a medida que las políticas de ampliación de cobertura educativa aumentan, en otras palabras, cada vez hay más gente estudiando y menos lugares en los cuales emplearse.

La solución keynesiana de un estado que sea capaz de cubrir el vacío de la sobreoferta no es posible, o al menos no se ha visto hasta el momento una intención del Estado por endeudarse y asumir la empleabilidad de los profesionales en paro. La premisa sería que permita que el aumento de ingresos de éstos pueda ser invertido en gastos que reactiven la economía y favorezcan que las empresas cuyo crecimiento se vea favorecido por estos nuevos consumidores, produzcan a su vez nuevos empleos.

Al contrario, la estrategia estatal ha sido devolver a los profesionales el problema de la falta de oportunidad laboral que sufren, los obliga a llenar el vacío que el Estado no asumirá. De este modo, el profesional tendrá que ser un *emprendedor* que transforme la crisis en oportunidad, que se forme para ser un empleado, pero que además sea capaz de crear de modo milagroso e innovador, su propia empresa. Eso sí, si sobreviviere a lo que en el argot del emprendimiento se llama *valle de la muerte*, serán bienvenidos al mundo empresarial. Al Estado cooptar a la educación, y vía *management*, y despojarla de toda acción liberadora se torna una declarante de la lucha de clases.

La empresarización de las universidades las convirtió en productoras de una nueva subjetividad. Ya no solo eran productoras de conocimiento aplicado a las tecnologías, sino que además eran capaces de sostener la formación de sujetos capaces de comportarse como empresas. Ball (2013) afirmó que dicho rol necesitaba que

“se construya y se complete un nuevo ser a manera de persona con carácter empresarial, un tipo de ciudadano, de trabajador y de aprendiz” (p.111).

Esta *nueva* subjetividad del educando configura lo que se define bajo la noción de *emprendedor*. Según Orozco & Chavarro (2008) los orígenes del concepto, en la literatura académica, son señalados en “los escritos de Cantillón en 1725, quien definió al emprendedor empresario como aquél que asume la incertidumbre de comprar a precios ciertos y vender a precios inciertos” (p.69). Ekelund & Hébert (2005) detallaron que la definición de la teoría de Veblen –que se instaura desde una lectura del comportamiento de la sociedad y la teoría de la evolución de Darwin– describe a un empresario como quien produce ganancias, característica que el emprendedor no cumpliría pues él obtiene ganancias con lo ofertado. Cifuentes & Londoño (2020) afirmaron que Veblen “se aleja de la esterilidad de la teoría económica clásica y defendió una postura en la que los acontecimientos históricos son comprendidos a través de la comprensión del grupo que los vivió” (p.16), desde ahí pudo comprender la dinámica de los excluidos del mercado, y es justo ahí donde se ubica el emprendedor.

La relación emprendimiento-universidad, en general, reconoce la importancia de la tríada conocimiento-innovación-desarrollo. Es esa tríada la que puede llevar al emprendedor a interpretar que puede aventurarse en una situación económica nueva y/o afrontar una situación inesperada o de crisis, todo ello será una oportunidad de ganancia.

La realidad ontológica y epistemológica del emprendimiento lo ligan con el desarrollo, reafirma cuestiones como las que Pardo y

Alfonso (2017) presentaron como beneficiosas para Colombia. Estos autores mostraron que en las últimas décadas este fenómeno, en algunos lugares de Colombia, ha generado un jalonamiento de la economía que dinamiza el mercado de trabajo y la producción, otros autores como Olaison & Sorensen (2014) añaden a esto, particularmente, la promoción de la innovación, la movilidad social, la generación de empleo y la eficiencia económica.

Lo anterior, según Barnes, Pashby & Gibbons (2002), hace que cada vez más se encuentre en la universidad la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje que incentivan el emprendimiento en sus estudiantes. Se vuelven incluso protectoras de los derechos intelectuales de las creaciones de sus estudiantes o comparten con ellos la comercialización de sus productos modificando sus mallas curriculares, planes estratégicos u objetivos misionales (Etzkowitz, Webster, Gebhardt & Cantisano, 2000; Ferreira, Fernandes y Ratten, 2017; Palalić, Ramadani, Đilović y Ratten, 2017), aunque existen estudios como los planteados por Franke y Lüthje (2004) y Alvarado & Rivera (2011) que mostraron que si la universidad no proporciona el conocimiento inicial, los recursos y los servicios necesarios, esto afectará directamente la intención empresarial del estudiante. Es lo que mencionaron Orozco & Chavarro (2008) al describir que la política científica es una acción *managerial* que dio paso a que la universidad se convirtiera en actor principal en el crecimiento económico.

