



**Universidad de Navarra**  
Facultad de Educación y Psicología  
Departamento de Teoría y Métodos de Investigación  
Educativa y Psicológica

**Modelo conceptual de formación en la iniciativa  
emprendedora para la Educación Obligatoria**

María Aránzazu Azqueta Díaz de Alda

Tesis doctoral dirigida por  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Concepción Naval Durán  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Carolina Ugarte Artal  
Pamplona, 2018



## Declaración

El presente trabajo, *Modelo conceptual de formación en la iniciativa emprendedora para la Educación Obligatoria*, presentado por D. MARÍA ARÁNZAZU AZQUETA DÍAZ DE ALDA para optar al grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN, ha sido realizado bajo mi dirección en la Universidad de Navarra.

Revisado el texto doy conformidad a su presentación para ser juzgado.

Pamplona, 28 de noviembre de 2017

Vº Bº de las directoras

Profª. Dra. Dª Concepción Naval  
Catedrática del Departamento de  
Teoría y Métodos de  
Investigación Educativa y  
Psicológica  
Universidad de Navarra

Profª. Dra. Dª Carolina Ugarte  
Profesora Contratada Doctora del  
Departamento de Aprendizaje y  
Currículo  
Universidad de Navarra



## **Declaración**

Certifico que el siguiente trabajo de investigación fue realizado respetando la propiedad intelectual y el trabajo de los autores citados.

María Aránzazu Azqueta Díaz de Alda

Pamplona, 28 de noviembre de 2017



## Índice

Índice de acrónimos .....	7
Índice de figuras.....	8
Índice de tablas.....	9
<b>Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>.....</b>
<b>El concepto de emprendedor: origen, evolución y relación con la educación.....</b>	<b>23</b>
1.Introducción .....	23
2.Aproximación al concepto emprendedor .....	24
2.1. Origen etimológico, significado y primeros usos del concepto “emprendedor” .....	25
2.2. Principales aportaciones al concepto de emprendedor desde el pensamiento económico y la sociología.....	37
2.2.1. Época Clásica del pensamiento económico .....	37
2.2.2. Tradición Neoclásica de economía.....	42
2.2.3. El nacimiento de la Escuela Austriaca de Economía.....	44
2.2.3.1. La aportación de Karl Menger al concepto de emprendedor: el punto de vista económico.....	48
2.2.3.2. La aportación de Max Weber al concepto de emprendedor: el punto de vista sociológico.....	52
2.2.4. El nuevo paradigma emprendedor en el siglo XX y la consolidación del emprendimiento como disciplina.....	55
2.2.4.1. El empresario schumpeteriano.....	56
2.2.4.2. El modelo empresarial de Knight.....	60
2.2.4.3. La Nueva Escuela Austriaca de Economía .....	63
2.2.5. Inicio de la formación empresarial. Breve aproximación histórica a la formación empresarial.....	65
2.2.6. Raíces y modelos educativos de formación empresarial. Primeros pasos hacia la emergencia de un nuevo paradigma.....	71
2.2.7. El emprendimiento como campo de investigación en la actualidad.....	74

2.2.8. De empresario a emprendedor. Uso y significado actual. El emprendedor como protagonista del cambio social.....	76
3. Sociedad, Educación y Emprendimiento.....	86
3.1. Introducción. Claves de interés.....	86
3.2. Sociedad y Educación. Factores configuradores de una relación .....	87
3.3. Educación y Emprendimiento .....	102
3.3.1. Perspectiva socio-histórica .....	102
3.3.2. Principales rasgos definitorios.....	103
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>.....</b>
<b>Impulso de la formación emprendedora desde una perspectiva internacional .....</b>	<b>115</b>
1. Introducción: Educación, Política y Sociedad .....	115
2. La formación emprendedora y las instituciones internacionales: respuestas a un desafío global.....	118
2.1. Introducción.....	118
2.2. Metodología de trabajo.....	119
2.3. Referencias a la formación emprendedora en los organismos dependientes de Naciones Unidas.....	124
2.3.1. Análisis de documentación emitida por la Asamblea General de Naciones Unidas.....	124
2.3.2. Análisis de documentación emitida por la <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (UNESCO) .....	128
2.3.3 Análisis de documentación emitida por la UNCTAD.....	131
2.3.3.1.Reunión multianual de expertos <i>Educación empresarial, innovación y fomento de la capacidad en los países de desarrollo</i> , Ginebra (2009).....	133
2.3.3.2.Reunión de expertos <i>Educación empresarial, innovación y fomento de la capacidad en los países de desarrollo</i> , Ginebra (2011) .....	133
2.3.3.3.Informe <i>Marco de Políticas de Fomento de la Iniciativa Empresarial</i> (2012).....	134
2.3.3.4.Informe <i>Iniciativa empresarial y fomento de la capacidad productiva: creación de empleo mediante el desarrollo de las empresas</i> , 2014.....	137
2.3.3.5. Nota <i>La iniciativa empresarial y los objetivos de desarrollo sostenible. Promoción de la iniciativa empresarial para el desarrollo</i> , 2015.....	138



2.4. Referencias a la formación emprendedora por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) .....	138
2.4.1. Introducción.....	138
2.4.2. Análisis de documentación emitida por la OCDE por áreas de interés en relación a la formación emprendedora .....	141
2.4.2.1. Análisis de documentación emitida por la OCDE relativa a la generación de empresas.....	142
2.4.2.2. Análisis de documentación emitida por la OCDE relativa a la Estrategia de Innovación.....	143
2.4.2.3. Documentación emitida por la OCDE sobre Educación.....	145
2.5. Programa <i>Global Entrepreneurship Monitor</i> .....	146
2.5.1. Introducción .....	146
2.5.2. Análisis de documentación emitido por el GEM.....	147
2.5.2.1. Informes GEM internacionales.....	148
2.5.2.1.1. Primeros informes GEM (1999–2008).....	148
2.5.2.1.2. Informes GEM (2009–2010).....	149
2.5.2.1.3. Últimos informes (2012–...).....	151
2.5.2.2. Informes GEM España.....	153
2.5.2.2.1. Primeros informes GEM España (2000–2008).....	153
2.5.2.2.2. Edición GEM España 2008.....	156
2.5.2.2.3. Últimos informes (2009–...).....	157
3. Balance de la formación de la iniciativa emprendedora desde una perspectiva internacional.....	159
3.1. Síntesis comparativa de las líneas de actuación de impulso de la formación emprendedora por parte de las instituciones internacionales.....	159
3.2. Conclusiones y resultados del análisis de documentación en relación a la formación emprendedora por parte de los organismos internacionales.....	164
3.2.1. Los actores.....	164
3.2.2. Las ideologías .....	166
3.2.3. Los valores.....	168
3.2.4. El contexto.....	170
3.3. Perspectivas de futuro de la formación emprendedora desde una óptica internacional.....	171
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>175</b>
<b>La Unión Europea y la política educativa en emprendimiento.....</b>	<b>175</b>

1. Introducción.....	175
2. Europa y su política educativa: aspectos previos.....	176
3. El proyecto de construcción europeo y la educación.....	179
3.1. Desde los Tratados constitutivos de la Unión Europea al <i>Tratado de Maastricht</i> (1957-1992).....	180
3.2. El significado del <i>Tratado de Maastricht</i> (1992).....	182
4. Metodología de trabajo .....	183
5. La educación para el nuevo milenio en la Unión Europea.....	185
5.1. Documentos previos al Consejo Europeo de Lisboa, 2000.....	185
5.2. El Consejo Europeo de Lisboa de 2000, punto de arranque y origen de una estrategia para la Unión.....	189
5.3. Revisión crítica de la Estrategia de Lisboa.....	191
6. El desarrollo del espíritu emprendedor en la estrategia europea: estado de la cuestión y revisión de la documentación europea en el ámbito empresarial y educativo .....	195
6.1. Introducción. Principales hitos que conforman el debate sobre la formación emprendedora.....	196
6.2. Primeros pasos de la Estrategia europea .....	199
6.3. <i>Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación</i> , 2001 .....	202
6.4. Programa <i>Educación y formación 2000-2010</i> .....	206
6.5. Principales documentos desde el ámbito empresarial.....	207
6.5.1. El programa plurianual en favor de la empresa y el espíritu empresarial (2001-2005) .....	207
6.5.2. <i>Libro Verde sobre el espíritu empresarial</i> (2003) .....	210
6.6. Relanzamiento y revisión intermedia de la Estrategia de Lisboa (2005).....	211
6.7. De <i>La Agenda de Oslo</i> (2006) al año 2010 .....	212
6.8. <i>Estrategia Europea 2010-2020</i> .....	217
6.8.1. Introducción .....	217
6.8.2. <i>Plan de Acción del Espíritu Empresarial 2020</i> .....	219
7. Análisis crítico y conclusiones acerca del desarrollo de la iniciativa emprendedora dentro de la estrategia y de la política educativa europea.....	223

7.1. Perspectiva histórica.....	223
7.2. Análisis crítico .....	225
7.2.1. Bases ideológicas.....	225
7.2.2. Aspectos educativos.....	229
<b>Capítulo 4.....</b>	
<b>La formación de la iniciativa emprendedora como objetivo educativo.....</b>	<b>237</b>
1. Introducción.....	237
2. Objeto y ámbitos de la formación en la iniciativa emprendedora.....	238
2.1. Evolución del concepto emprendedor. De un interés económico a un interés educativo.....	238
2.2. Dificultades para definir la formación emprendedora.....	240
2.3. Ámbitos de desarrollo de la formación emprendedora.....	247
3. Formación emprendedora y filosofía de la educación.....	251
4. Primeros pasos de la educación emprendedora en el currículo de la educación primaria y secundaria.....	257
4.1. Inicio de la formación emprendedora en Estados Unidos.....	257
4.2. Inicio de la formación emprendedora en Europa: los casos de Gran Bretaña y Finlandia.....	259
4.2.1. Gran Bretaña .....	260
4.2.2. Finlandia .....	266
5. Inclusión del emprendimiento en los sistemas de educación de los Estados miembros de la Unión Europea.....	270
5.1. Estrategias de impulso de la formación en la iniciativa emprendedora...270	
5.2. Integración de la emprendeduría en los planes de estudio.....	275
5.2.1. Integración del emprendimiento en la Educación Primaria.....	277
5.2.2. Integración del emprendimiento en la Educación Secundaria Inferior..279	
5.2.3. Integración del emprendimiento en la Educación Secundaria Superior280	
5.3. Reflexiones críticas acerca del marco estratégico europeo en torno a la formación de la iniciativa emprendedora.....	284
<b>Capítulo 5 .....</b>	
<b>Propuesta de fundamentación antropológica para la formación emprendedora.....</b>	<b>293</b>
1. Introducción .....	293

2. ¿Por qué buscar un fundamento?.....	296
3. La formación emprendedora como contribución al crecimiento personal..	303
3.1. Punto de partida, la persona.....	303
3.2. La persona y su mejora.....	305
3.3.Educación y crecimiento personal.....	311
4. Contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión intelectual de la persona. Educación de la creatividad.....	315
4.1. El cultivo de la imaginación, asiento de la creatividad.....	317
4.2. La educación de la creatividad, clave del proceso educativo.....	319
4.3. Relaciones entre la creatividad, la innovación y el emprendimiento. Educar en la innovación.....	325
5. Contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión social de la persona: humanizar el entorno.....	333
5.1. La persona como ser relacional.....	334
5.2. Finalidad intrínseca de la dimensión social de la persona.....	338
5.2.1. Precisión terminológica.....	338
5.2.2.De la educación de los intereses sociales a la formación en las virtudes sociales.....	339
5.2.3. Educación para la convivencia social.....	341
5.3. Finalidad extrínseca de la dimensión social de la persona.....	343
5.3.1. Educación y desarrollo de las capacidades.....	344
5.3.2. Educación para la solidaridad y la cooperación social.....	345
6. Contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión moral de la persona.....	350
6.1. Formación emprendedora, formación de la autonomía y liderazgo personal.....	353
6.2. La educación del carácter y la formación de virtudes morales.....	359
<b>Conclusiones.....</b>	<b>363</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>385</b>

## Índice de acrónimos

**CE:** Comisión Europea

**CESE:** Comité Económico y Social Europeo

**DESECO:** *Definition and Selection of Competencies Theoretical and Conceptual Foundations*

**EU:** European Commission

**GERA:** Global Entrepreneurship Research Association

**GEM:** Global Entrepreneurship Monitor

**LOE:** Ley Orgánica de Educación

**LOMCE:** Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa

**OCDE:** Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development

**ONU:** Organización de Naciones Unidas

**PYME:** Pequeña y Mediana Empresa

**SJR:** *Scimago Journal & Country Rank*

**UNESCO:** *United Nations Educational Scientific & Cultural Organization*

**UNCTAD:** United Nations Conference on Trade and Development

**UE:** Unión Europea

**RAE:** Real Academia Española

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Diseño de la investigación, estructura de trabajo.....	16
<b>Figura 2.</b> Evaluación del sistema español de formación emprendedora.....	154
<b>Figura 3.</b> Valoración de la educación emprendedora en el sistema educativo español.....	155
<b>Figura 4.</b> Significados de los conceptos <i>enterprise</i> , <i>entrepreneurship</i> y <i>small business</i> .....	242
<b>Figura 5.</b> Definiciones de educación para el emprendimiento empleadas, compartidas y acordadas por la mayoría de los interesados a nivel central, curso académico 2014-15.....	245
<b>Figura 6.</b> Estrategias a nivel central más relevantes asociadas a la educación para el emprendimiento curso académico 2014–2015.....	272
<b>Figura 7.</b> Enfoque curricular de la formación emprendedora en la educación primaria, en los cursos 2011–2012 y 2014–2015 en los países del entorno europeo.....	278
<b>Figura 8.</b> La formación emprendedora en la educación secundaria inferior en los cursos 2011–12 en los países del entorno europeo.....	279
<b>Figura 9.</b> La formación emprendedora en la educación secundaria inferior en los cursos 2014–2015 en los países del entorno europeo.....	280
<b>Figura 10.</b> La formación emprendedora en la educación secundaria superior en los cursos 2011–2012 en los países del entorno europeo.....	281
<b>Figura 11.</b> La formación emprendedora en la educación secundaria superior en los cursos 2014–2015 en los países del entorno europeo.....	282

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Correspondencia e integración entre los objetivos generales y específicos de la investigación.....	15
<b>Tabla 2.</b> Significados de los términos relacionados con la noción de emprender en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, 2014.....	27
<b>Tabla 3.</b> Principales diferencias entre la Escuela Neoclásica y la Escuela Austriaca de pensamiento económico.....	45
<b>Tabla 4.</b> Comportamientos, actitudes y habilidades empresariales según Gibb (2006).....	72
<b>Tabla 5.</b> Evolución histórica del concepto de emprendedor.....	83
<b>Tabla 6.</b> Informes <i>Educación para todos</i> emitidos por UNESCO en el periodo 2000–2017.....	130
<b>Tabla 7.</b> <i>Marco de políticas de fomento de la iniciativa empresarial</i> (UNCTAD, 2012).....	135
<b>Tabla 8.</b> Objetivos de política de mejora de educación empresarial y desarrollo de habilidades emitidos por la UNCTAD (2012).....	135
<b>Tabla 9.</b> Comparativa acerca de los valores de formación emprendedora en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria en algunos informes GEM 2013 y 2014.....	152
<b>Tabla 10.</b> Valoración media de los expertos españoles sobre la educación escolar emprendedora como factor favorecedor al emprendimiento (periodo 2005–2014).....	158
<b>Tabla 11.</b> Evolución de la valoración media sobre la educación escolar emprendedora como factor favorecedor al emprendimiento en UE, España y por Comunidades Autónomas en 2014.....	158
<b>Tabla 12.</b> Análisis sintético y comparativo de las principales líneas de trabajo que impulsan la formación emprendedora desde el año 2000.....	160

<b>Tabla 13.</b> Principales hitos del debate europeo sobre la formación en la iniciativa emprendedora propiciados desde el ámbito empresarial y educativo.....	197
<b>Tabla 14.</b> Objetivos generales y específicos para los sistemas de educación de los Estados miembros de la UE (DOUE 2002/C58).....	204
<b>Tabla 15.</b> Medidas clave del <i>Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020</i> . Educar y formar en materia de emprendimiento para promover el crecimiento y la creación de empresas.....	221
<b>Tabla 16.</b> Debate acerca de la educación emprendedora en Finlandia (argumentos a favor y en contra).....	268
<b>Tabla 17.</b> Modelo de progresión para el análisis de la fase en la que se encuentra el estado de desarrollo de la educación para el emprendimiento (2010).....	273
<b>Tabla 18.</b> La formación emprendedora en los Estados miembros de la Unión Europea.....	282
<b>Tabla 19.</b> Principios fundantes de la persona y sus manifestaciones.....	307
<b>Tabla 20.</b> Modelo de Desarrollo Moral Integral (Quintana, 1995).....	358



## **Introducción**

En los últimos años, la necesidad de incentivar el fomento de una cultura, de una mentalidad, e incluso de un espíritu emprendedor ha adquirido gran fuerza en nuestra sociedad. Se ha convertido en un tema relevante en la agenda de economistas, políticos y educadores y se reconoce como elemento clave para el desarrollo económico. Asimismo, el interés por el emprendimiento ha trascendido a la educación y, en consecuencia, a la escuela, que se considera medio para despertar la conciencia emprendedora desde una edad temprana (European Commission, 2010; UNCTAD, 2012; GEM, 2014; Parlamento Europeo 2015).

Los conceptos de emprendedor y emprendimiento atesoran un gran número de publicaciones, estudios e investigaciones, especialmente en el campo de las ciencias económicas. Se trata de un fenómeno emergente en el que, por lo general, prevalece su vinculación con la generación de empresas y el empleo independiente.

El propósito inicial de esta tesis fue llevar a cabo un estudio acerca de la competencia emprendedora y las metodologías más adecuadas para su desarrollo en la educación obligatoria. Posteriormente, se reenfocó por la necesidad de responder a algunos de los interrogantes iniciales que se plantearon al analizar un fenómeno polisémico y multidisciplinar como es el emprendimiento. Se presentó como tarea previa y obligada conocer el origen del término y su evolución histórica de manera que se profundizara en las ideas y valores que le dan soporte y han conformado la manera de entender este fenómeno emergente.

Asimismo, el ser consciente de la atención política que despierta esta materia determinó el interés por conocer las instituciones que lo promueven y examinar las motivaciones que abrigan el impulso por la formación emprendedora, tanto a nivel internacional como europeo. Esta realidad hizo ineludible llevar a cabo un estudio previo conceptual y teórico. De no hacerlo,

se corría el riesgo de convertir esta temática en un interés educativo pasajero o provocar que pase a formar parte del elenco de materias instrumentales que responden a las preocupaciones políticas de un determinado momento histórico.

El análisis de la bibliografía especializada ratificó que existe una abundante literatura sobre formación emprendedora. Esto confirma el interés por esta disciplina desde muy variadas perspectivas, aunque prevalece el enfoque que lo asocia con el crecimiento económico y la creación de empleo (Kourilsky, 1995; Heinonen y Poikkijoki, 2006; Toca, 2010; Habiby, Deirdre y Coyle, 2010; Bernal Guerrero y Cárdenas, 2017; Carrillo, 2017). La escasa documentación sobre las bases teóricas de la formación emprendedora corroboró la hipótesis que se formulaba en algunos estudios iniciales acerca de la ausencia de análisis detenidos acerca del término emprendedor y la escasez de estudios que analizan la relación con los fines de la educación (Tobón, 2001; Pepin, 2012; Villamor y Prieto, 2014; Lackéus, 2016b). Esto confirmó el relieve de abordar un estudio teórico.