El emprendedor es entonces el sujeto capaz de producir una nueva empresa. Lo interesante del concepto es que debe ir acompañado de conceptos como *innovación*, *riesgo* y *crisis*. Él encuentra en la crisis la *oportunidad*, y realiza cambios o propone soluciones novedosas para trabajar sobre ella. El emprendedor encarna al héroe, una metáfora

en la que la hazaña extraordinaria de mantenerse en un mercado pensado para grandes peces del *Shark Tank*, hace que el guerrero –emprendedor– sea una figura valorada. Sin embargo, desde la lectura de lo que hace el emprendedor –ya no de la lectura que él mismo hace de sí– es un corrector de la falla del mercado, o como lo concluyó Torres (2020) “la ideología del emprendimiento ofrece una única alternativa con la que se buscaría resolver el problema de la existencia material, movilizandoo individuos para realizar prácticas de producción dirigidas al mercado” (p.238).

El emprendimiento se presenta como la respuesta para los excluidos de la dinámica del sistema económico capitalista. Las categorías *empleado* y *empresario* no son lo suficientemente robustas en un sistema económico-productivo que está basado en la concentración de riqueza, por ello genera residuos en la división del capital. Aquellos que no alcanzan a pertenecer a dichas categorías son excluidos, pero deben seguir luchando para alcanzar la adherencia.

Al ser excluidos, los emprendedores realizan otras acciones con las que son considerados seres innovadoramente poderosos. Caen de esta manera en una “fragilización subjetiva” (Wlosko y Ros, 2019 p.84) que muestra cómo se debaten entre el estar por fuera de un sistema económico robusto hegemónico, pero incluirse en uno que es más digno y ajustado a su situación porque revela lo esforzado. De Gaulejac (2005) denominó a este culmen *sistema socio-psíquico*, un conjunto de procesos de subjetivación que hacen que el sujeto emerja entre contradicciones del mundo social y del mundo psíquico para lograr alcanzar la promesa de libertad del Proyecto Moderno.

Esta promesa de libertad es el señuelo que el desarrollo, vía crecimiento económico, utiliza como dispositivo de mantenimiento

del emprendedor en el lugar del excluido. Derrida (1967) sugiere que ante esto se comprende un basamento ontológico y epistemológico occidental, donde lo hegemónico es lo visibilizado y connotado de valor, mientras que lo demás es marginado. El señuelo del que se habla tiene la posibilidad de ser seguido porque existen dispositivos basados en la seducción, la misma que según De Gaulejac (2005) reemplaza la represión, y que, para el caso del emprendimiento, refuerza la existencia del modelo económico hegemónico.

Ser emprendedor no es solo una manera de mantenerse activo en el mercado de trabajo, es justificar el sistema. Zangaro (2019) mencionó que en este proceso de cambio que exige el modelo económico actual “son los y las trabajadoras quienes, en un contexto de inestabilidad e imprevisibilidad, deben asumir militantemente y sin garantías la tarea de ser y mantenerse empleables” (p.138). Pero es ese sistema, y su forma de producción, el que se juega en la construcción de las sociedades modernas (Anzolega, 2019).

En el modelo capitalista actual, flexible-neoliberal (Stecher, 2019), se configuran lógicas diferentes a las de subordinación en el mundo del trabajo, entre ellas el emprendimiento. En este fenómeno que no deja de ser laboral, se identifica un sujeto laboral en el que se encuentra desarticulación de identidades ocupacionales tradicionales, se identifica un paso, también, a identidades “crecientemente individualizadas, empresarizadas y con menor capacidad de acción política en el trabajo” (p.136). Lo anterior va en contravía de la producción industrial fordista, que como lo anotó Stecher (2019), citando el trabajo del sociólogo francés Jean Pierre Durand, creó “un sujeto laboral: disciplinado, apegado a las normas y horarios, saludable y con fortaleza física, estable y predecible, inscrito en formas colectivas de identificación y regulación laboral” (p.135). El

emprendimiento obedece a la praxis de una actividad económica que supone a quienes se adhieren a él como sujetos capaces de proponer ideas nuevas en un mundo neoliberal, Pfeilstetter (2011) llamaría a esto: “la expresión máxima del hombre moderno” (p.2).