No se puede vaticinar la longevidad de la formación emprendedora; desconocemos si se trata de una tendencia educativa que pasará o si ha llegado para quedarse. En la actualidad, su aplicación práctica es heterogénea; en gran parte de las ocasiones se limita al desarrollo de la capacidad productiva y económica y se asocia con la mejora de las habilidades para generar empresas. Independientemente de otros aspectos, su inscripción como una de las 8 competencias clave le imprime carácter de perdurabilidad. Esta situación pone de manifiesto el interés por dar prioridad a una investigación teórica que analice las ideas educativas a las que hace referencia la tarea de emprender y se refuerce la dimensión formativa de esta materia. Asentar el marco teórico se presenta así como un requisito previo que contribuya a consolidar esta materia en la educación obligatoria. Asimismo, se parte de un escenario que no mantiene a priori una postura, ni partidaria ni hostil; pero sí descubre en esta materia una ocasión para contribuir a la humanización de la persona y su entorno.

La educación del talento emprendedor se ha convertido en la última década en un propósito de nuestro sistema educativo (LOE 2/2006 y LOMCE 8/2013). Ambas leyes educativas, como se indica en sus preámbulos, suponen un compromiso decidido con los objetivos e intereses planteados por Naciones

Unidas y la Unión Europea en los inicios del siglo XXI (Asamblea General, 2000, 2005, 2015a y 2015b; Consejo Europeo, 2000; Comisión Europea, 2010a, 2012a, 2012b, 2014a).

Al referirse a la competencia que la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) denominan sentido de autonomía y espíritu de empresa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la incluye como octava competencia básica y la cita como competencia de autonomía e iniciativa personal. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, incluye el estímulo del espíritu emprendedor de los estudiantes como uno de los grandes objetivos de la Ley<sup>1</sup>. Estas ideas convierten a la formación emprendedora en uno de los elementos sobre los que pivota la mejora de la calidad de la educación de nuestro país y han supuesto un incentivo a la hora de abordar este tema de investigación.

Este punto de partida ha llevado a formular la hipótesis principal, que plantea la conveniencia de profundizar en las claves que ayuden a fortalecer el valor educativo de la formación emprendedora. Se busca un modelo conceptual de formación emprendedora que contribuya al crecimiento integral de la persona en todas sus dimensiones.

Este trabajo de investigación pretende contribuir a la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1. Comprender las bases ideológicas de la noción y del fenómeno del emprendimiento, de manera que sea una ayuda a la hora de verter este interés en la educación.
2. Profundizar en el conocimiento de las relaciones entre los elementos que contribuyen al desarrollo emprendedor: sociedad, política, educación y emprendimiento.

---

<sup>1</sup> LOMCE (2013) señala: “Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes” (p. 97862).

3. Adquirir una visión global de las estrategias relacionadas con la formación emprendedora, tanto en el ámbito internacional como en el europeo.
4. Desarrollar un modelo conceptual de formación emprendedora que contribuya al desarrollo integral de todas las dimensiones de la persona.

Objetivos específicos:

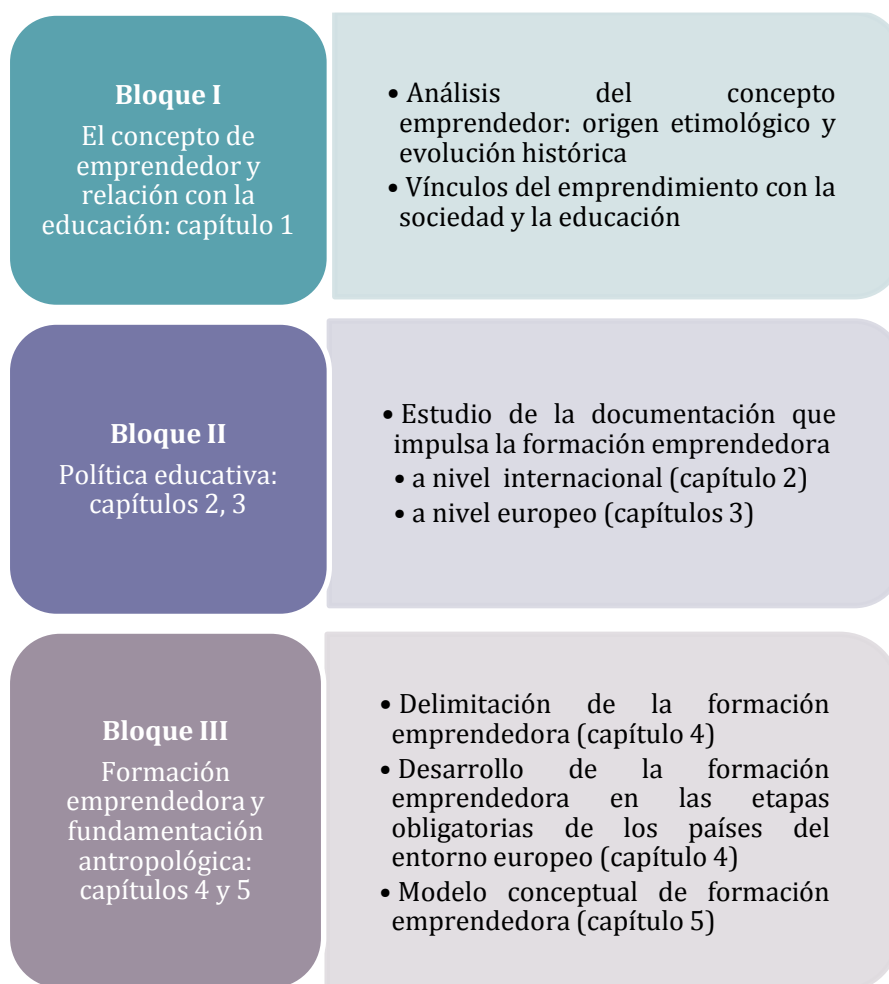
1. Analizar el concepto de emprender y las ideas y valores que le dan soporte y han conformado la manera de entender este fenómeno emergente.
2. Profundizar en el conocimiento de las relaciones entre la sociedad y la educación y comprender las causas que justifican esta tendencia.
3. Estudiar los vínculos entre la educación y el emprendimiento y destacar sus principales rasgos definitorios.
4. Extraer las referencias sobre formación emprendedora en las fuentes primarias de los principales organismos internacionales y conocer las líneas de trabajo de esas instituciones.
5. Aplicar un modelo de análisis crítico y reflexivo acerca de la estrategia de impulso de la formación emprendedora desde una perspectiva internacional.
6. Examinar los principales hitos que conforman el debate europeo sobre la formación emprendedora tanto en el ámbito educativo como empresarial.
7. Conocer las bases ideológicas que propician el desarrollo de la formación emprendedora en el ámbito europeo.
8. Profundizar y valorar las dificultades que existen para definir la formación emprendedora.
9. Considerar los vínculos de la formación emprendedora con las diferentes filosofías de la educación.
10. Recoger el estado de la formación de la iniciativa emprendedora en la educación obligatoria de los países del entorno europeo y llevar a cabo una reflexión crítica.
11. Profundizar en la noción de persona, sus notas características y su relación con la educación.

En la siguiente tabla se muestra cómo se ha llevado a cabo la integración de los objetivos generales y específicos dentro del trabajo de investigación.

*Tabla 1*  
*Correspondencia e integración entre los objetivos generales y específicos de la investigación*

CAPÍTULO 1	1º objetivo general	1º objetivo específico
CAPÍTULO 1	2º objetivo general	2º objetivo específico 3º objetivo específico
CAPÍTULO 2	3º objetivo general	4º objetivo específico 5º objetivo específico
CAPÍTULO 3	3º objetivo general	6º objetivo específico 7º objetivo específico
CAPÍTULO 4	3º objetivo general	8º objetivo específico 9º objetivo específico 10º objetivo específico
CAPÍTULO 5	4º objetivo general	11º objetivo específico

La tesis se ha dividido en 3 bloques temáticos y 5 capítulos además de las conclusiones. Se señala en el siguiente gráfico la distribución de los bloques temáticos:



*Figura 1: Diseño de la investigación, estructura de trabajo*

El bloque I está compuesto por el capítulo 1. Busca comprender el concepto “emprendedor” y las ideas y valores que le dan soporte y que han conformado la manera de entender este fenómeno emergente. Conocer su lógica originaria ayudará a entender su lógica actual. Para esto se estudia el origen etimológico y evolución histórica a través de los principales autores que, desde el siglo XVIII a nuestros días, han contribuido a la configuración del concepto moderno de emprendedor y a la forja de un campo específico de investigación.

En segundo lugar, se constatan los importantes lazos del emprendimiento con la sociedad, la política y la educación como elementos que contribuyen al desarrollo de la formación emprendedora. Por un lado, se profundiza en las relaciones entre la sociedad y la educación y se analizan los motivos que justifican esta tendencia. Por otro, se analizan las características del vínculo entre educación y emprendimiento. En definitiva, se busca comprender el fenómeno del emprendimiento de manera que sea una ayuda a la hora de plasmar este interés en la educación.

El bloque II lo forman los capítulos 2 y 3 que comparten un objetivo general: adquirir una visión global de las estrategias relacionadas con la formación emprendedora en el ámbito internacional (capítulo 2) y europeo (capítulo 3) que han legitimado la introducción de esta materia en el ámbito educativo. Se aborda desde una perspectiva pedagógica y un análisis comparado de políticas. Se pretende no sólo describir el contenido de los documentos internacionales sino realizar una valoración y reflexión sobre los mismos.

El propósito del capítulo 2 es adquirir una visión global de las estrategias relacionadas con la formación emprendedora en el ámbito internacional y conocer las motivaciones, valores, intereses e ideologías que abrigan la solicitud por este fenómeno. El análisis se centra en detectar las peticiones que los principales organismos internacionales demandan a la educación en relación al desarrollo de la formación emprendedora, y con ello conocer las líneas de trabajo que desarrollan las instituciones seleccionadas. Se ha procurado sintetizar estos aspectos a lo largo del capítulo y se plasma en algunos cuadros comparativos que resumen la información. A su vez se lleva a cabo un estudio especulativo de la documentación, según el modelo de análisis propio de la política educativa comparada. Estos aspectos ofrecen elementos de reflexión acerca de la estrategia de impulso de la formación emprendedora desde una perspectiva internacional.

La Unión Europea muestra interés por la formación emprendedora y se suma a los esfuerzos internacionales, que le han llevado a desplegar una estrategia interdisciplinar, común a los países del entorno europeo.

El objetivo principal del capítulo 3 es el análisis de los documentos de las instituciones europeas –tanto en el ámbito de la educación como en el mundo de la empresa–, que incentivan el desarrollo de la formación emprendedora. Se plantean dos partes. La primera tiene una naturaleza fundamentalmente descriptiva. El análisis refleja el proceso de inclusión de la formación emprendedora a través de los principales hitos que conforman el debate europeo en torno a la formación de la iniciativa emprendedora, y se señalan las referencias explícitas a la misma en los documentos europeos. Este análisis es preludeo de la segunda parte de este capítulo, que lleva a cabo una crítica teórica para conocer las bases ideológicas que propician el desarrollo de la formación emprendedora. Este estudio permite descubrir las motivaciones e intereses que abrigan la solicitud por la formación emprendedora, la orientación ideológica y las ideas implícitas en los escritos que emanan de las instituciones europeas.

El bloque III prosigue la tesis con el capítulo 4 donde se analiza cómo los sistemas educativos recogen ese interés político que marcan las instituciones –tanto internacionales como europeas– por la formación emprendedora, la legitiman y la convierten en un objetivo educativo. Esta tarea requiere salvar algunas dificultades, tanto desde el ámbito teórico –que fundamenta la acción educativa–, como desde el ámbito práctico –que requiere desarrollar una pedagogía y una didáctica propia–. Se plantean un buen número de cuestiones pero ante la imposibilidad de abordarlas todas, se han centrado los siguientes objetivos. El primero es profundizar en las dificultades para definir la formación emprendedora y los ámbitos de desarrollo de la misma. En segundo lugar, se interesa por conocer su relación con las diferentes teorías de la educación. Finalmente, se traza un marco general acerca del desarrollo de la formación emprendedora tanto por parte de los países pioneros que impulsan su desarrollo como de los países del entorno europeo. Este apartado ha permitido llevar a cabo algunas reflexiones críticas acerca del marco estratégico europeo en torno a la formación de la iniciativa emprendedora.

Finalmente, el capítulo 5 parte de la idea que la tarea educativa es una acción dispositiva que selecciona lo que se enseña y promueve la formación humana. Se plantea un modelo conceptual de formación emprendedora que contribuya al crecimiento de todas las dimensiones de la persona. La finalidad de este



capítulo es señalar las características esenciales de esta materia, de manera que apoye al diálogo entre el ciudadano y la sociedad actual y se identifiquen los elementos que impulsan el crecimiento y desarrollo de la persona. De esta manera se favorece humanizar la persona y su entorno, se desarrolla la intención transformadora y se potencia el hábito de pensar y trabajar para mejorar el entorno. Como tarea previa se reflexiona acerca de la necesidad de dotar de fundamento a la formación de la iniciativa emprendedora y cómo esta formación contribuye al crecimiento de la persona en sus notas características.

Se propone un modelo conceptual de formación emprendedora que desarrolla el crecimiento, mediante hábitos, de las dimensiones intelectual, social y moral de la persona.

El crecimiento de la dimensión intelectual se lleva a cabo a través del desarrollo de la creatividad y se valoran las relaciones que establece con la innovación y el emprendimiento.

La contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión social de la persona se estudia desde el enfoque de la sociología relacional (Donati, 2002), que complementa a una educación que asienta sus raíces en la persona como ser que coexiste y que crece como ser donal (Polo, 2006). Ambas perspectivas, sociológica y antropológica, se complementan y resultan imprescindibles en un currículo académico que priorice la dimensión formativa.

La aportación al crecimiento moral de la persona forja la autonomía y el liderazgo personal y promueve la formación del carácter y de las virtudes morales.

Como consecuencia de todo el estudio bibliográfico y de la labor de análisis y crítica se extraen las conclusiones que se recogen en el capítulo 6 y dan respuesta a los objetivos iniciales del trabajo de investigación. Las conclusiones se plantean como un marco de reflexión detenida que guíe futuras investigaciones y favorezca el desarrollo práctico de la formación emprendedora en las aulas.

Conviene destacar que este trabajo de investigación ha supuesto la incursión en varias áreas de conocimiento como son la filología, la sociología, la filosofía, la historia económica, la legislación educativa, la pedagogía y la política educativa comparada. Esta variedad de disciplinas señala dos ideas básicas, la

riqueza del fenómeno emprendedor y cómo en la educación como área de indagación confluyen diferentes perspectivas disciplinares.

La metodología de investigación de este trabajo es la propia de una investigación cualitativa que sigue un enfoque de estudio histórico-interpretativo. Se ha elegido este método porque se considera el apropiado para una investigación de tipo conceptual y teórico, en la que se busca describir y comprender en profundidad la realidad y el fenómeno emprendedor, y aportar así información de interés para el ámbito educativo. Se trata, por tanto, de un estudio de carácter teórico fundamentado en la literatura académica, que parte de la crítica textual y busca la reflexión para proponer líneas de mejora en la práctica educativa.

Fundamentalmente se ha llevado a cabo una revisión documental que ha permitido elaborar un marco conceptual sobre los objetivos planteados en la investigación al que acompaña la revisión crítica de las fuentes documentales.

Para la búsqueda, localización y selección de información relevante se han seguido estrategias de búsqueda diferenciadas en función del área de conocimiento y bibliografía. Los capítulos 1 y 5 llevan a cabo una revisión bibliográfica en disciplinas como la filología, historia del pensamiento económico, filosofía y sociología principalmente. Sin embargo, los capítulos 2, 3 y 4 se dedican a política educativa internacional y europea por lo que la bibliografía analizada corresponde a informes y documentación oficial. Se han utilizado mayoritariamente fuentes primarias, fundamentalmente en inglés y español, porque aportan calidad y objetividad para la interpretación posterior.

La revisión bibliográfica de los capítulos 1 y 5 supuso el rastreo previo de textos en revistas científicas en la que se aplicaron como criterios de búsqueda y filtro los siguientes:

a) Producción científica en español:

- Revistas españolas incluidas en el *Scimago Journal & Country Rank* (SJR) en el año 2014 en la categoría educación en la última década. Son un total de 8 revistas (*Bordón, Educación XX1, Estudios sobre Educación, Intangible Capital, Revista Complutense de Educación, Revista de Educación, Revista Española de Pedagogía, Revista de Investigación Educativa, Teoría de la Educación*).

- Revistas españolas con menor factor de impacto pero que por su temática específica se revisaron de manera sistemática: *Aula de Innovación Educativa*, *Cuadernos de Empresa y Humanismo* y *Revista Española de Educación Comparada*.
- Cabe destacar la ayuda que han supuesto las comunicaciones del XXXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) que se celebró en Sevilla el 25-26 de noviembre de 2014. Posteriormente, la Universidad de Sevilla publicó las contribuciones científicas en el libro *Cultura emprendedora y educación* (2015).

b) Producción científica en inglés:

- Inicialmente se hizo una revisión de la producción científica en las principales revistas en habla inglesa incluidas en *Scimago Journal & Country Rank* (SJR) del año 2014, área de Ciencias Sociales, categoría *education* y que se dedican al estudio de los fundamentos de la educación: *Educational Philosophy and Theory*, *Educational Theory*, *Studies in Philosophy and Education* y *Journal of Philosophy of Education*. El comprobar la inexistencia de referencias a formación emprendedora en estas revistas llevó a iniciar otras búsquedas.
- Se examinó en el SJR del año 2014, área de Ciencias Sociales las revistas científicas que comparten las categorías *education & business*. Se diferencian dos tipos:
  - Revistas que responden a la doble categoría *business & education* como son: *Journal of International Education in Business*, *Education + Training*<sup>2</sup>, *Journal of Management Education*, *Academy of Management Learning and Education*, *International Journal of Educational Management*, *Industrial and Commercial Training* *European Journal of Training and Development* (anterior *Journal of European Industrial Training*).
  - Revistas que se dedican a *business/management* empresarial que incluyen artículos interdisciplinarios que abordan cuestiones útiles a los educadores del fenómeno empresarial o del emprendimiento

---

<sup>2</sup> El mayor número de citas de esta tesis corresponden a la revista británica *Education + Training*.

como son: *Entrepreneurship Theory and Practice*, *Journal of Business Venturing*, *Journal of Small Business Management*, *Small Business Economic*, *European Economic Review*, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* y *Journal of Entreprising communities: People and Places in the Global Economy*.

- A su vez se revisaron algunas revistas de Ciencias Sociales y categoría *education* en el *Scimago Journal & Country Rank* (SJR) 2014 que por su temática responden a intereses específicos de la investigación como son los casos de las revistas: *On the horizon* (dedicada preferentemente a tendencias en educación), *Cambridge Journal of Education*, *International Review of Education* (publicaciones en torno a educación comparada) y *Journal of Education & Work* (se dedica preferentemente a estudios acerca de la relación educación, trabajo y empleo).

Respecto a los capítulos 2, 3 y 4 se han recopilado fuentes documentales primarias. Son documentos que facilitan las propias instituciones –Naciones Unidas y sus agencias UNESCO, UNCTAD-, la OCDE, el GEM y la UE a través de sus portales electrónicos. Se diferencian dos tipos de documentos:

- Documentos oficiales de diferente entidad normativa y jurídica como son los emitidos por la Asamblea General de la ONU y las instituciones de la UE (Consejo Europeo, Comisión Europea y Parlamento Europeo).
- Informes, folletos y otros escritos de naturaleza informativa a los que se accede a través de las librerías oficiales de las instituciones. En el caso de Europa han sido de una gran ayuda los informes de Eurydice.

Se trata, en ambos tipos de escritos, de documentos en su mayoría descargables y gratuitos, a los que se accede en inglés, en muchas ocasiones en español y en el caso de la UE en todas o en gran parte de las lenguas cooficiales.

Confío en que la presente tesis contribuya a una implantación adecuada de la formación emprendedora en el currículo de las etapas obligatorias.

## **Capítulo 1**

### **El concepto de emprendedor: origen, evolución y relación con la educación**

#### **1. Introducción**

El estudio de la figura y del fenómeno emprendedor se ha abordado desde muy diferentes ámbitos y perspectivas. Sin embargo, la investigación académica señala de manera generalizada que falta un consenso acerca del término y el concepto de emprender (Bull y Willard, 1993; Toro, 1999; Shane y Venkataraman, 2000; Alonso y Galve, 2008; Garigorri, 2009; Pfeilstetter, 2011; Draycott y Rae, 2011; Bridge y O’Neil, 2013; Villamor y Prieto, 2014; Peña Calvo, Cárdenas, Rodríguez Martín y Sánchez–Lissen, 2015; Läckeus, 2016b y 2017; Bridge, 2017).

Para entender el fenómeno del emprendimiento y el interés por una cultura y mentalidad emprendedora y analizar la necesidad de propiciar una educación que la fomente, resulta clave conocer las bases conceptuales sobre las que se asienta y que han posibilitado su desarrollo. Se trata, en definitiva, del intento de conocer las ideas contenidas en el concepto de emprendedor.

En esta línea, este primer capítulo tiene un doble objetivo. En primer lugar, para fijar la atención sobre el concepto emprendedor y profundizar en las ideas y valores que le dan soporte y han conformado la manera de entender este fenómeno emergente. El propósito de este análisis es “conocer su lógica originaria, [que] nos ayudará a entender –proyectivamente– su lógica actual” (Rodríguez Sedano, 1999, 3). Los valores no existen en abstracto, sino que son dictados por individuos y se integran en las instituciones. Para esto se estudia el origen etimológico del concepto emprendedor (apartado 2.1.), y la evolución histórica del mismo a la luz del pensamiento económico y de la perspectiva sociológica (apartado 2.2.). Para lograrlo se han elegido autores que, desde el

siglo XVIII a nuestros días, han contribuido a la configuración del concepto moderno de emprendedor y a la forja de un campo específico de investigación.

En segundo lugar, se analizan los vínculos del emprendimiento con la sociedad y la educación como elementos que contribuyen a su desarrollo (apartado 3.1.). El fenómeno emprendedor en el sistema educativo es expresión de la función social de la educación. Se profundiza en las relaciones que se establecen entre la sociedad y la educación y se analizan los motivos que justifican esta tendencia (apartado 3.2.). A su vez, como respuesta a ese interés social, se ahonda en las relaciones de la educación y el emprendimiento y se analizan las características que convierten al fenómeno emprendedor en una cuestión cultural (apartado 3.3.). También se podrían establecer importantes vínculos con la política, pero, por su amplitud y extensión, este aspecto se acomete en los siguientes capítulos. Por tanto, este primer capítulo busca comprender el fenómeno multidimensional del emprendimiento de manera que pueda ser una ayuda a la hora de verter este interés en la educación.

## **2. Aproximación al concepto emprendedor**

Es tal la solicitud por el estudio de la iniciativa emprendedora que precisar el origen y evolución del término se plantea como una tarea indispensable a la hora de profundizar y aportar una explicación del término emprendedor. La lengua busca expresar el pensamiento y en el lenguaje influyen tanto el contexto como el marco de uso. Con el paso del tiempo, fruto del uso en diferentes situaciones y contextos, los términos se enriquecen y adquieren acepciones diversas. El análisis histórico del término resulta de interés, como es el caso del concepto emprendedor, más si cabe cuando convergen varias acepciones, “todo concepto tiene su historia, aunque esa historia zigzaguee o incluso llegue a tener, a discurrir por otros problemas o por planos diversos” (Deleuze y Guattari, 1994, p. 23).

La indagación en los fenómenos permite conocer variedad de situaciones y experiencias. Por una parte, los vocablos existentes se aplican a nuevas realidades, por lo que adquiriendo así nuevas acepciones. En algunas ocasiones

estas nuevas acepciones no eran necesarias porque ya se habían acuñado palabras expresivas para cubrir esas nuevas necesidades semánticas o nuevas experiencias, fenómenos o realidades. Esta situación propicia las disputas sobre los significados porque se poseen mayor cantidad de conceptos y categorías que vocablos conocidos. Así “una misma voz adquiere significaciones variadas, como consecuencia de la pobreza de vocabulario concomitante a la riqueza desproporcionada de las percepciones y procesos de categorización” (García Carrasco y García del Dujo, 1996, p. 75).

La carga de significado del vocablo emprendedor, –del francés *entrepreneur* y del latín *in, en, y prendere*–, procede del contexto sociocultural y económico que le ha acompañado y guiado a lo largo del tiempo. Resulta de interés conocer las tradiciones de pensamiento económico que dan soporte al pensamiento occidental desde Cantillon, iniciador de la voz *entrepreneur* (Cantillon, 1730), hasta nuestros días (Du Gay, 2004; Goldschmidt y Szmrecsanyi, 2007; Pilkington, 2012; O’Rourke, 2014). Para O’Rourke (2014) el discurso académico en el campo de la economía tiene un fuerte impacto no solo a nivel científico sino también en el discurso y ambiente social.

En este recorrido, resulta inexcusable fijar especialmente la atención en los economistas centroeuropeos que elaboran una teoría económica y desarrollan el concepto. El paso del tiempo exporta el fenómeno del emprendimiento desde su origen en el ámbito y educación empresarial, hasta convertirse en un nuevo paradigma, protagonista del cambio social y en un campo de investigación multidisciplinar.

## **2.1. Origen etimológico, significado y primeros usos del concepto “emprendedor”**

El idioma español cuenta con distintos vocablos que comparten un mismo origen etimológico, pero tienen significados que, aun siendo cercanos, poseen matices distintivos. Este es el caso de los términos empresario y emprendedor, que en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos. En este punto, conviene hacer una precisión terminológica.

En sentido estricto, en español, el término empresario es definido por la Real Academia de la Lengua Española como “persona que por concesión o por contrata ejecuta una obra o explota un servicio público” o también como “titular

propietario o directivo de una industria, negocio o empresa” (RAE, 2014, p. 890). En cambio, con respecto al adjetivo “emprendedor” se observan variaciones en la definición entre las dos últimas ediciones del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. En la 22<sup>ª</sup> edición correspondiente al año 2001 se define como “persona o entidad que emprende [acomete] con resolución acciones dificultosas o azarosas” (RAE, 2001). En la 23<sup>ª</sup> edición de la RAE, correspondiente al año 2014, se define como “que [el que] emprende con resolución acciones o empresas innovadoras”, y la segunda acepción del adjetivo es “propio de la persona emprendedora. Carácter emprendedor” (RAE, 2014).

La voz emprendedor es un adjetivo que el uso cotidiano lo ha sustantivado. La definición de la RAE correspondiente a la 22<sup>ª</sup> edición del 2001 entiende que algunas de esas acciones dificultosas pueden ser un negocio o empresa, mientras que la definición de la RAE de la 23<sup>ª</sup> edición de 2014 lo sustituye por empresas o acciones innovadoras.

De manera implícita, el vocablo emprendedor tiene una cualidad o atributo psicológico (Sampedro y Camarero, 2007). La voz emprendedor se refiere a una persona con decisión para emprender negocios o acometer empresas, mientras que el término empresario describe a la persona propietaria o directora de una industria o un negocio. El lenguaje cotidiano en español ha popularizado el término emprendedor y lo identifica con la generación de empresas, especialmente con empresas de alto rendimiento o las conocidas como *start up*, empresas de naturaleza tecnológica.

Esta misma edición recoge por primera vez la voz “emprendimiento” que define como “acción y efecto de emprender (acometer una obra)” (RAE, 2014) y en su segunda acepción: “cualidad de emprendedor. Esta persona destaca por su emprendimiento y capacidad” (RAE, 2014). Se puede entender la fijación en el diccionario del vocablo “emprendimiento” es un indicador de la creciente presencia de la lógica empresarial en la sociedad española

En inglés, sin embargo, se emplea el término *entrepreneurship* o *entrepreneur* para referirse tanto al *entrepreneur* empresario como al *entrepreneur* emprendedor, por lo que resulta complejo distinguirlos y solo el contexto los diferencia (Nuño, 2001; González Domínguez, 2004; Veciana, 2005).



*Tabla 2*  
*Significados de los términos relacionados con la noción de emprender en el*  
*Diccionario de la Real Academia de la Lengua, 2014*

<b>Diccionario Real Academia, 2014</b>	<b>Definición</b>
EMPRENDER	Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro Prender fuego (en desuso)
EMPRESA	Acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo. Unidad de organización dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios con fines lucrativos. Lugar donde se realizan estas actividades Intento o designio de hacer algo Símbolo o figura que alude a lo que se intenta conseguir o denota alguna prenda de la que se hace alarde, acompañada frecuentemente de una palabra o mote
EMPRENDEDOR	Que emprende con resolución acciones o empresas innovadoras. Propio de la persona emprendedora. Carácter emprendedor
EMPRESARIO	Persona que por concesión o por contrata ejecuta una obra o explota un servicio público Persona que abre al público y explota un espectáculo o diversión Patrono, persona que emplea trabajadores Titular propietario o directivo de una industria, negocio o empresa

Fuente: elaboración propia a partir del Diccionario de la RAE, 2014

Etimológicamente, los términos emprendedor, empresa y el verbo emprender provienen del francés, *entrepreneur*, *entreprise* y *entreprendre* respectivamente. A su vez, estos términos proceden de la misma raíz del latín vulgar (*in, en y prendĕre*) cuyo significado es coger, atrapar, tomar.

En el término empresa la raíz se conjuga en pretérito (*prise, prisó o preso* = tomado, cogido) y para emprender se expresa en infinitivo (*prendêre* = tomar, coger) (Coromines, 1981, p. 582 y p. 638).

El uso inicial del término *prender* aparece por primera vez en español en documentos aragoneses de los años 1030 y 1095 con el sentido de “tomó” y en 1065, “tomado”, mientras su derivado emprender data del siglo XV (Coromines, 1981, p. 640).

Gonzalo de Berceo, en el siglo XIII, introduce este término en dos pasajes con diferentes significados. Así “la cepa es buena, emprendió buen sarmiento” y “Sennor, bien te conseio que nada emprendas” (S. Domingo 9 y 141 respectivamente). El primero se refiere a “engendrar” que resulta preferible por el sentido y en el segundo, Berceo escribe “que nada non end prendas” según pide el contexto y en el que *prendas* es del verbo prender “tomar” (Cuervo, 1998, tomo III, p. 185).

En el siglo XVI se da el nombre emprendedor a los que dirigen expediciones militares, capitanes de fortuna que reclutan tropas mercenarias para ponerse al servicio de príncipes, ligas o ciudades (Toro, 1999; Verin, 2011; Pérez-Sánchez, 2011). Se resalta la característica propia del emprendedor que aborda una conquista, valiente, con iniciativa y arrojo (Verin, 2011). Esto propicia que, por extensión, se empiece a aplicar para referirse a todo tipo de aventureros.

Durante los siglos XVI y XVII, el término *entrepreneur* viene a significar pionero, para referirse a los aventureros que viajan al Nuevo Mundo, a la búsqueda de una nueva oportunidad, sin tener en cuenta lo que les espera en esas nuevas tierras.

A partir de este momento se incluye por primera vez el vocablo *entrepreneur* en el *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots François, tant vieux que modernes & les termes des sciences et des arts* de Antoine de Furetière (1619-1688). Se define como:

Dícese del que emprende. En primer lugar, de los arquitectos que llevan a cabo construcciones a precio fijo. En segundo lugar, el contratista de los mares que se enriquece o también contratista de otros mercados a precio establecido. El contratista que abastece al ejército de víveres y municiones<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Traducción de la autora: “celui qui entreprendre. Il se dit premièrement des Architectes qui entreprennent des bâtimens à forfait. L’entrepreneur de la fonction des mers s’y est enrichi. On le dit aussi des autres marchés à prix fait. On a traité avec un entrepreneur pour fournir l’armée de vivres et des munitions” (1708, tomo II, sin página).

A comienzos del siglo XVIII, los franceses amplían su uso para describir a los *entrepreneurs* con dos variantes:

- a) La primera acepción designa a los constructores y arquitectos de obras públicas, carreteras, puertos, fortificaciones y posteriormente, a los arquitectos que asumen el encargo de construcción mediante un contrato. se asimilan a actividades empresariales porque son acciones de envergadura, que se retribuyen económicamente y en las que se hace especial énfasis en el conocimiento y no en el capital para realizar la iniciativa (Hoselitz, 1951; Toro, 1999; Verin, 2011; Peña Calvo et al., 2015). El francés Bernard F. de Belidor en el siglo XVIII incluye como actividad empresarial la compra de materiales a precios no establecidos y su posterior venta a un precio contratado (Hoselitz, 1951; Toro, 1999).
- b) La segunda acepción describe al terrateniente noble, que explota las tierras de su propiedad para obtener beneficios con la venta de los productos. Se llama de esta manera a quien empeña capitales en la producción de mercancías para el mercado.

La expresión más antigua en inglés para referirse a los comerciantes que trabajan en el extranjero o los aventureros mercantiles que existían desde el siglo XV es *adventurer*. Para Baumol (1993a), el término *adventurer*, más que la voz *entrepreneur*, que se populariza posteriormente, recoge mejor el verdadero significado del concepto: “el individuo dispuesto a embarcarse en la aventura en la búsqueda de objetivos económicos<sup>4</sup>” (Baumol, 1993a, p. 12).

A principios del siglo XVIII, la lengua inglesa toma la voz francesa *entrepreneur*, pero su uso es aún escaso. A mitad del siglo XIX, los escritores británicos empiezan a adoptar el término *entrepreneur* para referirse a un “director u organizador de entretenimientos musicales” (Baumol, 1993a, p. 11).

El término francés *entrepreneur* se identifica con el alemán *untrnehmer* y el inglés *undertaker*, “el que toma sobre sí el cargo o la responsabilidad de llevar a cabo una obra que requiere el trabajo de varias personas” (Pérez-Sánchez,

---

<sup>4</sup> Traducción de la autora: “it is, the individual willing to embark on adventure in pursuit of economic goals” (Baumol, 1993a, p. 12).

2011, p. 29). En la actualidad el término alemán se conserva. Sin embargo, el inglés sustituye el término *undertaker* por el vocablo francés *entrepreneur* y mantiene la voz *undertaker* para referirse al empresario de pompas fúnebres.

La primera vez que se vincula el vocablo *entrepreneur* a actividades económicas en un diccionario es en 1724 en el *Dictionnaire universel du commerce* de Savary des Brûlons. Los hermanos Savary preparan, para su uso personal, una lista alfabética de palabras relacionadas con el comercio y la industria, junto con ordenanzas e impuestos en Francia y en el extranjero. Los Savary explican quién es el *entrepreneur*, “aquel que emprende una obra. Se dice: un empresario de manufactura, un empresario de la construcción; por decir, un fabricante, un maestro”<sup>5</sup> (Savary, 1748, tomo II, p. 1050). Esta iniciativa de los Savary es importante, porque permite que el término se divulgue y facilita que se enriquezca a lo largo del tiempo con aportaciones y acepciones diversas. El uso del término no se generaliza en obras de economía hasta la segunda mitad del siglo XVIII.

Para definir el término francés *entrepreneur*, *L'Encyclopédie Française* de 1751 recoge las siguientes acepciones:

- a) *Entrepreneur*. Se dice del que se encarga de una obra: un emprendedor de manufacturas<sup>6</sup>.
- b) *Entrepreneur en bâtiment*. Se dice del empresario de la construcción, es una persona responsable, que se compromete; y el funcionamiento de un edificio<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Traducción de la autora: “celui qui entreprend un ouvrage. On dit: Un Entrepreneur de manufacture; un Entrepreneur de bâtiment; pour dire, un Manufacturier” (Savary, 1748, II, p. 1050).

<sup>6</sup> Traducción de la autora: “il se dit en général de celui qui se charge d'un ouvrage: on dit un entrepreneur de manufactures, un entrepreneur de bâtimens, pour un manufacturier, un maçon” (tomo 5, p. 732).

<sup>7</sup> Traducción de la autora: “est celui qui se charge, qui entreprend, et qui conduit un bâtiment pour certaine somme, dont il est convenu avec le propriétaire, soit en bloc ou à la toise” (tomo 5, p. 733).

- c) *Entrepreneur (Marine)*. Se dice de aquel que se compromete a producir y ofrecer cualquier buque construido bajo una licencia entre él y el comprador, por el precio que acuerden<sup>8</sup>.

En el mismo diccionario, el verbo francés *entreprendre* que se traduce como cuidar por el éxito de un negocio, un oficio, una fábrica o un edificio<sup>9</sup>.

El sentido del vocablo francés describe lo que en España se denomina “maestro de obra” o “contratista”. Esta voz se refiere a la persona que recibe por encargo real, la producción de un bien o a la que se le confían contratos reales. Esta actividad se desarrolla prioritariamente con las Indias Occidentales a través de la Casa de Contratación de las Indias. Los contratistas reales financiaban sus actividades comerciales con la seguridad de que sus gastos estaban respaldados por los contratos previos. Este mismo concepto para designar al contratista del gobierno tiene su homólogo inglés en la palabra *undertaker*.

Por tanto, el término emprendedor reúne ambas apreciaciones, la referencia al Nuevo Mundo y la relación con los contratos de producción carentes, en estos primeros momentos, de posibilidad o elementos de riesgo. Como se verá más adelante, el término *entrepreneur* se generaliza y se identifica progresivamente con la asunción de riesgos económicos. Su uso se hace extensivo también en Inglaterra, donde el término *merchant adventurer* del siglo XVI, se sustituye por el *entrepreneur* procedente del francés.

Cuervo (1998) destaca tres significados del término emprender en español, diferenciados según el momento histórico y las circunstancias que lo acompañan:

- 1) Significado de “acometer”, con las siguientes variaciones:
  - a. Acometer como verbo transitivo: la acepción de acometer una tarea de manera resuelta y decidida. Este significado incluye

---

<sup>8</sup> Traducción de la autora: “c'est celui qui s'engage à faire fabriquer et fournir un vaisseau tout construit, aux termes d'un certain devis qui se fait entre lui & l'acheteur, pour le prix dont ils sont convenus” (tomo 5, p. 733).

<sup>9</sup> Traducción de la autora: “c'est en général se charger de la réussite d'une affaire, d'un négoce, d'une manufacture, d'un bâtiment” (Encyclopedie, 1751, tomo 5, p. 732).

implícitamente la idea de riesgo o arrojo. Este autor cita como ejemplos algunas referencias literarias:

Prometió [Maritormes] e rezar un rosario, aunque pecadora, porque Dios les diese buen recurso en tan arduo y tan christiano negocio, como era elque avían emprendido (Cervantes, *El Quijote*, 1ª parte, 1605, 27). Puesto que todo sucediese al rebés de lo que imagino, la gloria de haver emprendido esta hazaña, no la podrá oscurecer malicia alguna (Cervantes, *El Quijote*, 2ª parte, 1615, 41.).

Otros escritores que emplean el término en el sentido de acometer e inciden en la idea de riesgo o arrojo son: Antonio de Solís (1623) en *Historia de la conquista de Méjico*; Góngora (1628) en *Canciones de amor*; Lope de Vega (1630) en *El marqués de las Navas* o en (1631) en *El castigo sin venganza*; Jovellanos (1808) en *Memorias del castillo de Bellver*.

- b) Acometer, resolver y determinarse a poner por obra como verbo intransitivo:

Locura, enfermedad que hasta agora ningún médico ha osado emprender de curarla sino yo (Timoneda, 1911, Cornelia, 4).

En estos ejemplos se refiere a dar comienzo, empezar, intentar:

No he tenido tiempo para emprender su enseñanza (Morentín, La comedia nueva, 1830).

- c) Y también da ejemplos donde el verbo presenta conjuntamente ambos sentidos, como “acometer” y como “principiar”:

No mostrado el ánimo que convenía, para emprendella y cogella (Cervantes, *El Quijote*, 1605, 1ª parte, 20).

Apenas estos [mareantes mallorquinos] han emprendido o acabado algunas de sus pequeñas expediciones cuando la familia del patrón o de los marineros viene en romería a Bonanova (Jovellanos, 1808, *Memorias del Castillo de Bellver*).

También condenó por poca cordura el rey Teodorico el emprender fábricas, cuando lo que en ellas se gasta ha de hacer falta a las guerras (Pedro Fernández Navarrete, 1805, *Conservación de Monarquías y discursos políticos*).

Fue este año trabajoso para España, así por falta de mantenimientos como por la peste que se emprendió, con que murió mucha gente (Juan de Mariana, 1783, *Historia General de España*, tomo I, p. 152).