Los estudios sobre el éxito o fracaso de los proyectos de emprendimiento como vía para el desarrollo económico podrán dar razón o refutar esta apuesta de la educación: una apuesta por la inestabilidad, por la inversión del riesgo, por una visión funcionalista de la educación, que dista mucho del ideal de lograr por medio de ella, el bien mayor para el individuo y la sociedad a la que pertenece, propuesto por Rousseau en su Contrato Social, o el de la “Educación Como Práctica de la Libertad”, que soñó Paulo Freire, en donde la educación libere no solo al oprimido sino también al opresor, para que las sociedades no continúen siendo la lógica de una tensión y lucha de clases.

Reflexiones finales

La relación entre los sistemas de gobierno y los procesos educativos ha sido una estrategia exitosa para el sostenimiento del sistema económico y productivo. Desde la capacidad de homogenización, disciplinamiento y control a partir de la producción y reproducción de contenidos culturales ideológicos en cada sociedad se les construye un buen nido. El disciplinamiento permite que el cuerpo, en cualquiera de sus actividades, sea susceptible de control, lo que ha de servir al sistema económico y a sus modelos de producción.

La sujeción existente en estas dinámicas construye personas siempre dispuestas a servir a los fines de otros, reconociendo estas relaciones

de poder como naturales, lógicas, indiscutibles e incluso deseables, lo que redonda y renueva el ciclo de institucionalización y con ello, en la continuidad, extensión y trascendencia de prácticas serviles.

El lugar que tuvo la educación en el proceso de transición de la edad media a la modernidad configuró una relación de centralidad de la razón, con una sobrevaloración de los procesos educativos como estrategias para la iluminación y el alcance de las anheladas promesas de la Modernidad: la libertad, igualdad, progreso y desarrollo humano.

La evolución y consolidación del proyecto moderno, la posmodernidad y el actual estado de crisis sistémica, evidencian el colapso institucional del Sistema Mundo. El sistema educativo no logró salir ileso del ocaso de la era que lo puso en el pedestal como el forjador del desarrollo económico y social y de la Ilustración del hombre. Contrario a la búsqueda del conocimiento y la libertad, la educación se ha convertido en una aliada de un sistema que se niega al cambio, que obedece a las dinámicas económicas y donde las instituciones académicas en lugar de buscar transformar un sistema económico en crisis y decadencia se han moldeado a las exigencias de los sistemas económicos mundiales y han generado subjetividades donde el hombre libre de la Ilustración terminó siendo la máquina de la Revolución Industrial.

Los procesos de emprendimiento como parte de las funciones formativas de las universidades contemporáneas podrían correr el riesgo de dejar en un segundo plano la función principal de la educación como generadora de conocimiento, asumiendo desde una postura funcionalista al servicio de la economía, la figura de universidades-empresa que se preocupan más por vender sus

ideas al sector industrial que por producir ideas revolucionarias. La adaptación del conocimiento a las necesidades del sistema dista mucho de la idea de la Ilustración de transformar el mundo por medio de las ideas. Pensar en el bienestar común cuando se trata de observar el comportamiento y gestión de las organizaciones es tarea difícil si se parte del solo reconocer que el paradigma económico es el único existente; si la universidad documentara dichas dinámicas propias de dichos contextos, los discursos hegemónicos europeos y norteamericanos por lo menos estarían relativizados o evidenciados.

Asegurar la variable *cantidad* puso a la educación en una posición servil a los intereses económicos de los Estados, la lucha por la productividad máxima y la eficiencia es reproducida en la cotidianidad de los emprendimientos, y los modelos son obtenidos en la academia consolidando de este modo, tributo al modelo de empresarización del sujeto. Este tributo es acompañado de uno de los dispositivos de control –y segmentación social– más comunes en la actualidad: el *marketing*. El *marketing* –personal o empresarial– ha de potenciar y abrir la gestión del emprendedor al mundo, consentirá que sea conocido bajo una categoría que le da existencia dentro del sistema de modo formal, acción con la cual se obnubila la reflexión sobre la relación educación-progreso, el *marketing* le permitirá la entrada en el mercado, pero no cambiará su rol ni sus condiciones de trabajador precario.