- 2) Un segundo uso es el de “arrojarse” sobre alguna plaza u objetivo militar para atacarlo (verbo transitivo).

Parecióles de nuevo emprender primero las islas menores porque tendrían menor resistencia (Juan de Mariana, 1783, *Historia General de España*, I, p. 25).

Admite complementos que especifican el carácter de la acometida o ataque. También se usa para arrojarse con presteza sobre personas con intención de atacar o arremeter:

Me dan impulsos de emprender con él a golpes (Gaspar Núñez de Arce, 1903, *El haz de leña*).  
Que ya me emprende el miedo de la muerte (Lope de Vega, 1624, *Salmo 54*).

En algunas ocasiones, el verbo significa entrar en una tierra o introduce el sitio atacado:

Acordó [Martín Esquenck] emprender a Nimega, ciudad católica de las más principales de los estados (Carlos Coloma, 1625, *Las guerras de los Estados Bajos*).

- 3) Y finalmente, el tercer uso se refiere a “encender el fuego”:

Luego que emprendió la llama, tomando tizones y maderos encendidos de ella, con furia popular corrieron a poner fuego a las casas de los conjurados (Francisco de Quevedo, 1644, *Marco Bruto*).  
Porque la leña se emprenda, sopla más. ¿Dime estás? Si el zelo no sopla un poco, no aias miedo que se encienda (Luis de Góngora, 1610, *Las firmezas de Isabela*).

En castellano se incluye por primera vez en 1732 en el *Diccionario de Autoridades*. Recoge el significado que lo identifica con el aventurero: “La persona que emprende y se determina a hacer y executar, con resolución y empéño, alguna operación considerable y árdua. Latín. Aggressor. Intentator.

Del qual assimismo dicen haver sido Señor esforzado, y emprendedor de hazañas notables, como su padre” (Real Academia Española, 1732, tomo III).

El primero en introducir el vocablo *entrepreneur* en el discurso económico es Richard Cantillon (1680 Kerry, Irlanda–1734 Londres). Su obra *Essai sur la Nature du Commerce en Général* ostenta el mérito de ser el primer escrito de la llamada “economía política” y Cantillon “el padre de la economía de empresa” (Aspromourgos, 1997; Seamus, 2013). Este trabajo, escrito alrededor de 1730, se difunde en un primer momento de manera manuscrita. Se publica inicialmente en francés en 1755 con el título *An Essay on Economic Theory* por el economista y editor William Stanley Jevons (1835–1882). A finales de la década de 1770 se traduce al español por Gaspar Melchor de Jovellanos. En 1931–32 se redescubre y traduce al inglés por Henry Higgs para la *Royal Economic Society*. Posteriormente, se traduce nuevamente al inglés por Chantal Saucier y lo edita Mark Thornton. Ambos sustituyen y actualizan el término *undertaker* por el más actual de *entrepreneur* (Aspromourgos, 2012).

Poco se sabe de Cantillon, pero se le considera responsable en la *Missisipi Company*, junto con su socio y amigo John Law (1671–1729), de la primera burbuja económica de la historia de Europa “burbuja Misisipi”. Este negocio le reporta gran riqueza, pero también un buen número de denuncias y demandas penales que le persiguen hasta su muerte, ocurrida en circunstancias poco claras en 1734.

La época histórica de Cantillon se caracteriza por el crecimiento de las ciudades. La necesidad de adquirir provisiones y bienes de consumo, que se producen en zonas rurales o fuera del perímetro de las ciudades, permite desarrollar las actividades comerciales. Se crean mercados que se convierten en la primera gran oportunidad para los emprendedores. De esta manera se propicia que se fijen los roles propios de una economía de mercado (Pressman, 2013). Los emprendedores se transforman en facilitadores e intermediarios entre el consumidor y los productores, incrementando al producto el valor añadido correspondiente a su traslado y comercialización. Cantillon define al emprendedor como “una persona que paga un precio determinado para un producto o lo revende a un precio incierto, con lo que toma decisiones sobre la obtención y el uso de los recursos y que, en consecuencia, admite el riesgo de la



empresa”<sup>10</sup> (Florea y Florea, 2013, p. 75). La toma de decisiones sobre el uso y la obtención de los recursos implica asumir el riesgo de la empresa. Cantillon asocia el término emprendedor a los procesos de toma de decisiones en entornos inciertos, que suponen la asunción de riesgos de manera voluntaria.

La tarea emprendedora se convierte en un elemento dinamizador de la economía de las ciudades donde se establecen abundantes sinergias, pero, como advierte Cantillon, también son ocasión de abundantes peligros que acechan al comerciante y que son fruto de los altibajos entre la oferta y la demanda. Los precios del mercado no los marca el valor intrínseco de los productos, sino que son resultado de las fluctuaciones entre la oferta y la demanda, que pueden exponer al emprendedor a situaciones de riesgo. Considera que hay un límite de población que puede subsistir a partir de este tipo de transacciones. Si bajan los precios, como consecuencia de la existencia de un mercado competitivo, el emprendedor asume nuevos riesgos. Cuando no es capaz de controlar las ganancias necesarias para mantener su actividad, es probable que no llegue a poder consumir los bienes que no produce o no comercializa, porque no tiene suficiente poder adquisitivo. La única salida a esta situación es el control de la producción y de la disponibilidad de bienes de consumo. Esto puede acarrear que el valor monetario de los productos sea más alto que su valor de producción, situación que dificultaría el consumo y arrastraría a nuevos riesgos.

En su trabajo, Richard Cantillon reflexiona acerca del *entrepreneur*, define su perfil y delimita las características del modelo económico que le asiste, y que se puede considerar próximo al capitalismo en sus primeras etapas de desarrollo. El emprendedor se caracteriza por su capacidad de generar riqueza, producción y consumo, y no se identifica necesariamente con la posesión de dinero. Para Cantillon, el principal rasgo que caracteriza al *entrepreneur* es su capacidad para asumir riesgos en condiciones de incertidumbre (Hamilton y Haper, 1994; Van Praag, 1999). Asume el riesgo de las oscilaciones entre la oferta y la demanda y de las variaciones de los precios en el mercado (Cassis y Pepelasis, 2005). También pone sus capacidades al servicio de la dinámica económica,

---

<sup>10</sup> “Traducción de la autora: a person who pays a certain price for a product to resell it at an uncertain price, thereby making decisions about obtaining and using the resources while consequently admitting the risk of enterprise” (Florea y Florea, 2013, p. 75).

espera obtener beneficios o enriquecerse, pero siempre asume el riesgo de poder caer en la bancarrota:

El emprendedor se convierte en el necesario eslabón de una economía financiera en el que la especulación sobre el valor añadido genera riqueza (...) los emprendedores se encuentran en un escenario de incertidumbre sobre su propia ganancia. (...) Es un activo necesario en un modelo de economía especulativa; asume (consciente o inconscientemente) el riesgo de sus propias actividades lo que puede encumbrarle a la clase de propietarios o llevarle a la bancarrota; convirtiéndose en el primer eslabón de lo que podemos denominar economía financiera (Barroso, 2015, p. 136).

Se identifica el riesgo como un constructo “social-histórico” característico de la sociedad industrial y no anterior. Lo que las sociedades tradicionales atribuyen a la fortuna o al destino, las sociedades modernas lo atribuyen al riesgo, que constituye una secularización de la fortuna (Berriain, 1996).

Por último, traza dos perfiles de emprendedores, diferenciados en función de su necesidad o no necesidad de capital. Solo los que consiguen beneficios económicos y ahorran capital podrán llegar a tener éxito y ser independientes económicamente.

En España, el *Essai* de Cantillon tiene buena aceptación y los ilustrados del siglo XVII lo conocen y utilizan como texto de referencia. Sus ideas teóricas son bien acogidas, pero, no llegan a comprender los problemas que su obra plantea. Los ilustrados españoles posteriores no se consideran discípulos suyos. La obra de Cantillon en España tiene una recepción selectiva y por ello no logra que se descubra la figura del *entrepreneur* (Astigarraga y Zabalza, 2007). En Francia y Gran Bretaña también cae en el olvido porque la fisiocracia<sup>11</sup> y la economía clásica tratan de ponerle coto. Los fisiócratas lo consideran parte de una política mercantilista a la que rechazan por abusiva, intervencionista y porque busca únicamente el interés privado. Esta situación provoca que en estos momentos se haga un uso restrictivo del término emprendedor.

---

<sup>11</sup> La fisiocracia es una escuela de pensamiento económico del siglo XVIII fundada en Francia por François Quesnay y Jacques Turgot. Su doctrina se resume en la expresión *laissez faire*. La riqueza procede de la explotación de los recursos naturales de cada país y del libre intercambio de los productos. Consideran que en las sociedades humanas existe un orden natural y el Estado no debe inmiscuirse en la vida económica del país (Comín, 2014).

## **2.2. Principales aportaciones al concepto de emprendedor desde el pensamiento económico y la sociología**

La noción de emprendedor y por consiguiente la tarea emprendedora tienen su origen en el ámbito empresarial. Su desarrollo corre paralelo a la teoría económica y solo posteriormente se ha hecho extensivo su uso a otros ámbitos. Además de la aportación de la ciencia económica conviene destacar la contribución de la Sociología que ha ejercido una influencia considerable en algunas de las etapas. En las próximas páginas se describe la aportación de los principales periodos. Se procuran resaltar los autores e influencias doctrinales que han contribuido de manera directa a la forja del concepto y fenómeno emprendedor.

### **2.2.1. Época Clásica del pensamiento económico**

La época clásica del pensamiento económico (1750–1850 aproximadamente) formula los principios de la nueva ciencia económica. Destacan dos autores por su contribución a la configuración del concepto emprendedor como son: el economista Jean-Baptiste Say (1767–1832) y el británico John Stuart Mill (1806–1873).

El pensamiento de Say marca un punto de inflexión en la historia de la ciencia económica. Sus principales aportaciones están relacionadas con la teoría del empresario, al que atribuye un papel vital en el sistema de distribución del capital. Utiliza el concepto de hombre industrial que reúne las características del sabio, el empresario y el obrero. Su experiencia al frente de un negocio industrial y los años de docencia en el Conservatoire des Arts et Métiers de París<sup>12</sup> le llevan a conceder especial protagonismo a la formación y al estudio de las capacidades empresariales, a las que concibe como fundamento del beneficio (Chassagne, 1983).

---

<sup>12</sup> El *Conservatoire des Arts et Métiers* o Conservatorio Nacional de Artes y Oficios en París se funda en 1794 en plena revolución francesa para enseñar el empleo de las herramientas y las máquinas útiles para las artes y los oficios. A partir de 1819 el gobierno dispone que se dedique a la enseñanza pública de las ciencias y artes industriales.

Su concepto de entrepreneur se caracteriza porque está expuesto a riesgos y aprovecha las oportunidades “corre un riesgo y ese riesgo tiene un precio” (Say, 1821, p. 99), “el empresario está expuesto a todos los riesgos, pero en cambio se aprovecha de todo lo que puede serle favorable” (Say, 1821, pp. 413–414). Diferencia tres clases de empresarios: el empresario agrícola, propietario y arrendador de la tierra; el empresario fabricante, y el empresario comercial que es un negociante. Pueden ser propietarios de todo o parte del capital y al mismo tiempo empresarios.

Jean-Baptiste Say publica en 1804 su obra *Traité d'économie politique*, que se traduce a variedad de lenguas en poco tiempo y tiene un amplio reconocimiento. La primera edición castellana es de 1804 a 1807 en tres volúmenes. Lleva por título, *Tratado de economía política o exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas*. Es el escritor más traducido en la literatura económica española, pero, paradójicamente, su teoría económica tiene escasa influencia. Sus libros son referencia imprescindible en las publicaciones económicas, se emplean como libros de texto y en los concursos de cátedra:

En el año nono concurrirán ya estos cursantes a la cátedra de Economía Política, en la qual, y hora y media de la mañana y una de la tarde, se pasarán *las Investigaciones sobre la riqueza de las Naciones*, de Adam Smith, procurando el Maestro hacer a la nuestra las más freqüentes relaciones que sea posible. Esto en quanto se acaba de publicar la obra de Juan Bautista Say vertida al castellano, que será preferida, Real Decreto, 5 de julio de 1807 (O’Kean y Menudo, 2005, p. 118).

En el original francés, Say emplea la expresión *entrepreneur*. En la primera edición española se sustituye por maestro, oficial o expresiones sinónimas, como director de una industria fabril o fabricante (Say, 1804, 1807). El término *entrepreneur* no existe aún en los diccionarios castellanos de la época. Esta carencia afecta a una correcta comprensión, asimilación y difusión de su obra. Los traductores castellanos buscan alternativas a empresario, palabra de uso escaso que no reconoce la RAE hasta mediados del siglo XIX. Sin embargo, se recoge en el *Nuevo diccionario francés-español* de Antonio de Capmany, que traduce el vocablo *entrepreneur* como “empresario, asentista: el que emprende una obra por un tanto, o por cierto precio” (Capmany, 1817, p. 336).

El *Diccionario de la lengua castellana* de 1791 de la Real Academia Española contempla alternativas al término, como fabricante, maestro u hombre de negocios. Sin embargo, estos difieren del *entrepreneur* de Say (O’Kean y Menudo, 2005). Se utilizan otras acepciones como, por ejemplo, “empresario labrador” (Say, 1816, p. 105). No es hasta ediciones posteriores cuando se comienza a traducir como empresario (Say, 1821, 1826)

Casi desde su origen, el término *entrepreneur*, emprendedor, se puede considerar sinónimo de empresario, como gestor del desarrollo económico y social. Con el apogeo de la Revolución Industrial en Gran Bretaña, el empresario comienza a ajustarse a las nuevas demandas que exige el emergente desarrollo industrial. Esto supone que amplía sus labores a otras actividades como la organización de la producción, la distribución del producto o la concentración de capitales. El emprendedor se convierte en un empresario multifacético, que se ve obligado a asumir facetas propias de un gestor (Hamilton y Harper, 1994).

Sin embargo, en España, la teoría económica de Say sobre el empresario no se llega a entender con nitidez, a pesar de su rápida difusión académica. Las actividades empresariales españolas son mayoritariamente pequeñas, en ellas se busca la eficiencia, pero no la innovación, y los empresarios españoles se muestran contrarios a las novedades. Esto hace que el empresario ostente, en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX, un papel secundario. A esto se añade el desinterés editorial por el *Cours complet* de Say de 1828. Este abandono conlleva que no se traduzca al castellano y no se difunda, aunque se trata del texto más completo y que desarrolla con mayor amplitud y precisión el concepto de empresario.

Siguiendo un orden cronológico, resulta importante resaltar la figura de John Stuart Mill (Londres, 1806–Aviñón, Francia, 1873). Filósofo, político y economista inglés, fue el último representante de la escuela económica clásica y el primer teórico del planteamiento ético del utilitarismo. Su principal obra sobre economía es *Principios de Economía Política con algunas de sus aplicaciones a la Filosofía Social*, de 1848. Mill está influido en sus concepciones acerca de la utilidad por su padrino y amigo Jeremy Bentham (1748–1832):

Lo que es conforme a la utilidad o al interés del individuo es lo que tiende a aumentar la suma total de su bienestar. Lo que es conforme a la utilidad o al interés de una comunidad es lo que tiende a aumentar la suma total del bienestar de los individuos que la componen (...) La lógica de la utilidad consiste

en partir del cálculo o de la comparación de las penas y de los placeres en todas las operaciones del juicio y en no hacer entrar en él ninguna otra idea (...) Para el partidario del principio de la utilidad, la virtud no es un bien sino a causa de los placeres que de ella se derivan; el vicio no es un mal sino a causa de las penas que le siguen (Bentham, J., 1834, tomo I, pp. 19–20).

El interés del utilitarismo reside en su clara influencia en la configuración del estado del bienestar. Se convierte en una teoría ética de talante normativo que señala como criterio básico de la acción humana la búsqueda de beneficios y la maximización del bienestar:

El credo que acepta como fundamento de la moral la Utilidad, o el Principio de la mayor Felicidad, mantiene que las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la felicidad, incorrectas en cuanto tienden a producir lo contrario a la felicidad. Por felicidad se entiende el placer o la ausencia de dolor; por infelicidad el dolor y la falta de placer. (...). El placer y la exención de sufrimiento son las únicas cosas deseables como fines. Todas las cosas deseables son deseables ya bien por el placer inherente a ellas mismas, o como medios para la promoción del placer y la evitación del dolor (Mill, 1984, pp. 45–46).

Según el planteamiento utilitarista, el bien común ya no es la expresión de un orden natural o del fin propio de la sociedad, sino la maximización de la utilidad. El bien y la felicidad de una sociedad es la suma de la felicidad de los individuos que la integran. Una acción es buena cuando aumenta la suma global de felicidad o bienestar en el mundo. En este sentido, se trata de una doctrina universalista, no individualista, porque toma en consideración al conjunto de la humanidad (Ferry, 2017). La mejor acción es la que maximiza la utilidad que se convierte de esta manera en un valor puramente instrumental (Martínez Real, 2000; Arendt, 2008). Entiende la libertad como libertad de actuación cuyos límites están marcados por el no perjudicar a los demás. El ciudadano debe defender a la sociedad de daños y amenazas, pero no propone valores o proyectos comunes que vayan mucho más allá del ejercicio individual de la libertad (Burgos, 2009).

Algunos autores señalan las dificultades de la teoría de Mill (Sen, 1976; Arendt, 2008). Para (Arendt, 2008) el utilitarismo fuerza la convivencia del bienestar individual con el bienestar colectivo porque convierte la utilidad en modelo de vida para los hombres:

La perplejidad del utilitarismo radica en que se encuentra atrapado en una interminable cadena de medios y fines sin llegar a algún principio que pueda

justificar la categoría de medios y fin, esto es, de la propia utilidad. El “con el fin de” ha pasado a ser el contenido del “en beneficio de”; en otras palabras, la utilidad establecida como significado genera la significación (Arendt, 2008, pp. 172–173).

Mill también se interesa por la educación, en cuanto medio y ayuda para que el ser humano sea lo que es, en esta medida valora la influencia y el impacto del nivel educativo en la sociedad. La considera clave para el desarrollo de la democracia: “la enseñanza universal debe preceder a la emancipación<sup>13</sup>. Corresponde al Estado el control de la educación y el monopolio sobre la misma, aunque considera que la primera educación, *elementary education*, corresponde a los padres. Posteriormente, detalla tres áreas que se deben cultivar en la educación: –intelectual, moral y estética– (Garforth, 1971).

La preocupación de Mill por la educación tiene dos razones. En primer lugar, porque si el fin último de la acción es la felicidad de los afectados por la acción, se hace necesario conocer las consecuencias de las acciones, que se adquieren mediante el proceso educativo. La segunda es la educación moral, que induce a perseguir metas que aseguren tanto su propia felicidad como la de todas las personas con las que interactúan. El utilitarismo busca que los niños lleguen a asociar la búsqueda de los intereses de los demás con su propia felicidad y asocien la falta de persecución de los intereses ajenos con su propia infelicidad.

En Inglaterra la teoría de Say se ignora y es Mill quien realmente introduce el término *entrepreneur* entre los economistas ingleses: “es de lamentar que esta palabra (*undertaker*), en este sentido, no suene bien al oído inglés. Los economistas franceses gozan de una gran ventaja, ya que pueden hablar corrientemente de *les profits de l'entrepreneur*” (Mill, 1951 p. 361).

El empresario de Stuart Mill tiene la función de dirección en el proceso productivo, es responsable último de las operaciones comerciales e industriales y cobra por esta actividad. Esta dirección recae frecuentemente en la persona que suministra los fondos, que suele ser la más interesada en el resultado. Mill se interesa intelectualmente por la etología, como ciencia que estudia el comportamiento humano y medio que contribuye al progreso económico y social. Las elecciones que podemos hacer, dentro de las limitaciones de la física

---

<sup>13</sup> Traducción de la autora: “universal teaching must precede universal enfranchisement” (Mill, 2001, p. 106).

y la economía política, pueden cambiar si se educa para valorar el tipo correcto de bienestar.

Se impone un cambio de tradición económica y se empieza a desarrollar la tradición neoclásica que busca encontrar para la ciencia económica un modelo lógico que se asemeje al máximo a las ciencias físicas.

### **2.2.2. Tradición Neoclásica de economía**

A finales del siglo XIX y principios del XX, el desarrollo del pensamiento económico neoclásico coincide con la consolidación de los mercados nacionales, la mejora ambiente propicia el desarrollo de la figura de un nuevo empresario. Aunque el pensamiento económico neoclásico no incluye al *entrepreneur* en su modelo económico, en sus inicios se interesa por el emprendedor (Van Praag, 1999).de las primeras grandes industrias y la libertad de comercio. Este

El principal representante de la Escuela Neoclásica es el economista británico Alfred Marshall (1842–1924), continuador directo de las teorías del emprendedor de Say, impulsor de la que denominará economía del bienestar y pionero del emprendimiento.

Los economistas neoclásicos proyectan una ciencia económica que sigue los principios mecanicistas, evolucionistas y utilitaristas, tiene vocación predictiva y pretende eliminar la incertidumbre. Dos rasgos definitorios de la teoría neoclásica son, por un lado, la teoría de la utilidad marginal y, por otro, el individualismo metodológico. Ambas teorías asientan las bases del capitalismo económico.

En primer lugar, Marshall, influido por la obra de Carl Menger, integra el análisis marginalista de raíz subjetivista. Rompe con la concepción clásica de la teoría del valor-trabajo, en la que los bienes tienen una valoración objetiva en función del trabajo y de los costes de producción. A la hora de fijar los precios, los economistas clásicos ponen el acento en la oferta mientras que los neoclásicos se fijan en la demanda. Aplica el principio de utilidad marginal, por el que el precio de un bien no se define por la utilidad objetiva sino por la utilidad marginal, en la que la escasez resulta clave y condiciona la utilidad y el precio. Este planteamiento desencadena la imposición progresiva de la



soberanía de los consumidores, porque “los objetos dejan de tener un valor en sí, para depender de la utilidad que proporcionan a la persona que los consume. (...). Las cosas deben ahora gustar, producir utilidad al que las compra” (Zaratiegui, 2002, p. 8).

En segundo lugar, Marshall lleva a cabo un análisis económico que se caracteriza por el recurso al “individualismo metodológico”. Esta filosofía-método sostiene que las acciones y conductas individuales son las que conforman los hechos sociales. Parte de la “teoría de la elección racional” que define al *homo economicus* como un “maximizador de utilidades” (Martínez Real, 2000, p. 123). El análisis del costo-beneficio es una técnica que juzga la conveniencia de un proyecto en función del análisis de todos los costos y beneficios directos e indirectos del mismo y cuantifica las consecuencias sociales y económicas. La racionalidad se aplica a la teoría económica, busca la maximización de utilidades que tiene como condición suficiente la búsqueda del propio interés. Se le achacan un buen número de críticas: “la concepción de la racionalidad que es habitual en la teoría económica prescribe implícitamente comportamientos básicamente orientados hacia la satisfacción de intereses egoístas, cuyo contenido fundamental, además, dice relación al bienestar material” (Martínez Real, 2000, p. 127). Se asientan los principios del libre mercado que, bajo la óptica de la racionalidad económica, busca la obtención del máximo beneficio. Esta propuesta supone un empobrecimiento antropológico porque encierra al hombre en sí mismo, limita la libertad personal a la satisfacción de su propia necesidad y rebaja los intereses a los puramente económicos y monetarios. Por otro lado, reduce la posibilidad de contemplar la propia existencia como don abierto a los demás.

Una de las principales obras de Marshall es su *Tratado de Principios de Economía*, 1890. Acuña el término *manager* y *business management* para referirse a la nueva clase de gestores profesionales a los que considera “a natural leader of men” (Marshall, 1961). Enumera entre sus funciones: “se aventuran o asumen los riesgos; reúnen el capital y la mano de obra necesaria para el trabajo; organizan su plan general y supervisan hasta los detalles

menores”<sup>14</sup> (Marshall, 1961, p. 244). Aunque considera que el *entrepreneur* tiene un talento innato y capacidad de liderazgo también le influyen otros factores como son los antecedentes familiares, la educación y la formación empresarial. Esta última capacita para adquirir habilidades como la capacidad de predicción, de ver oportunidades o asumir riesgos (Van Praag, 1999; Pérez-Sánchez, 2011; Fernández-Salineró y de la Riva, 2014). El *entrepreneur* se configura como elemento importante en el proceso productivo, aunque se le identifica con el capitalista y sus funciones no están delimitadas.

Los autores neoclásicos se convierten en los precursores históricos de la economía del bienestar que trata de cuestiones relativas a la eficiencia económica y al bienestar social. Algunos postulados de la tradición neoclásica los recoge la naciente Escuela Austriaca de Economía.

### **2.2.3. El nacimiento de la Escuela Austriaca de Economía**

La Escuela Austriaca es una corriente de pensamiento económico que inicia el economista Karl Menger (1840–1921). Los planteamientos de esta Escuela contribuyen de manera directa a la configuración de la función empresarial, que adquiere cada vez un mayor protagonismo.

El empresario genera información y abre oportunidades de ganancia. Mientras para los neoclásicos la información es algo objetivo, al igual que las mercancías que se compran y venden en el mercado, para la Escuela Austriaca, ésta siempre es subjetiva. Entre los economistas austriacos es unánime la percepción de que la asunción de riesgos no es un beneficio empresarial sino, más bien, un coste más del proceso productivo (Huerta, 2010).

Se incluye a continuación una tabla resumen de las principales diferencias entre las Escuelas Neoclásica y la Escuela Austriaca de economía.

---

<sup>14</sup> Traducción de la autora: “they adventure or undertake its risks; they bring together the capital and the labour required for the work; they arrange or engineer its general plan and superintend its minor details” (Marshall, 1961, p. 244).

*Tabla 3*  
*Principales diferencias entre la Escuela Neoclásica y Escuela Austriaca de pensamiento económico*

<b>Paradigma Neoclásico</b>	<b>Punto de comparación</b>	<b>Paradigma Austriaco</b>
Teoría de la decisión: maximización sometida a restricciones, racionalidad	Concepto de lo económico, principio esencial	Teoría de la acción humana entendida como un proceso dinámico
Individualismo	Punto de partida metodológico	Subjetivismo
<i>Homo oeconomicus</i>	Protagonista proceso social	Empresario creativo
No se concibe, porque todo se racionaliza en términos de costes y beneficios	Posibilidad de error	Existe la posibilidad de error, pero es evitable con perspicacia
Los beneficios son un factor más de producción	Naturaleza del beneficio empresarial	Los beneficios surgen de la capacidad empresarial para ver oportunidades
Competencia perfecta	Concepto de competencia	Rivalidad empresarial
Objetivo y constante, se conoce y se mide	Concepto de coste	Subjetivo, depende de la perspicacia empresarial
Se busca la predicción. Es un objetivo	Posibilidades de predicción específica	Imposible predecir. Lo que suceda depende del futuro
El analista económico (ingeniero social)	Responsable de la predicción	El empresario
Mayoritario, con signos de dispersión y disgregación	Cantidad de capital humano invertido	Minoritario, pero creciente
Especialista en intervención económica. Grado variable de compromiso con la libertad	Tipo de capital humano invertido	Teóricos y filósofos multidisciplinares Liberales radicales

Fuente: elaboración propia a partir de Huerta, 2001, pp. 23–25

En los primeros años de la década de los 80 del siglo XIX se gesta un debate decisivo acerca de la forma más apropiada de cultivar la ciencia económica. Se conoce como conflicto o disputa de métodos, *Methodenstreit* entre la Escuela Historicista Alemana que encabeza Gustav von Schmoller y la Escuela Austriaca que representa Karl Menger. Aunque en apariencia la *Methodenstreit* se configura como una disputa meramente metodológica, sus dimensiones son más profundas y alcanzan al modo de entender la historia, la economía, la política y la ética.

Para los historicistas de la Escuela Alemana, la economía es una ciencia histórica. Alegan que la conducta y el pensamiento económico son de carácter cultural y se desarrollan en un tiempo y espacio concreto. Frente al razonamiento abstracto y la formulación matemática de las leyes económicas de la Escuela Austriaca, sus estudios parten del análisis riguroso de la realidad social en toda su complejidad, incluyendo aspectos históricos, legislativos, políticos, psicológicos y económicos. Los materiales que aportan la historia y los estudios estadísticos son fuente de conocimiento porque permiten desarrollar leyes sociales (Cubeddu, 1997).

Para la Escuela Austriaca, la Economía forma parte de un sistema filosófico que se relaciona con la política, porque todas las decisiones económicas, tanto individuales como colectivas, tienen importantes repercusiones políticas (Cubeddu, 1997). Estos pensadores quieren elaborar una teoría del orden político ideal que concilia la libertad individual con un orden social, en el que tiene gran peso la situación económica. Ponen en evidencia que “ninguna ideología o régimen político –por más nobles que puedan ser sus ideales éticos– pueda sostenerse si no es capaz de satisfacer las necesidades y las expectativas individuales” (Cubeddu, 1997, p. 13).

Atribuyen a la libertad individual un papel notable, porque determina los bienes que el hombre necesita para satisfacer sus necesidades. Este planteamiento acerca de la libertad es una característica propia de la época moderna y de la mentalidad capitalista que cobra mayor fuerza, en parte motivada, por la confrontación abierta con los movimientos socialistas de mentalidad estatista e intervencionista. Por otro lado, ahondan en el concepto de “bien” y “bien común” desde una óptica marcada por el individualismo y el subjetivismo.

Una de las preguntas de la investigación científica es el interés por precisar los principios distintivos de la Escuela Austriaca (Boettke y Leeson, 2002; Jaramillo, 2009; Boettke, 2010). Se le atribuyen una serie de puntos clave comunes, aceptados por los economistas formados en la Escuela Austriaca, que se resumen a continuación (Boettke, 2010):

1. Individualismo metodológico: la actividad económica es el resultado de acciones individuales.
2. Teoría subjetiva del valor: las cuestiones de valor, expectativas, intenciones y conocimientos son fruto del subjetivismo de los individuos a partir de los cuales se construye la ciencia económica.
3. Marginalismo: todas las decisiones económicas se fundamentan en la valoración marginal.
4. Gustos y preferencias: la demanda de bienes y servicios depende de las valoraciones subjetivas de las personas que desean satisfacer sus necesidades.
5. Costo de oportunidad: todas las actividades tienen un coste.
6. Tiempo y estructura de la producción y el consumo: todas las decisiones sobre el uso de los recursos, la producción y el consumo dependen de las preferencias de los individuos.
7. Soberanía del consumidor: las demandas de los consumidores determinan el mercado y cómo se utilizan los recursos.
8. Individualismo político: la libertad política es imposible sin libertad económica.

A modo de síntesis, se puede decir que las dos principales aportaciones de la Escuela Austriaca son el “principio de utilidad marginal” y la “teoría subjetiva del valor” que suponen una reestructuración de la filosofía de las ciencias sociales.

Los dos planteamientos intelectuales que se convierten en el soporte conceptual del fenómeno emprendedor son:

- I. Karl Menger, que desarrolla su teoría en respuesta a la Escuela Historicista Alemana.
- II. Max Weber, que hace su aportación desde la Sociología.

El acercamiento, tanto de Weber como de Menger, al fenómeno empresarial es de carácter conceptual, porque ambos buscan relaciones causales entre los fenómenos económico y social. En las próximas páginas se desarrollan las principales aportaciones de ambos autores.

### **2.2.3.1. La aportación de Karl Menger al concepto de emprendedor: el punto de vista económico**

El libro de 1871 de Karl Menger, *Principios de economía política* se considera clave en la configuración de los principios de la Escuela Austriaca. El centro de la reflexión de Menger lo constituye el desarrollo de una teoría subjetiva del valor. Sustituye la teoría del valor de época clásica, centrada en el trabajo y, por tanto, en la oferta o producción y sus costes que determinan los precios, por una valoración subjetiva de los mismos.

El individualismo metodológico mengeriano reconoce que cada ser humano es único, diferente y con necesidades diversas. Estas determinan sus juicios de valor sobre los bienes que necesita para satisfacer sus necesidades, fija la demanda y, acto seguido, la producción. El subjetivismo implica un dualismo en los objetos reales: por una parte, existen como objetos con dimensiones cualitativas y cuantitativas propias; y por otra, su valor depende del sentido que tienen para el ser humano que los percibe como medios para satisfacer una necesidad:

El valor de los bienes se fundamenta en la relación de los bienes con nuestras necesidades, no en los bienes mismos. Según varíen las circunstancias, puede modificarse también, aparecer o desaparecer el valor (...). El valor no es algo inherente a los bienes, no es una cualidad intrínseca de los mismos (...). Es un juicio que hacen los agentes económicos sobre la significación que tienen los bienes de los que disponen para la conservación de su vida y de su bienestar y por ende no existe fuera del ámbito de su conciencia (Menger, 1997, p. 178).

Es así como el subjetivismo concibe a los hombres como agentes económicos que buscan satisfacer sus necesidades según sus preferencias y con un orden de importancia que él establece. En síntesis:

Es el hombre, con sus necesidades y su poder sobre los medios para la satisfacción de las mismas, el punto de partida y el objetivo de toda humana

economía. El hombre experimenta en primer lugar la necesidad de bienes del primer orden y convierte en objeto de su actividad económica aquellos bienes cuya masa disponible es inferior a la necesidad, es decir, los convierte en bienes económicos, mientras que no encuentra ningún motivo práctico para introducir a los restantes en el círculo de dicha actividad (Menger, 1997, pp. 163–164).

El intercambio de necesidades subjetivas y, en concreto la escasez, da origen a la sociedad y, por ende, a la política: “la ley de la escasez puede definirse como una de las leyes fundamentales, valedera tanto en el ámbito de las relaciones entre los individuos como en el ámbito de las relaciones entre los estados” (Cubeddu, 1997, p. 16). Cada individuo establece una relación causal con los bienes porque “todas las cosas se hallan sujetas a la ley de causa y efecto. Este supremo principio no tiene excepciones” (Menger, 1997, p. 103). Esa relación se establece en el ámbito de la conciencia y depende del significado que se otorgue a las necesidades (Tarapuez y Botero, 2007).

El propio Menger hace una referencia a la voluntad cuando señala: “aunque nuestras necesidades pueden depender en parte, al menos en su origen, de nuestra voluntad o de nuestros hábitos, una vez que se hacen presentes ya no es arbitrario el valor que tienen para nosotros los bienes que pueden satisfacerlas” (Menger, 1997, p. 177). Cada individuo reconoce una relación de causa y efecto que establece con los diferentes órdenes de bienes. Esa relación causal le lleva a afirmar:

Aquellas cosas que tienen la virtud de poder entrar en relación causal con la satisfacción de necesidades humanas, las llamamos utilidades, cosas útiles. En la medida en que reconocemos esta conexión causal y al mismo tiempo tenemos el poder de emplear las cosas de que estamos hablando en la satisfacción de nuestras necesidades, las llamamos bienes (Menger, 1997, p. 103).

Según la explicación mengeriana, el carácter de bien no es inherente al objeto mismo ni a su naturaleza, sino que es externa al objeto, porque se trata de una relación causal que establece el sujeto para satisfacer una necesidad: “utilidad es la capacidad que tiene una cosa de servir para satisfacer las necesidades humanas” (Menger, 1997, p. 176). Y así define el valor como “la significación que unos concretos bienes o cantidades parciales de bienes adquieren para nosotros, cuando somos conscientes de que dependemos de ellos para la satisfacción de nuestras necesidades” (Menger, 1997, p. 172). Unido a lo anterior, Menger introduce la teoría del valor que define como “la

significación que unos concretos bienes o cantidades parciales de bienes adquieren para nosotros, cuando somos conscientes de que dependemos de ellos para la satisfacción de nuestras necesidades” (Menger, 1997, p. 172) de manera que el valor de los bienes brota de la misma fuente que el carácter económico de estos últimos, es decir, de la relación entre necesidad y masa de bien disponible” (Menger, 1997, p. 173). Un bien adquiere valor en la medida que permite satisfacer una necesidad, de esta manera se convierte en un bien económico mientras que los bienes no económicos no tienen valor ni de cambio ni de uso.

Es aquí cuando surge la figura del emprendedor mengeriano. Al analizar la actividad económica, Menger introduce el factor tiempo, que delimita la necesidad: “llamamos necesidad de un hombre a la cantidad de bienes que le son necesarios para satisfacer sus necesidades dentro del período de tiempo a que se extiende su previsión” (Menger, 1997, p. 131). Introducir el carácter temporal presupone planificar las actividades para lograr satisfacer las necesidades en un lapso preciso de tiempo:

En efecto, para la economía austriaca el ser humano es, primordialmente, un consumidor de bienes, con capacidad de decisión sobre la forma y el momento de satisfacer sus necesidades. Esta capacidad de elegir el momento de la satisfacción se manifiesta en las elecciones intertemporales que realiza, cuando decide posponer el consumo actual, al menos en su magnitud, con miras a disfrutar de un consumo superior en el futuro. De esta decisión nace el ahorro y la disponibilidad del mismo para la inversión empresarial que generará nuevos bienes y, por ende, facilitará el mayor consumo futuro (Jaramillo, 2010, p. 14).

Pero Menger introduce una sutil diferenciación entre los bienes. Los de primer orden son bienes que satisfacen directamente las necesidades. Desarrollan una economía que Menger califica como ruda. La actividad empresarial es un proceso que transforma unos bienes en otros, en los que el valor y la necesidad de bienes de orden superior se determina por el valor de los bienes finales que se obtienen. A su vez, el valor de éstos depende de si satisfacen las necesidades y del uso y demanda que hagan los seres humanos de dichos bienes (Menger, 1983). Considera que el proceso de transformación de unos bienes de orden superior en otros de orden inferior requiere “alguien que haga los cálculos y encamine el proceso” de la así llamada “actividad empresarial”. Se convierte entonces “en un elemento de la producción de bienes



tan indispensable como los servicios laborales técnicos. Esta actividad adquiere el carácter de un bien de orden superior” (Menger, 1997, pp. 221–222).

En este momento se profesionaliza la labor empresarial, a la que se dota de características propias (Rodríguez Sedano, 1999). Esta es la base conceptual que da pie a la figura del emprendedor o empresario, cuya actividad es hacer la previsión humana, planificar y plantear las necesidades de producción, intercambiar. A su vez, es ahí donde tiene cabida la incertidumbre: “la figura del emprendedor nace fundamentalmente de las apreciaciones realizadas por Menger, de donde surge esta figura como un profesional que se une con otros, inicialmente a través de la creciente división del trabajo basada en el intercambio” (Tarapuez y Botero, 2007, p. 58). El empresario es el responsable de la actividad económica, concebida como una planificación de futuro y entendida como actividad intelectual, en la que se desarrollan actividades de intercambio necesarias para la sociedad. Este es el proceso conocido como “corriente circular” que establece unas leyes por las que se rige la economía (Menger, 1983).

Menger señala como funciones propias de la actividad empresarial y por tanto de los empresarios, las siguientes: a) la información sobre la actividad económica, b) el cálculo económico, c) el acto de la voluntad que destina bienes a la producción, d) la vigilancia para que los planes de producción sean rentables (Menger, 1997).

Se considera a Menger el ideólogo y origen de lo que se convertirá en la lógica del emprendedor profesional (Múgica, 1998; Tarapuez y Botero, 2007). Su teoría tiene varios pasos metodológicos: teoría del bien, teoría del valor y teoría del intercambio que se profesionaliza. En su enfoque se encuentra el origen de la idea de “profesión” y de “dedicación abnegada” que suponen una metodización de la conducta, una racionalización de la acción humana (Múgica, 1998). Ambas caracterizan a la civilización capitalista en la que el trabajo se convierte en un fin en sí mismo (Múgica, 1998).

A este marco teórico se suma como elemento influyente la aportación de Max Weber desde la Sociología, que busca dar una explicación del surgimiento y dinámica del capitalismo desde una perspectiva omnicompreensiva y que contribuye de manera directa a la configuración de la noción de emprendedor. Se detallan a continuación los aspectos más relevantes.