El *statu quo* de los modelos estandarizados por el *management*, y su discurso de emprendimiento empresarial basado en la autogestión, calidad y eficiencia, es un ejercicio de implementación abominable en contextos que desarrollan dinámicas de comunidad que no se refieren a introyección de la competitividad sino más bien a la posibilidad de ayudarse mutuamente en el sector, en continuación de las lógicas

de *modus vivendi* que lo organizaron y le originaron. La academia podría proponerse deconstruir el ejercicio de jerarquización producido por modelos extranjeros, comprender cómo es que la realidad que vivimos fue impuesta, no marca el emprendimiento como la máxima expresión del hombre *managerial*, que es capaz de gestionar su vida con el ideal de una empresa exitosa. Al respecto, Pulido-Martínez (2004) mencionó que se deben crear “nuevos caminos de investigación e intervención ante las condiciones en las que se desenvuelve el trabajo contemporáneamente” (p.213).

Según Escalada (2019) actuar sin cuestionar las formas de intervención es adherirse a “posiciones que terminan siendo funcionales a los modelos sociales ya establecidos” (p.279). La herencia del modelo educativo prusiano podría replantearse en la medida que las sociedades, especialmente las latinoamericanas, puedan volver a sus procesos identitarios y la academia que surja de ello responda a sus propias necesidades, toda vez que “urge que, al pensar en su posicionamiento, la academia pueda asumir un problema fundamental. Estamos formando a nuestros estudiantes, en muchos casos, con teorías que fueron pensadas para un mundo que está dejando de ser” (Escalada, 2019 p.283).

Adaptar a la universidad y a los profesionales a un modelo económico que colapsa podría significar, a largo plazo, que las universidades y profesionales colapsen junto con ese sistema hacia el cual han dirigido toda su atención y razón de ser. La capacidad de pensar críticamente y tener posturas por fuera de las impuestas por los sistemas de gobierno ha sido lo que caracterizó históricamente la postura de los grandes intelectuales y de las comunidades académicas. En estos momentos ante la pandemia mundial por el Covid-19 –en la cual se ha puesto a prueba la capacidad global del Sistema Mundo

para resolver de modo eficaz la crisis– se requiere que la capacidad de innovación de los profesionales y universidades, no se limite a hacer uso de sus capacidades de *emprendimiento* para hacer de esta crisis una oportunidad de ganancia o empresa. Al contrario, se pone a prueba la capacidad de desarrollo de pensamiento, de producción de ideas para afrontar la crisis y para comprender el momento de cambio que se vendrá, una vez la crisis pase o se agudice, todo con miras a la búsqueda de alcanzar –como propone Rousseau– lo que debe motivar el desarrollo intelectual del aprendiz, siempre la búsqueda del mayor bien posible en beneficio de la sociedad de la que forma parte.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1993). *La condición Humana*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Alvarado, O y Rivera, W. (2011). Universidad y emprendimiento, aportes para la formación de profesionales emprendedores. *Cuadernos de administración*. Vol. 27. No.45 Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/2250/225019868005.pdf>
- Anzoleaga, M. E. (2019). La relación entre psicología y políticas públicas: rol público y responsabilidad ética. En: Franco, S. y Escudero, E. (eds.). *El presente del futuro del trabajo*. Pp247-256. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Baldini, N., Grimaldi, R. y Sobrero, M. (2006). Institutional changes and the commercialization of academic knowledge: A study of Italian universities' patenting activities between 1965 and 2002. *Research Policy* Vol. 35, N. 4. Pp518-532 <https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.01.004>

- Ball, R. (2013). Accounting informs investors and earnings management is rife: Two questionable beliefs. *Accounting Horizons*, 27(4), pp847-853. Recuperado <https://aaapubs.org/doi/abs/10.2308/acch-10366?journalCode=acch>
- Barnes, T., Pashby, I. y Gibbons, A. (2002). Effective university - industry interaction: a multi-case evaluation of collaborative R&D projects. *European Management Journal*, 20(3), 272-285. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(02)00044-0)
- Castro-Gómez, S. (1993). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de “la invención del otro”. En Lander, E. (Comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Pp 145-162. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cifuentes, D. M y Londoño-Cardozo, J. (2020). Teletrabajo: el problema de la institucionalización. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*. Vol 8, No. 1 Pp. 12-20 Recuperado <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/749/973>
- Croissant, J. y Smith-Doerr, L. (2008). Organizational Contexts of Science: Boundaries and Relationships between University and Industry. En Hackett, E., Amsterdamska, O., Lynch, M. y Wajcman, J. (eds.). *The handbook of science and technology studies*. 3 ed. Pp. 691-718. Massachusetts Institute of Technology. Recuperado <https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/data-crone-wyatt-2007b.pdf#page=707>
- Cruz, J. (2013). La intervención psicosocial: ¿un factor de cambio social o un instrumento de dominación? *Revista Poiésis*, No.25 pp1-12. Recuperado <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/640/612>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Buenos Aires: Giard, Luce editorial.

- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion–Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil.
- De la Garza, E. (2006). La flexibilidad del trabajo en América Latina. En: Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Les Edition de Minuit.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje*. Bogotá: Giro Editores Ltda.
- Escalada, R. (2019). El lugar de las POT en las políticas públicas. En: Franco, S. y Escudero, E. (eds.). *El presente del futuro del trabajo*. Pp.267-284. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Ekelund, R. y Hébert, R. (2005). *Historia de la teoría económica y de su método*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. y Castisano, B.R. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29 (2), 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- Ferreira, J., Fernandes, C. y Ratten, V. (2017). *The influence of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions*. *Entrepreneurial Universities, Innovation, Technology and Knowledge Management*, Springer, Cham, 19-34. Recuperado https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-47949-1_2
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores S.A.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Franke, N. y Lüthje, C. (2003). The making of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R&D Management*, 33(2), 135-147. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9310.00288>
- Ibanez, T. (1996). *Fluctuaciones Conceptuales: en torno a la Postmodernidad y la Psicología*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- James, O. y Lodge, M. (2003). The limitations of policy transfer and lesson drawing for public policy research. *Political Studies Review*. 1. 179-193. Recuperado https://www.researchgate.net/publication/262898528_The_Limitations_of_'Policy_Transfer'_and_'Lesson_Drawing'_for_Public_Policy_Research
- Keynes, M (1936): *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Liedman, S. (1996). A la búsqueda del Isis: educación general en Alemania y Suecia. En Rothblatt, S. y Wittrock, B. (comps.): *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*. pp. 84-118. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Molina, V. L. y Cruz, J. A. (2016). Normalización, subjetividad y alternativas al bajo rendimiento escolar. *Revista Poiésis*, No.31 pp30-45. Recuperado <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2074/1585>
- Olaison, L., & Sørensen, B. M. (2014). The Abject of Entrepreneurship: Failure, Fiasco, Fraud. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 20(2), 193-211. <https://doi.org/10.1108/IJEER-09-2013-0143>
- Orozco, L. y Chavarro, D. (2008). Universidad y emprendimiento. *Revista Hallazgos* No.10. Pp65-97. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835171006.pdf>

- Palalić, R., Ramadani, V., Đilović, A., Dizdarević, A. y Ratten, V. (2017). Entrepreneurial intentions of university students: a case-based study. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 11(3), 393-413. <https://doi.org/10.1108/JSBED-10-2016-0167>
- Pardo, C. y Alfonso, W. (2017). Applying “attribution theory” to determine the factors that lead to the failure of entrepreneurial ventures in Colombia. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 24 (3), 562-584.
- Pfeilstetter, r. (2011). El emprendedor. Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales de un concepto. *Gazeta de Antropología*, 27. Recuperado https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16114/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Pulido-Martínez, C. (2004). En búsqueda de una psicología crítica en los ámbitos laborales. *Revista Univeritas Psychologica* 3 (2): 213-222 En <https://pdfs.semanticscholar.org/a734/fddc4b-1803457bbd1db40aca40729427818c.pdf>
- Roth, A. (2016). La enseñanza del análisis de políticas públicas en los programas universitarios de Ciencia Política en Colombia. *Estudios Políticos*, 49. 260-283. Recuperado <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n49/n49a14.pdf>
- Stecher, A. (2019). La erosión de las indentidades ocupacionales en contextos de flexibilización neomanagerial. Implicancias para las subjetividades laborales y las experiencias de precarización. Pp135-136. En: Franco, S. y Escudero, E. (eds.). *El presente del futuro del trabajo*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Torres, C. F. (2020). *La función ideológica del emprendimiento en la producción y reproducción de la vida en una zona rural de Colombia en el contexto del Posacuerdo de Paz*. (Tesis doctoral) Universidad Federal Rio Grande do Sul.

- Wlosko, M. y Ros, C. (2019). La fabricación de precariix: disciplinamiento de los trabajadores en Argentina a la luz de los despidos masivos y la precarización. En: Franco, S. y Escudero, E. (eds). *El presente del futuro del trabajo*. Pp.83-84. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Zangaro, M. (2019). Precarios sin y con empleo: prácticas de gestión para la implicación subjetiva. En: Franco, S. y Escudero, E. (eds.). *El presente del futuro del trabajo*. Pp.137-138. Uruguay: Psicolibros Universitario.