### **2.2.3.2. La aportación de Max Weber al concepto de emprendedor: el punto de vista sociológico**

Maximilian Carl Weber (Erfurt, Alemania, 1864– Munich, 1920), filósofo, economista e historiador, es considerado uno de los fundadores de la ciencia sociológica. Sus obras más reconocidas son *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, 1905 y *Economía y sociedad. Esbozo de Sociología comprensiva*, publicada en 1921 de manera póstuma por su esposa.

Los albores del siglo XX son una época histórica convulsa en la que la industrialización y la emergencia del capitalismo moderno irrumpen con fuerza en Occidente. Siguiendo la tradición de Bacon y Vico<sup>15</sup>, el ser humano tiene como objetivo dominar el cosmos. El mundo económico y el modo de actuación del empresario son consecuencia de la racionalización en la que se aplica el principio de utilidad marginal. Triunfa una visión mecanicista del mundo en la que la racionalización se aplica a todo: a la conducta, a la profesión y a la vida económica. Esa racionalización basada en reglas atrapa a los individuos en su “jaula de hierro” (Weber, 1995). En concreto, desde la óptica del individualismo y el subjetivismo, Weber busca encontrar la afinidad entre el empresario que emerge del reciente espíritu capitalista y el burgués calvinista de la sociedad centroeuropea.

Se introduce una quiebra con la tradición escolástica que representa Santo Tomás. Para el Aquinate, el fundamento del valor de bien responde a la verdad sobre el bien. La razón es capaz de definir lo que es un bien objetivo, que constituye el objeto de la voluntad. Razón y voluntad cooperan estrechamente, donde la primera determina en qué medida los bienes son acordes a la dignidad de la naturaleza humana y establece una jerarquía entre los bienes. Por consiguiente, las normas orientan los actos humanos, a través del ejercicio de la libertad, hacia la realización del bien. Sin embargo, para Weber el valor de bien lo marcan de manera subjetiva los sentimientos o una razón autónoma del bien. Esto comporta que la convivencia se atenga a unas normas más o menos racionales y prefijadas, que la acción educativa desarrolle virtudes desligadas

---

<sup>15</sup> Bacon (1620) y Vico (1725) son los filósofos que formulan el concepto de una ciencia nueva no orientada a la especulación sino que es conocimiento práctico cuya finalidad es el dominio del universo.

del bien y que la teoría subjetiva del valor se asiente en una teoría formal de los valores. El hombre se encierra en un plano de acción intramundano y olvida la orientación trascendente (Altarejos, Rodríguez Sedano y Fontrodona, 2003).

Weber es intérprete de la aportación de Lutero sobre el valor del trabajo profesional (Hamilton y Harper, 1994; Otegui, 2008). Convierte la profesión en el principio de racionalización de la conducta a la que dota de un ascetismo propio. Considera que “el más noble contenido de la propia conducta moral consiste en sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo. Tal es la consecuencia inevitable del sentido sagrado del trabajo que engendra el concepto ético-religioso de profesión” (Weber, 1995, p. 90). Llega a afirmar que “el cumplimiento en el mundo de los propios deberes es el único medio de agradar a Dios, que eso y sólo eso es lo que Dios quiere, y que, por lo tanto, toda profesión lícita posee ante Dios absolutamente el mismo valor” (Weber, 1995, p. 92). Profesión es “aquello que el hombre ha de aceptar porque la providencia se lo envía, algo ante lo que tiene que «allanarse» y esta idea determina la consideración del trabajo profesión como misión” (Weber, 1995, p. 101).

Se produce un cambio progresivo en la conducta del empresario. En su origen se perseguía una racionalidad con arreglo a valores –sustantiva–, pero como fruto de la progresiva autonomización de la economía se deriva a una racionalidad con arreglo a fines u objetivos –formal–. De una autoridad carismática se pasa a una autoridad marcada por los objetivos, “la ciencia económica se basta a sí misma, porque el empresario capitalista ha visto que la misma ciencia no necesita de variables exógenas para su desarrollo y el logro de fines. El éxito riguroso y calculador, no precisa del ascetismo” (Rodríguez Sedano, 1999, p. 17). La consecuencia de esa racionalización que busca el éxito –identificado como logro monetario– es que progresivamente “la profesión empresarial se desvincula de su *ethos* y pasa a ser guiada por la pura racionalidad estratégica” (Rodríguez Sedano, 1999, p. 23). Esta racionalización es la que propicia el desarrollo del espíritu del nuevo capitalismo emergente, en el que “el bienestar material es el criterio de evaluación de los estados sociales” (Martínez Real, 2000, p. 135).

Weber percibe que emerge un nuevo fenómeno económico que “es resultado de hacer socialmente operativo el espíritu burgués a través de un *ethos*, es decir,

un conjunto de virtudes que conforman un estilo profesional” (Rodríguez Sedano, 1999, p. 14). Así considera que:

El tipo ideal del empresario capitalista no tiene nada que ver con esos ricachones más o menos vulgares. Rehúye la ostentación y el lujo innecesario, así como el disfrute consciente de su poder y la aceptación de signos exteriores de consideración social de que disfruta. Su conducción de la vida porta a menudo cierto rasgo ascético (Weber, 1995, p. 71).

Ese nuevo *ethos*, esa nueva conducta tiene una serie de características éticas, herederas del protestantismo y en concreto del ascetismo calvinista, que le son propias:

Un empresario de este “nuevo estilo” sólo podía mantener el dominio sobre sí mismo, y salvarse del naufragio moral y económico, mediante una extraordinaria firmeza de carácter; y que [...] fueron precisamente ciertas cualidades éticas claramente acusadas las que le hicieron ganar la confianza indispensable de la clientela y de los trabajadores, dándole además la fortaleza suficiente para vencer las innumerables resistencias con que hubo de chocar en todo momento; y, sobre todo, a esas cualidades debería la extraordinaria capacidad para el trabajo que se requiere en un empresario de esta naturaleza (Weber, 1995, p. 69).

Weber muestra que el protestantismo favorece la búsqueda racional del beneficio económico porque su espiritualidad estimula el desarrollo de virtudes (autodominio, firmeza, fortaleza, capacidades de trabajo y de inspirar confianza) que se orientan a satisfacer las necesidades, a regularlas y planificarlas: “dicha regulación es una forma de racionalización de la conducta” que se identifica con la profesión (Múgica, 1998, p. 9). Seculariza la ascética, – abandona todo lo religioso que tiene y lo llena de racionalidad–, y, espiritualiza el trabajo, es decir, lo hace ascético, pero sin raíces religiosas. Así, la profesión es una forma de racionalización de la conducta que tiene un estilo de vida propio del protestantismo de raíz calvinista. De la misma manera, el capitalismo es un tipo de racionalidad de los fenómenos económicos. Por tanto, entre el espíritu del capitalismo y el espíritu calvinista–protestante existe cierta afinidad. A modo de síntesis:

La tesis weberiana consiste en defender que la actual racionalidad económica únicamente puede entenderse a partir de un tipo histórico de racionalidad ética –capitalismo– que incluye un elemento de irracionalidad –

dedicación abnegada intramundana procedente del ascetismo calvinista– que termina por ser un componente normativo de la profesión (Rodríguez Sedano, 1999, pp. 8–9).

Progresivamente la actividad empresarial se desarrolla y se constituye en vehículo fundamental de la mejora social. El emprendedor se erige en protagonista y responsable del progreso. Como se verá a continuación, el siglo XX aporta una serie de economistas que contribuyen directamente a la configuración del nuevo paradigma emprendedor.

#### **2.2.4. El nuevo paradigma emprendedor en el siglo XX y la consolidación del emprendimiento como disciplina**

A lo largo del siglo XX destacan una serie de pensadores que plantean el estudio del fenómeno emergente del empresario y del emprendedor que han permitido la consolidación del emprendimiento como teoría económica y disciplina científica.

Despuntan las figuras de Joseph Alois Schumpeter (1883–1950), Frank Knight (1885–1972) y los pensadores de la Nueva Escuela Austriaca de Economía en la que destacan Von Mises (1881–1973), Von Hayek (1899–1992) e Israel Meir Kirzner (1930–).

Todos estos teóricos, desde diferentes puntos de vista, definen los roles que desempeña el emprendedor, la relación de éste con la creación empresarial, la descripción de la tarea emprendedora y las habilidades y conductas del emprendedor de éxito (Van Praag, 1999, Peña et al., 2015). Se centran mayoritariamente en la caracterización de los empresarios excelentes, olvidando a la gran mayoría de empresarios que califican como mediocres. Solo consideran empresarios a los primeros, que realizan óptimamente la función empresarial y, el resto, son considerados meros asalariados (O’Kean, 1989; Brunet y Alarcón, 2004).

Se plantean, a continuación, algunas de las aportaciones más destacadas de estos economistas acerca de la figura del emprendedor.

### 2.2.4.1. El empresario schumpeteriano

Joseph Alois Schumpeter (Moravia, Austria-Hungría 1883 – EEUU, 1950) es un economista, ministro de finanzas en Austria y desde 1932 hasta su fallecimiento, profesor en Harvard (EEUU). Retomando el concepto de emprendimiento de Say, considera al empresario como impulsor del desarrollo económico y concibe la innovación como elemento que contribuye a la prosperidad y la mejora. Por otro lado, asume el concepto de racionalidad de Weber y la corriente circular de Menger.

Schumpeter introduce el concepto de innovación y lo relaciona con el emprendimiento. Sus aportaciones tienen un impacto considerable, especialmente sobre la comprensión del empresario como innovador que propicia el progreso económico (Rojas, 1991; Van Praag, 1999; Montoya 2004; McGraw, 2006; Rodríguez Sedano y López de Pedro, 2013; Baumol, 2015). Schumpeter define la innovación como “la innovación combina los mismos factores, pero de una manera nueva”<sup>16</sup>. Relaciona la innovación con una nueva forma de producción que “puede ser la introducción de un producto novedoso o de un método diferente de producción, la apertura de mercados inexplorados, el contacto con nuevas fuentes para el suministro de materiales o la apertura de una organización en cualquier industria” (Toca, 2010, p. 45). Considera características básicas del emprendedor la capacidad de innovar y la tenacidad:

La función de los emprendedores es la de reformar o revolucionar las formas de producir poniendo en uso una invención o, más en general, una posibilidad tecnológica aún no probada de producir una mercancía nueva o producir una ya conocida en una forma nueva: abriendo una nueva fuente de abastecimiento de materias primas o un nuevo mercado, reorganizando la empresa, etcétera. Actuar con confianza más allá del horizonte de lo conocido y vencer la resistencia del medio requiere aptitudes que solo están presentes en una pequeña fracción de la población y que definen tanto el tipo como la función del emprendedor (Schumpeter, 1966, p. 132).

Para describir la contribución del emprendedor a la economía, Schumpeter comienza por mostrar el contraste de un mundo sin emprendedores que define como estático, rutinario y donde no existe ni el cambio ni la incertidumbre. Por

---

<sup>16</sup> Traducción de la autora: “the same thing by saying that innovation combines factors in a new way” (Schumpeter, 1939, p. 84).

contraste, cuando el modelo económico cuenta con el emprendedor, se buscan oportunidades y se introducen innovaciones para conseguir nuevas metas (Baumol, 1993a y Van Praag, 1999). Solamente es empresario el que introduce o realiza innovaciones, pero debe mantener, con el paso del tiempo, el nivel de innovación. La fuerza de las innovaciones se desvanece a medida que adquieren popularidad. Solo se es empresario cuando se generan innovaciones radicales y se mantiene la innovación constante (Montoya, 2004). Estas innovaciones radicales provocan cambios revolucionarios porque suponen una transformación de la economía y de la sociedad. Cita como ejemplos de innovaciones radicales la inclusión de nuevos bienes de consumo en el mercado, los nuevos métodos de producción y transporte, la apertura de nuevos mercados, la conquista y adquisición de nuevas ofertas de materias primas y abastecimiento, la creación de una nueva organización, los cambios y reorganización de la ya existente y las mejoras en la gestión de las empresas (Van Praag, 1999; Montoya, 2004; López-Martín, 2006).

La innovación es, por tanto, un elemento importante en el desarrollo económico del sistema capitalista, pero requiere otro factor impulsor del mismo, el empresario innovador. Schumpeter describe la personalidad del emprendedor innovador que difiere del inventor (Nueno, 1988; Van Praag, 1999). El inventor tiene un perfil técnico, mientras que el emprendedor innovador destaca por su capacidad de crear mercado para los inventos que llevan a cabo los técnicos. El empresario innovador es visto por Schumpeter como un perturbador del orden existente (McGraw, 2006).

El empresario-emprendedor se define como un tipo excepcional, dotado de lo que Schumpeter llama "espíritu emprendedor" -*Unternehmergeist*- (Schumpeter, 1966). Es a su vez intuitivo, con voluntad de cambio y transformación, rompe rutinas, capaz de mantener situaciones de incertidumbre, atrae la actividad económica y consigue beneficios importantes mediante una competencia que no se basa en los precios sino en la innovación.

La teoría del emprendedor de Schumpeter considera que ser un empresario no es ni una profesión, ni una condición duradera. El emprendedor schumpeteriano es un innovador que ejerce una forma de liderazgo que no se asocia de manera exclusiva a un contexto económico. No le mueve el deseo de ganar dinero, ni formar parte de una clase social, aunque puedan llegar a adquirir cierta posición y esta se considere parte de la remuneración del

emprendedor. Tampoco es un gerente, ni un corredor de riesgos, ni el dueño del capital (Rojas, 1991; Baumol, 1993a; Van Praag, 1999). Su motivación “no era otra que la de entender el aspecto cultural de la economía capitalista y la mentalidad que es característica de la sociedad capitalista y, en particular, de la clase burguesa” (Rodríguez Sedano y López de Pedro, 2006, p. 3). Se identifica al emprendedor con el “destructor creativo”<sup>17</sup> que rompe los ciclos del mercado. La competencia reduce los precios de los productos, pero la innovación abre la posibilidad de mejora, al añadir valor a los productos y permitir el aumento de precios. La dificultad estriba en que con el tiempo los competidores también mejoran sus productos y por tanto se mantiene el reto y la necesidad de impulsar el ciclo de la innovación (Pereira, 2007).

Schumpeter asume el concepto de racionalidad de Max Weber y el de necesidad de Menger y lo extiende a todo el comportamiento humano donde la voluntad, en ese proceso de racionalidad, tiene un papel central: “la repetición de procesos racionales y sus sucesivos logros conforma en la persona hábitos de conducta mediante los cuales se extienden tales procesos a otras esferas de la actividad humana” (Rodríguez Sedano y López de Pedro, 2006, pp. 4-5).

Por otro lado, afirma que la cuantificación monetaria es el mejor método de ponderar el valor. Aunque en un principio se limita al orden económico, posteriormente lo extiende a todos los sectores de la actividad humana,

---

<sup>17</sup> La puesta en práctica de la innovación y de la destrucción creadora que define Schumpeter suponen en nuestros días la digitalización, la destrucción de empleo e incluso fenómenos más recientes como el nacido después de la crisis mundial de 2008 y conocido como “uberización”. Ferry responde a la paradoja y dilema que supone la propuesta schumpeteriana en nuestros días (cfr. Ferry, L., 2017). La economía colaborativa y la “uberización” del mundo. En *La revolución transhumanista*, cap. 3 pp. 113 a 154. Madrid: Alianza Editorial.

El fenómeno conocido como “uberización” fue acuñado por Maurice Levy, CEO de Publicis, durante una entrevista en el *Financial Times*. Es un nuevo fenómeno que recoge el nombre de la firma *Uber*, dedicada a la movilidad. Define a los nuevos modelos de negocios en los que particulares efectúan transacciones económicas en plataformas a las que se accede desde aplicaciones móviles u ordenadores y que prestan servicios de movilidad y transporte, servicios financieros, domésticos, jurídicos, ocio,... Estas plataformas crean valor para sus usuarios, satisfacen las demandas de los consumidores y tienen un efecto en red que llega a multitud de beneficiarios. Recuperado de: <https://www.entrepreneur.com/article/278332> (consultado el 9 de junio de 2017).

Para una reflexión más profunda acerca de la economía colaborativa se sugiere la lectura de Alonso, M. y Miranda, A. (2017). *La empresa colaborativa. La nueva revolución económica*. Madrid: Pearson Educación.



incluidas las actividades médicas, artísticas y espirituales. Las consecuencias de este desenfoco que supedita todo a la razón económica, y más en concreto monetaria, es que desprovee a la realidad de un planteamiento trascendente y teleológico: “el capitalismo desarrolla la racionalidad del comportamiento, se puede apreciar la trasposición del proceso racional. De ser este proceso esencialmente humano, pasa a ser considerado esencialmente económico, abarcando todas las esferas de la vida humana y las profesiones” (Rodríguez Sedano y López de Pedro, 2006, p. 5). Este planteamiento reduce los fines de la educación a un planteamiento mercantilista y supedita la investigación y la innovación a los intereses del beneficio.

En el contexto socio-económico de la época, la cuantificación monetaria introduce una variación en la estructuración en clases sociales. A través del dinero se puede ascender en la escala social y franquear las barreras jerárquicas. Por otra parte, se seculariza la mentalidad humana porque se introduce la racionalidad en la conducta y se niega la importancia orientadora de cualquier creencia. Prima un planteamiento vital individualista y utilitario, basado en la eficacia y en el análisis coste-beneficio. Las consecuencias son la autonomización de la economía, la impersonalización del trabajo y la reducción de la condición humana a mera pieza del engranaje económico (Rodríguez Sedano y López de Pedro, 2006).

Schumpeter restringe la consideración de empresario al sujeto que despliega una conducta racional. Quedan fuera los gerentes, industriales, administradores y *mánagers*. Weber profesionaliza la actividad empresarial dentro del nuevo capitalismo. Su conducta está presidida por un profundo sentido del deber racionalista, característico de la burguesía calvinista. Se define con mayor precisión el nuevo capitalismo que conforma el mundo moderno y que se caracteriza por el individualismo, el subjetivismo y la racionalización. Supone un proceso donde cada vez tienen mayor peso los datos empíricos, organizativos y burocráticos en todos los órdenes de la vida. Es esclarecedora la síntesis de planteamientos de Schumpeter y Weber:

El trabajo profesional capitalista, en el que se manifiesta el emprendedor, presenta indudables rasgos ascéticos y, a su vez, la ascética protestante-calvinista llegó a convertirse en profesional. La similitud entre uno y otro se puede apreciar en el común carácter sistemático, racionalizador y burgués que poseen (Rodríguez Sedano, 1999, p. 22).

Toda esta tarea desemboca en el desarrollo de un nuevo modelo empresarial, de un nuevo paradigma que arranca en el conflicto de los métodos, *Methodenstreit*, –como se explica en párrafos anteriores–. Esta disputa promueve un nuevo orden dentro del sistema capitalista en el que los emprendedores se constituyen en pilares del crecimiento.

La comprensión del desarrollo y forja de la noción de emprendedor va dejando claro que se precisa un nuevo paradigma emprendedor. Se hace necesario un modelo más acorde con la estructura antropológica y psicológica de la persona que supere la inmanencia y la sola búsqueda del bienestar económico, para abrirse a la trascendencia y que busque el bien común.

La influencia de Schumpeter en el desarrollo del concepto emprendedor es innegable y sus aportaciones constituyen la base doctrinal que alimentan los enfoques de otros pensadores, como es el caso del modelo empresarial de Knight que se plantea en el epígrafe siguiente.

#### **2.2.4.2. El modelo empresarial de Knight**

Frank Hyneman Knight (Illinois, EEUU 1885–1972) es un pensador y teórico de la economía que inicia su trayectoria investigadora en la filosofía y posteriormente se dedica a la economía. Se le considera un escritor ecléctico y erudito que escribe un buen número de ensayos que abarcan disparidad de temas y disciplinas como la filosofía, historia, pensamiento económico, sociología, política, ética e incluso psicología y antropología. Desde la década de 1920 y hasta los años 40 del siglo XX preside el prestigioso Departamento de Economía de la Universidad de Chicago, cuna de la Escuela de Chicago de Economía<sup>18</sup>. Su tesis, *Riesgo, incertidumbre y beneficio*, que publica por primera vez en 1921 y que completa en 1947, sigue despertando interés y se considera su obra más influyente (Pradier y Teira, 2002; Tarapuez, Zapata, Agreda, 2008).

---

<sup>18</sup> La Escuela de Economía de Chicago es partidaria del libre mercado. Tiene su origen en los departamentos de Economía y en la escuela de negocios Booth de la Universidad de Chicago a mediados del siglo XX. Cuenta con un buen número de premios Nobel de economía entre sus promotores. Sus estudios se basan más en las estadísticas que en planteamientos teóricos. Ha ejercido una importante influencia en las políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, sobre todo en las décadas de los años 80 y 90 del siglo XX.

Sus raíces intelectuales se encuentran en el subjetivismo filosófico mengueriano, la metodología racionalista de Max Weber y la teoría de la acción humana de la Escuela Austriaca.

El enfoque weberiano de las Ciencias Sociales es el propio del individualismo metodológico, que Knight entiende en un contexto amplio de construcción de una teoría social de la realidad. Inserta la teoría económica dentro de una teoría social que tiene importantes vínculos con la ética y la política. Para él las necesidades son fundamentalmente sociales y ningún interés humano es puramente económico. Concibe la formulación utilitarista neoclásica de las necesidades humanas como ahistórica y asocial (Fu Lai Yu, 2004). La relevancia de la economía reside en la relación que establece con las instituciones y la historia. La economía carece del cientifismo de las ciencias naturales, puesto que los fenómenos humanos no pueden ser tratados de acuerdo con los estrictos cánones de la ciencia, ni tampoco están sujetos a generalizaciones que se puedan utilizar como base para la predicción y la orientación de la economía.

Knight sostiene que el éxito del emprendedor depende de tres elementos principales: capacidad, esfuerzo y suerte. El empresario es clave en el sistema económico. Es él quien afronta la incertidumbre y asume un compromiso social que descansa en su libertad y en una energía interna que le lleva a querer transformar la sociedad a pesar de las dificultades. Aunque el verdadero empresario difiere del capitalista clásico, propietario de un negocio e inversor, no considera emprendedor a quien no aporta recursos y trabaja por cuenta ajena.

En el centro de la tarea emprendedora se encuentra un nuevo elemento, la necesidad de decidir. El juicio es resultado de interrelacionar distintas variables, como son la empresa, el beneficio y la incertidumbre. Hace famosa la distinción entre riesgo e incertidumbre (Knight, 2006). El riesgo es una aleatoriedad con probabilidad conocida, que se puede medir, se incluye en el coste, se puede prevenir y disminuir mediante la adquisición de seguros. La incertidumbre es la tarea propia del empresario emprendedor. Es una aleatoriedad con probabilidad desconocida, no asegurable y que justifica la actividad emprendedora. Es la que existe en el mundo real y ofrece oportunidades atractivas. El empresario compra a un precio y vende a un precio incierto por lo que asume riesgos. En palabras de Knight:

Las dos características más importantes de la organización social provocadas por la incertidumbre ya han sido señaladas. En primer lugar, los bienes se producen para un mercado, sobre la base de una predicción totalmente impersonal de necesidades, no para satisfacer las necesidades de los propios productores. El productor asume la responsabilidad de prever los deseos de los consumidores. En segundo lugar, el trabajo de previsión y, al mismo tiempo, una gran parte de la dirección y control de la producción tecnológica siguen estando más concentradas en una clase muy limitada de productores, por lo que nos encontramos con un nuevo funcionario económico, el emprendedor<sup>19</sup> (Knight, 2006, p. 268).

La gestión de la incertidumbre en la empresa es la función que distingue al emprendedor del mero gestor. La función principal del empresario emprendedor es el control y la responsabilidad sobre la incertidumbre, tarea que supone asumir riesgos y que justifica la obtención de beneficios. Percibe oportunidades que los demás no detectan y actúa antes de que estos lo hagan (Tarapuez et al., 2008). El ascenso de la incertidumbre tiene una dimensión moral y supone una responsabilidad libremente asumida. En una sociedad libre, emitir un juicio supone asumir la responsabilidad de esa decisión y del riesgo correspondiente (Pradier y Teira, 2002).

Frente a las figuras de Schumpeter, que destaca al emprendedor como innovador, y Knight, que concibe la emprendeduría como reducción de incertidumbre, se aborda en el próximo apartado la contribución de la Nueva Escuela Austriaca. Esta aglutina a economistas herederos de la tradición mengueriana.

---

<sup>19</sup> Traducción de la autora: "The two most important characteristics of social organization brought about by the fact of uncertainty have already been noticed. In the first place, goods are produced for a market, on the basis of an entirely impersonal prediction of wants, not for the satisfaction of the wants of the producers themselves. The producer takes the responsibility of forecasting the consumer's wants. In the second place, the work of forecasting and at the same time a large part of the technological direction and control of production are still further concentrated upon a very narrow class of the producers, and we meet with a new economic functionary, the entrepreneur" (Knight, 2006, p. 268).

### 2.2.4.3. La Nueva Escuela Austriaca de Economía

La lista de economistas de esta escuela atraviesa varias generaciones de pensadores que se suceden desde su fundación por Menger en 1871 y en la que se se alternan épocas brillantes y etapas más oscuras. En ocasiones se ha criticado la consideración como Escuela: “es una violación al individualismo metodológico, defendido por los miembros de la Escuela Austríaca, hablar del pensamiento de «los austríacos», ya que la forma de argumentar de cada uno de ellos no es homogénea” (Cachanosky, 2002, p. 46). Sin embargo, la realidad es que llegan de manera individual a conclusiones próximas (Cubeddu, 1997; Jaramillo, 2010).

La idea común de estos economistas es de base liberal, aunque con diversas afiliaciones filosóficas, y su propuesta para la concepción de lo económico es la consideración de la acción humana desde un planteamiento subjetivista. Plantean instaurar una economía de intención más bien pragmática, de respeto a la libertad del hombre frente a los totalitarismos que amenazan el siglo XX (Huerta, 2002; Crespo, 2005). La importancia de estos economistas radica en que contribuyen de manera ostensible y directa al protagonismo del empresario dentro de la economía. Atribuyen gran importancia al empresario en el desarrollo del proceso capitalista y en el crecimiento económico. Entre sus miembros, destacan las aportaciones de Von Mises, Von Hayek y Kirzner.

#### a) Ludwig Von Mises (1881–1973)

Ludwig Heinrich von Mises (Lemberg, Austria, 1881 – Nueva York, EEUU, 1973) fue economista además de historiador, filósofo y escritor, de origen judío.

Von Mises manifiesta que el elemento esencial de la función empresarial es la capacidad creativa, propia de la racionalidad y de la mente humana. Es un duro crítico de las teorías que consideran que el medio de obtención de beneficios es consecuencia exclusiva de la asunción de riesgos. Se muestra contrario a la identificación del empresario con un gerente que actúa como un simple factor de producción. Considera que para triunfar en el mundo de los negocios no se precisa título académico y que, por tanto, las escuelas y facultades no preparan empresarios porque no se puede enseñar a ser

empresario: “el hombre se hace empresario sabiendo aprovechar oportunidades y llenando vacíos” (Huerta, 2002, p. 282).

b) Friedrich A. von Hayek (1899–1992)

El profesor von Hayek es uno de los discípulos más destacados de von Mises y miembro del Privat-Seminar que éste dirigía en Viena. Fue Premio Nobel de Economía en 1974, aunque sus méritos se extienden a la filosofía, la sociología y el derecho. Es un defensor del liberalismo, crítico con la economía socialista por considerarla incompatible con la libertad individual. Von Hayek destaca en la configuración del concepto emprendedor por su defensa de la libertad individual como facilitadora de un orden social en el que los individuos satisfacen sus necesidades.

c) Israel Meir Kirzner (1930–)

Israel Meir Kirzner o Yisroel Mayer Kirzner nace en Londres, aunque ostenta nacionalidad estadounidense.

La mayor parte de sus ideas acerca del emprendedor y su posición dentro de una economía de mercado se encuentran en su libro *Competition and Entrepreneur* (1973). Contribuye al desarrollo de una teoría de la iniciativa empresarial cuando afirma que los empresarios son las personas que están alerta para descubrir y explotar las oportunidades y conseguir beneficios. Son las fuerzas equilibrantes en el proceso de mercado. El empresario de Kirzner, a diferencia de Schumpeter o de Knight, no requiere una personalidad especial, pero sí tiene un tipo de conocimiento que Kirzner define en 1973 como saber dónde buscar el conocimiento. En síntesis, el emprendedor percibe oportunidades, está alerta, tiene habilidad para aprovecharlas, toma decisiones para desarrollarlas y compite con otros empresarios que tienen interés por entrar en el mercado y conseguir beneficios dentro de una economía de mercado (Van Praag, 1999).

Estos planteamientos han llevado a que se asocie el fenómeno empresarial con el concepto de oportunidad para la generación de nuevas empresas. Las instituciones públicas se han interesado por impulsar proyectos de desarrollo empresarial partiendo del diagnóstico de oportunidades. Kirzner considera que

la competencia y la empresarialidad son fenómenos inseparables que configuran los mercados que se rigen por procesos de competencia y rivalidad. El valor económico es el valor el cambio y el valor de cambio lo define monetariamente el mercado que convierte la acumulación de capital en valor supremo porque permite comprar todo con dinero en una sociedad mercantilizada (Castells, 2017).

Paralelamente al desarrollo de la teoría económica se produce un aumento de la necesidad e interés por el desarrollo de la formación emprendedora. El campo del emprendimiento adquiere popularidad, un perfil de desempeño más alto y una mayor relevancia (Laukkanen, 2000). Esta situación favorece, como se muestra en el siguiente apartado, que se introduzca como materia que puede ser enseñada.

### **2.2.5. Inicio de la formación empresarial. Breve aproximación histórica a la formación empresarial**

Los primeros estudios sobre emprendimiento como disciplina académica datan de la década de 1920, liderados por N.S.B. Gras en la *Harvard Business School*. Posteriormente, estas investigaciones se olvidan porque se produce un cambio en los intereses de la investigación, en la que priman los estudios sobre las organizaciones empresariales (Cassis y Pepelasis, 2005). A partir de los años 80 del siglo XX el emprendimiento se convierte en un campo de estudio propio y reconocido por el mundo científico (Baumol, 1993b; Bull y Willard, 1993; Cassis y Pepelasis, 2005).

Una de las figuras más influyentes dentro de la formación empresarial y de la investigación es William B. Gartner, que destaca por su capacidad para combinar lo mejor de dos tradiciones de investigación, la positivista anglo-americana y la hermenéutica europea. Esta capacidad para dirigirse a públicos de tradiciones y mentalidades diferentes facilita la cercanía con emprendedores y empresarios de todo el mundo. Sus estudios se encaminan a la mejora de la pedagogía y formación empresariales.

Gartner (1988, 1990) estudia las descripciones de emprendedor y plantea identificar las características y dificultades de la iniciativa empresarial. En su

investigación concluye que las definiciones de emprendedor son numerosas, variadas y poco precisas. Esta situación refleja la falta de consenso acerca de la figura del emprendedor. Explica que muchos de los rasgos que se le atribuyen hacen referencia al perfil psicológico cuando, en su opinión, los rasgos conductuales son auxiliares en el comportamiento del emprendedor “la investigación sobre el empresario debe centrarse en lo que el empresario hace y no en quién es el empresario”<sup>20</sup> (Gartner, 1988, p. 21). Considera prioritario enseñar a desarrollar el proceso creativo de la iniciativa empresarial y dirige el centro de su interés a ayudar a los empresarios a identificar oportunidades y poner en marcha con éxito nuevas empresas:

Todas estas investigaciones en el campo de la iniciativa empresarial en realidad comienzan con la creación de nuevas organizaciones. [...]. El espíritu empresarial es la creación de nuevas organizaciones. (...). Si queremos comprender el fenómeno de la iniciativa empresarial con el fin de fomentar su crecimiento, entonces tenemos que centrarnos en el proceso por el cual se crean nuevas organizaciones<sup>21</sup> (Gartner, 1988, p. 26).

Por otro lado, se busca fortalecer las habilidades propias de la emprendeduría que se caracteriza por un “learn as you go”, un aprender sobre la marcha (Gartner, 1984, 1988). Una de las principales habilidades es examinar, evaluar y priorizar los problemas. Considera que los emprendedores exitosos son los que están más cualificados para reconocer los problemas y determinar cuáles precisan atención inmediata.

La inclusión de la formación en emprendimiento en la educación formal tiene como punto de partida febrero de 1947, cuando Myles Mace (1911–2000) imparte el primer curso de emprendimiento en la *Harvard Business School*. A estos cursos le siguen en prestigio y fama los monográficos sobre emprendimiento y pequeña empresa impartidos por Peter Drucker en 1953 en la Universidad de Nueva York. Estos cursos estaban dirigidos a capacitar a

---

<sup>20</sup> Traducción de la autora: “research on the entrepreneur should focus on what the entrepreneur does and not who the entrepreneur is” (Gartner, 1988, p. 21).

<sup>21</sup> Traducción de la autora: “All such investigations in the entrepreneurship field actually begin with the creation of new organizations. (...) Entrepreneurship is the creation of new organizations. If we are to understand the phenomenon of entrepreneurship in order to encourage its growth, then we need to focus on the process by which new organizations are created (Gartner, 1988, p. 26).



excombatientes de la II Guerra Mundial con el objetivo de facilitarles el acceso al mercado de trabajo y desarrollar el autoempleo (Toca, 2010).

En los años 50 y 60 del siglo XX, la iniciativa empresarial atraviesa un periodo de estancamiento, para resurgir en la década de los años 70. En este momento se produce el auge de la educación empresarial, con un crecimiento importante de las escuelas de empresarios en EEUU y la asunción de este cometido por parte de las universidades. En 1971 se ofrece el primer Máster de Administración de Empresas en la Universidad del Sureste de California, al que sigue una licenciatura. El aumento del interés por el emprendimiento se debe a varias causas: la extensión del número de iniciativas empresariales, el cambio en la percepción social acerca del empresario, el aumento del prestigio del emprendimiento como actividad profesional y, finalmente, los últimos avances en electrónica y los progresos tecnológicos que posibilitan la creación de nuevos productos comerciales y nuevas oportunidades empresariales (Vesper y Gartner, 1997, 2001).

Otras figuras influyentes que se dedican a la formación emprendedora son Drucker y Mintzberg, cuyo pensamiento y aportaciones se abordan a continuación.

Peter Drucker (Viena, 1909 – EEUU, 2005) es un prestigioso economista y uno de los últimos discípulos directos de Schumpeter. Se le considera creador del *management* como disciplina, precursor de la conceptualización académica del marketing y uno de los mayores pensadores acerca de las organizaciones empresariales (Stein, 1998a). Afirma que la iniciativa emprendedora es una disciplina que, como tal, puede aprenderse y que la innovación es su herramienta propia:

La innovación es la herramienta específica de los empresarios. Se presenta como una disciplina, apta para ser aprendida y practicada. Los emprendedores necesitan buscar a propósito las fuentes de la innovación, los cambios y sus síntomas, que señalan las oportunidades de éxito de la innovación. Necesitan conocer y aplicar los principios de la innovación<sup>22</sup> (Drucker, 1985, p. 19).

---

<sup>22</sup> Traducción de la autora: "Innovation is the specific tool of entrepreneurs. (...). It is capable of being presented as a discipline, capable of being learned, capable of being practiced. Entrepreneurs need to search purposefully for the sources of innovation, the changes and their symptoms that indicate opportunities for successful innovation. And they need to know and to apply the principles of successful innovation" (Drucker, 1985, p. 19).

Las teorías de Drucker sobre la empresa responden a una antropología y a una visión del hombre en su vida social, por lo que se le considera uno de los impulsores de la personalización la actividad económica dentro de la sociedad (Stein, 1998b). Concibe el *management* como una disciplina dentro de las Ciencias Sociales porque las organizaciones son un fenómeno humano, social y moral, no exclusivamente económico, cuya característica principal es la responsabilidad. La empresa es la institución esencial de la sociedad industrial. El fin del desarrollo económico son las personas y no la producción de bienes y servicios o el aumento de los beneficios. Entiende la empresa como el medio que garantiza la adquisición de bienes que satisfagan las necesidades de las personas (Stein, 1998a).

Diferencia tres conceptos claves en su visión de las organizaciones como son la innovación, la ética y una perspectiva propia acerca del mundo en la era post-industrial (Drucker, 1966).

La primera, la innovación, es una cualidad del ser humano que como creador busca nuevos logros, identifica lo nuevo, trata de alcanzarlo y acepta riesgos. La innovación más que un método empresarial es una actitud social; más que una afirmación del poder humano es la aceptación de la responsabilidad humana, reflejo del papel del hombre en el universo (Drucker, 1966).

El segundo aspecto es el resurgir de la responsabilidad y de la ética porque toda innovación lleva implícita una valoración moral.

Y finalmente, un tercer rasgo distintivo es su visión del mundo en la era post-industrial en la que el conocimiento y la educación son un factor competitivo y donde son clave la unión de objetivos y la libertad responsable (Stein, 1998b).

Una vez abordado de forma breve las principales aportaciones de P. Drucker se recogen a continuación las reflexiones de Henry Mintzberg (Montreal, 1939-). El profesor Mintzberg ha dedicado su trayectoria profesional a analizar las organizaciones y se le conoce por sus publicaciones sobre *management* y gestión de negocios.

Su principal obra, *The Nature of Managerial Work* (1973) contrasta la realidad del trabajo de un manager con la teoría empresarial. Describe el trabajo diario de los empresarios que se caracteriza por la gestión de situaciones imprevisibles y poco ordenadas y donde resulta complejo diferenciar lo principal de lo secundario. Esta idea le lleva a afirmar que no se pueden formar managers en un aula donde se presta la mayor atención a los

números y a los resultados. Considera que la manera de formar a los directivos empresariales es a través de la experiencia y del contacto directo con otros profesionales, donde se adquieren las competencias para la gestión eficaz de las organizaciones humanas (Mintzberg, 2004).

Los buenos directivos sobresalen por tres características que deben crecer armónicamente: la visión estratégica, la experiencia y la ciencia. Considera que la creatividad y la intuición son las armas principales para generar la estrategia empresarial, frente a las consultoras que plantean la planificación racional y analítica como principal herramienta estratégica.

A finales del siglo XX la enseñanza del emprendimiento crece tanto por la diversidad de disciplinas académicas y especializadas que aglutina, como por el aumento de escuelas de negocios (Katz, 2003). En relación a las disciplinas el emprendimiento se relaciona con 34 disciplinas científicas diferentes, aunque se concentran en unas pocas principalmente (Pereira, 2007). Esta situación lleva a Sexton (1988) a preguntarse si el campo del espíritu emprendedor avanza o solo se expande en tamaño y número. Con respecto al número de *Business Schools* crece de 4 escuelas en 1968, a 16 en 1970, 370 en 1993, hasta llegar a 504 en 2001 (Vesper y Gartner, 1997, 2001). En 2005 se cuentan más de 1600 cursos en escuelas y universidades estadounidenses (Kuratko, 2005). En 1980 existen en EEUU más de 300 universidades las que imparten cursos para empresarios y pymes. Se considera que la formación empresarial tiene un impacto positivo en la capacitación de estudiantes de postgrados como potenciales empresarios y que existe una relación directa entre el aumento de la formación en emprendimiento y el desarrollo de iniciativas empresariales (Pittaway y Cope, 2007).

En Europa, la educación empresarial también tiene su inicio en el ámbito universitario, pero con un desarrollo más lento. La diversidad de los sistemas educativos europeos, con sus peculiaridades y características, dificulta un estudio global de la educación empresarial (Fayolle y Liñán, 2014).

La consideración del emprendimiento como materia de estudio y disciplina independiente ha sido posible gracias al apoyo de instancias políticas y académicas. Una cultura y economía emprendedora contribuye a mejoras sociales y económicas, tanto a nivel individual como social. Se considera que el *entrepreneurship* es una característica de las empresas de alto rendimiento. Sin embargo, se carece de una definición de emprendimiento, falta consenso en el

uso de términos y resulta complejo delimitar el concepto y conocer las dimensiones del mismo (Wortman, 1987; Gartner, 1994; Lumpkin y Dess, 1996; Veciana, 2005; Pittaway y Cope, 2007; Mwasalwiba, 2010). La ausencia de una definición acerca de qué es la iniciativa empresarial, la empresa y el empresario dificulta la construcción de un marco teórico común que dé respuesta conjunta acerca de los objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y criterios de evaluación. Déry y Toulouse (1994) advierten la falta de madurez científica en el campo del espíritu emprendedor por varios motivos como la variedad de definiciones, la multiplicidad de instrumentos de medición, la profusión de conceptos y variables.

Respecto al caso español, un estudio analiza un total de 471 trabajos sobre emprendimiento en España publicados entre 1997 y 2009 en el que se analizan revistas nacionales, internacionales y tesis doctorales. El estudio muestra la preferencia por la investigación cualitativa, contribuciones conceptuales y estudios acerca del proceso emprendedor desde una perspectiva centrada en los campos de la economía, aunque muchas de ellas tienen en cuenta las teorías psicológicas acerca del emprendedor (Sánchez y Gutiérrez, 2011).

El aumento del interés por el emprendimiento ha abierto la disciplina a otros ámbitos como son la agricultura, la ingeniería, las profesiones liberales o las artes, lo que ha supuesto la transformación de la formación emprendedora del siglo XXI es una disciplina diferente a la del siglo anterior (Katz, 2003).

En el ámbito académico y universitario de EEUU se plantea desarrollar nuevos planes de estudio que recojan las necesidades de formación que plantea esta disciplina. Todos estos programas, asociados en su mayoría a *Business Schools* y diferenciados por los métodos de formación, procuran aportar al emprendedor las herramientas y habilidades que le permitan gestionar más eficientemente su empresa.

Para algunos autores el desafío para la educación superior emprendedora implica diseñar planes de estudio que se adapten a las necesidades reales de las empresas. Fruto de su estudio señalan un marco de educación emprendedora que se basa en favorecer los elementos o materias que lleguen a desarrollar el proceso empresarial (Johnson, Craig y Hildebrand, 2006). La formación empresarial cuaja como disciplina y desarrolla, como se verá a continuación, diferentes modelos de educación empresarial.

### **2.2.6. Raíces y modelos educativos de formación empresarial. Primeros pasos hacia la emergencia de un nuevo paradigma**

*Grosso modo* se diferencian dos grandes grupos de educación empresarial que dan respuesta heterogénea a las necesidades de formación: el “modelo americano” y el “modelo europeo” (Erkkilä, 2000; Hytti y O’Gorman, 2004; Gibb, 2006; Peña Calvo et al., 2015). La diferencia mayor entre ambos responde a que el americano se orienta directa y exclusivamente a la generación de empresas, mientras que el europeo sigue un modelo transversal cuyo objetivo directo es el desarrollo de las competencias de creatividad, innovación e iniciativa personal que capaciten para, si fuere el caso, crear una empresa.

Desde los inicios de la formación emprendedora se ha identificado con la formación empresarial y esta es origen de la primera (Peña Calvo et al., 2015). La diferencia radica en que su postura diferente ante dos cuestiones principales. La primera respecto a la concepción, teoría educativa y valores que sustentan la formación emprendedora. El segundo factor diferenciador se relaciona con la importancia que se concede a la educación sobre la competitividad, el crecimiento económico y la relación con el desarrollo (Temple, 2002).

A finales del siglo XX la formación emprendedora se fundamenta en motivaciones distintas al éxito económico o a la generación de riqueza. Busca desarrollar personas emprendedoras y no solamente empresarios (Gibb, 1993; Erkkilä, 2000). La cultura acoge al conjunto de valores, creencias y actitudes que conducen sucesivamente a un modo común de percibir y pensar los problemas en una población y que supone el desarrollo de los atributos emprendedores en variedad de contextos, no solo empresariales o de negocio, en los que es frecuente la incertidumbre. Esta situación afecta tanto a los individuos como a las organizaciones. Aunque para ser un empresario se requieren tener comportamientos, habilidades y actitudes emprendedoras que permitan hacer, pensar, sentir, comunicarse, organizar y aprender de manera emprendedora (Gibb, 1993, 2006, 2010).

*Tabla 4*

*Comportamientos, actitudes y habilidades empresariales*

**Comportamientos Empresariales**

• Búsqueda de oportunidades y su comprensión • toma de iniciativas para hacer que las cosas sucedan • solución de problemas de forma creativa • gestión de forma autónoma • toma de responsabilidad y propiedad de las cosas • ver más allá • creación de redes eficaces para gestionar la interdependencia • reunir cosas creativamente • enjuiciar y calcular riesgos.

**Atributos Empresariales**

• Orientación y ambición hacia el logro • confianza y seguridad en uno mismo • perseverancia • control interno (autonomía) • orientación a la acción • preferencia por aprender haciendo • trabajador • determinación • creatividad.

**Habilidades Empresariales**

• Resolución creativa de problemas • persuasión • negociación • habilidad para la venta • con iniciativa • gestión holística de negocios, proyectos o situaciones • pensamiento estratégico • toma de decisiones intuitiva bajo situaciones de incertidumbre • creación de redes.

Fuente: Gibb, 2006, p. 38 (traducción de la autora)

No existe una única definición ni una sola forma de pensar la formación empresarial. A partir del análisis de varias taxonomías se extraen las siguientes conclusiones (Hytti y O'Gorman, 2004; Peña Calvo et al., 2015):

- Formación para la sensibilización empresarial, cuya finalidad es mejorar los conocimientos sobre la empresa a la que se considera una actividad profesional.

- Formación para la creación de empresas, que proporcione formación práctica para la generación de empresas y facilite el autoempleo.
- Formación para empresarios en activo, como actualización y formación permanente, de manera que se garantice el crecimiento.

La formación en emprendimiento se enriquece con la aportación de los conocimientos en neuropsicología, habilidades de comunicación, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, liderazgo, redes sociales, gestión del tiempo. Se diferencian tres funciones principales dentro de la formación empresarial como son: *learn to understand entrepreneurship*, *learn to become entrepreneurial* y *learn to become an entrepreneur* (Hytti y Gorman, 2004).

Además de la formación universitaria y laboral la importancia de la formación emprendedora trasciende a la Educación Primaria y Secundaria. Como se verá en capítulos posteriores, esta tiene sus inicios en EEUU y Gran Bretaña bajo denominaciones diferentes: *entrepreneurship education* y *enterprise education* respectivamente. Las instituciones educativas se convierten en despertadores de la conciencia emprendedora (Toca, 2010; Erkkilä, 2000).

Progresivamente, junto al desarrollo de la formación en emprendimiento en todos los niveles educativos, se incentiva el desarrollo en otros ámbitos. Entre ellos destacan el de la transferencia tecnológica en los centros tecnológicos, el intra-emprendimiento y la innovación en las empresas, o la activación de políticas emprendedoras por parte de los gobiernos nacionales (Toca, 2010).

En las últimas décadas del siglo XX se comienza a hablar del desarrollo de los atributos emprendedores en variedad de contextos, no solo empresariales o de negocio, en los que es frecuente la incertidumbre. Esta situación afecta tanto a los individuos como a las organizaciones. Se ve necesario dotar a la formación empresarial de los comportamientos, habilidades y actitudes emprendedoras que permitan hacer, pensar, sentir, comunicarse, organizar y aprender de manera emprendedora. La óptica mayoritaria de todas estas propuestas sigue siendo la empresarial, preferentemente con el desarrollo de pequeñas empresas, y se busca mejorar con la interdisciplinariedad la mejora emprendedora.

### 2.2.7. El emprendimiento como campo de investigación en la actualidad

En general, en la investigación sobre emprendimiento prevalece un prisma eminentemente empresarial (Fayolle, 2007; Lackéus, 2016). Una de las últimas recopilaciones acerca del emprendimiento como campo de investigación es el estudio que llevan a cabo Shane y Venkatarama (2000). Su definición de emprendimiento se ha hecho extensiva en la investigación científica. Estos autores caracterizan el emprendimiento como un proceso que supone el descubrimiento, la evaluación y la explotación de oportunidades en la línea que había desarrollado con anterioridad Peter Drucker. No limita el emprendimiento a la creación empresarial, sino que le otorga un campo más extenso centrado en las oportunidades. La actividad emprendedora no tiene por qué derivar en una nueva empresa, sino que puede materializarse en un nuevo producto o un nuevo proceso que incluso puede quedar en la propia empresa. Describen tres fases en el proceso de detección de oportunidades: *the existence*, la existencia, *the discovery*, el descubrimiento, y finalmente, *the exploration or the decision to exploit*, la exploración o la decisión de explotar las oportunidades.

Este campo incluye el estudio de las fuentes de oportunidades; los procesos de descubrimiento, evaluación y explotación de esas oportunidades; y el grupo de individuos que las descubren, evalúan y explotan. (...) Defendemos que el emprendimiento no requiere la creación de nuevas organizaciones, aunque puede incluirse<sup>23</sup> (Shane y Venkataraman, 2000, pp. 218–219).

Las oportunidades se pueden adquirir por diversidad de formas, pero describen tres categorías principales:

- Por la adquisición de información, por ejemplo, a través de las nuevas tecnologías.
- Por el estudio de los diferentes mercados.
- Por los diferentes usos de los recursos.

---

<sup>23</sup> Traducción de la autora: “The field involves the study of sources of opportunities; the processes of discovery, evaluation, and exploitation of opportunities; and the set of individuals who discover, evaluate, and exploit them. (...). We argue that entrepreneurship does not require, but can include, the creation of new organizations” (Shane y Venkataraman, 2000, pp. 218–219).



Estos autores plantean una doble categoría de factores que influyen en el descubrimiento de oportunidades: disponer de información privilegiada que facilite descubrirlas y el tener las habilidades cognitivas para valorarlas y relacionarlas.

Otra investigadora en el campo del emprendimiento es Sarasvathy (2001) que desarrolla un método para el desarrollo de la iniciativa emprendedora, *effectuation*, que sirve para la toma de decisiones empresariales y resolver problemas en situaciones de incertidumbre. El método se centra en los aspectos controlables de un futuro impredecible en lugar de centrarse en los aspectos predecibles, valora las relaciones sociales e interpersonales como importantes porque se toman decisiones en condiciones de incertidumbre y se crea nuevo valor. Desde el punto de vista educativo, la iniciativa emprendedora supone el desarrollo de un modo de pensar diferente, una forma eficaz de hacer frente a los grandes problemas que convierte el pensamiento empresarial en un método científico (Sarasvathy y Venkantaraman, 2011).

Otra línea de investigación reciente es el *learning-by-creating-value*. La creación de valor tiene una larga trayectoria en la historia de la investigación sobre emprendimiento en los trabajos de Cantillon (2001), Say (1804), y más recientemente Gartner (1990) y Bruyat y Julien (2001). Estos últimos, desde una postura constructivista, destacan cuatro dimensiones de la creación de valor:

- 1) *entrepreneurial reproduction*, no supone crear valor propiamente dicho porque no hay innovación, sino que es el caso del individuo que, conecedor de una habilidad, se hace empresario por cuenta propia;
- 2) *entrepreneurial imitation*, en la que tampoco hay una importante creación de valor, pero existe el riesgo, la incertidumbre, requiere un proceso de aprendizaje largo y es posible el error. A la inversa que el caso anterior, es el empresario quien inicia un negocio nuevo que necesita conocimientos técnicos o habilidades en las que no es experto y por tanto tendrá que conseguir mantener su negocio.
- 3) *entrepreneurial valorization*, supone la innovación y la creación de un nuevo valor significativo a través de la valorización de las cualidades específicas del empresario.

- 4) *entrepreneurial venture*, se producen cambios radicales, se crea un nuevo valor significativo, habitualmente una innovación que genera cambio, incertidumbre, en el que aprovechar las oportunidades en el momento más adecuado tiene un papel clave. La creación de valor es la principal tarea de la educación de la iniciativa empresarial y de las competencias empresariales.

En general prevalece un prisma eminentemente empresarial, que ha evolucionado hacia planteamientos que resaltan otras dimensiones como la financiera, cultural, social (Santos y Eisenhardt, 2004; Moberg et al., 2012; Williams Middleton, 2013; Lundqvist, Middleton y Nowell, 2015; Lackéus et al., 2016; Lackéus, 2015 y 2017). Estos planteamientos resultan indispensables en la aplicación educativa, como se verá en el capítulo 4.

### **2.2.8. De empresario a emprendedor. Uso y significado actual. El emprendedor como protagonista del cambio social**

La investigación académica plantea una pregunta recurrente en torno a la diferenciación de la figura del empresario y emprendedor, que con frecuencia se identifican. En español, se observa un uso cada vez mayor del término “emprendedor” para referirse a los empresarios. La explicación a esta cuestión es doble.

En primer lugar, hay que tener en cuenta la influencia anglosajona (Veciana, 1996, 2005). El idioma inglés no dispone de una expresión propia y emplea el vocablo francés *entrepreneur* (emprendedor) y el término *entrepreneurship* (emprendimiento) para referirse tanto al empresario como al emprendedor. Resulta complejo distinguir al *entrepreneurship* empresario del *entrepreneurship* emprendedor y solo el contexto los diferencia (Nueno, 2001; González Domínguez, 2004).

En segundo lugar, el lenguaje cotidiano ha popularizado el término “emprendedor” y lo identifica con la generación de empresas. A partir de los años 50 del siglo XX se abandona el uso del vocablo empresario y se sustituye por emprendedor. La voz “empresario” arrastra una percepción negativa porque se asocia con la disponibilidad de capital (Veciana, 1996 y 2005). La

expresión emprendedor, recoge el significado del *entrepreneur* francés e inglés y el *unternehmer* alemán, y se acepta tanto en el lenguaje cotidiano como en el ámbito técnico-científico.

Sin embargo, algunos autores rechazan identificar los términos emprendedor y empresario (Renau, 1994; Rusque, Ramírez, Guzmán, Gatica y Torres, 1998; Benavides, Sánchez García y Luna, 2004; Pereira, 2007). El *Diccionario de la Real Academia Española* define al empresario como “persona que por concesión o por contrata ejecuta una obra o explota un servicio público. Persona que abre al público y explota un espectáculo o diversión. Titular propietario o directivo de una industria, negocio o empresa” (RAE, 2001). El concepto de empresario hace énfasis en la empresa como aspecto central de su identidad. Caso distinto es el significado de emprendedor porque es el proceso innovador lo que le da sentido (Pereira, 2007).

También, el concepto de innovación ha llevado a cuestionar el uso del término empresario frente al de emprendedor. La innovación se convierte en una variable que, aunque no es requisito imprescindible del empresario sí que “es un elemento que asegura la existencia de la empresa” (Pereira, 2007, p. 15). Un empresario puede ser emprendedor, pero ser empresario no significa necesariamente ser innovador. Así, se puede ser emprendedor y empresario, empresario y emprendedor y empresario y no emprendedor.

Los economistas clásicos no conocieron al empresario, solo al capitalista inversor. En la tradición neoclásica se le identifica con el *management* y la gestión del negocio. De acuerdo con Baumol (1993a) se diferencian dos categorías empresariales, como son el empresario gestor y el empresario-innovador. La primera recoge la tradición de Say, Knight, Kirzner y la segunda encarna al empresario descrito por Schumpeter (Filion, 1997). Todos estos autores diferencian al emprendedor del inversor:

Al emprendedor del inversionista, al reconocer la diferencia en el rendimiento que cada uno espera de sus acciones. El inversionista espera el rendimiento sobre el capital, mientras el emprendedor busca el resultado de quitarle a las utilidades que su acción emprendedora genera los costos incurridos por el uso del capital del inversionista (Pereira, 2007, p. 14).

La innovación marca la diferencia: “El punto clave es que los emprendedores marcan la diferencia, de distintas maneras”<sup>24</sup> (Thompson, 1999, p. 214). La característica preferente del individuo emprendedor es la innovación constante. La particularidad del emprendedor no es tanto su capacidad de generar empresas cuanto su capacidad de innovación constante. Así, Hisrich (1990) lo relaciona con la creación de algo diferente que aporta valor añadido y genera riqueza, por el que se asumen riesgos y se posibilita la adquisición de recompensas, se invierte el tiempo y genera empleo.

Otros autores que validan la diferenciación cifran esta no solo en la innovación, sino que también inciden en otros aspectos:

[Se llama] emprendedor a aquella persona que asume el riesgo y la responsabilidad de desarrollar y llevar a la práctica un negocio o un proyecto, reuniendo los recursos y capacidades necesarios con la expectativa de obtener beneficios y/u otros objetivos específicos. Es, en definitiva, un “creador”, capaz de detectar ideas con potencial y materializarlas (Benavides et al., 2004, p. 35).

Estos autores utilizan el término creador en el mismo sentido que lo utiliza Renau (1994) para referirse a la persona que genera una idea, un proyecto, un objetivo y se propone llevarlo a cabo. También es de esta opinión Nueno, para quien el término emprendedor se refiere “a las personas que tienen una sensibilidad especial para detectar oportunidades y la capacidad de movilizar recursos externos, recursos que son generalmente propiedad de otros, para explotar estas oportunidades” (Nueno, 2001, p. 35). La innovación no se limita a mejorar nuevos productos o servicios, sino que supone una ruptura con modos de producción, sistemas de organización o con hábitos de consumo y prácticas culturales, pero para que sea eficaz debe tener éxito comercial (Caron, 2005). Finalmente, un estudio reciente realiza una revisión histórica de empresas fundadas en EEUU durante periodos de riesgo en las que la recesión ha supuesto un incentivo para su desarrollo por medio de la innovación (Baumol, 2014).

Sin embargo, a pesar de la diferenciación, parece claro que el término emprendedor se identifica con la creación de empresas con fines lucrativos (Toro, 1999). Se diferencian cuatro tipos de emprendedores en función de sus

---

<sup>24</sup> “The key point is that entrepreneurs make their difference in different ways” (Thompson, 1999, p. 214).

notas características: *all rounder*, el versátil y responsable; *pioneer*, que se define por su carácter innovador en la línea de Schumpeter; *organiser*, que se caracteriza por su capacidad de análisis y planificación y, por último, *routiner*, el corredor de riesgos (Gibb y Davies, 1991). Estos autores sustituyen la noción de rasgos de personalidad por valor que se define como:

Es una convicción singular que guía la acción y los juicios a través de objetivos y situaciones específicas y, una vez interiorizado, se convierte en un estándar. Así, el sistema de valores emprendedores supone el aprendizaje integrado de reglas para tomar decisiones y resolver conflictos entre varios modos de comportamiento o diferentes objetivos<sup>25</sup> (Gibb y Davies, 1991, p. 292).

El estudio del emprendimiento se aborda desde la Economía, donde se estudia la acción del emprendedor y las relaciones con el entorno económico; desde la Sociología se estudia el fenómeno cultural y social; y desde la Psicología, donde se han desarrollado un importante número de investigaciones que buscan definir perfiles de personalidad emprendedora, análisis comparativos, estudios sobre la motivación (McClelland, 1962; Hamilton y Harper, 1994; Fillion, 1997; Sánchez, 2007; De la Fuente et al., 2012).

Se pueden extraer diversidad de enfoques y clasificaciones acerca del fenómeno emprendedor (Lumpkin y Dess, 1996; Brunet y Alarcón, 2004; González Domínguez, 2004; Cassis y Pepelasis, 2005; Pereira, 2007; Alonso y Galve, 2008). Estas, a su vez, han generado dos principales estilos de formación, una más centrada en el individuo y el estudio de sus diferentes dimensiones psicológicas, culturales y económicas, y otra que fomenta modelos de gestión empresarial (Hytti, y O’Gorman, 2004; Casson y Godley, 2005; Bitros, 2005; Foreman–Peck, 2005).

En cualquier caso, todas estas investigaciones ponen en evidencia dos aspectos principales. En primer lugar, la reducción del concepto emprendedor a un significado puramente económico (Toro, 1999; Thompson, 1999; Pereira, 2007; Toca, 2010; Pfeilstetter, 2011; Bernal Guerrero, 2014; Villamor y Prieto, 2015; Peña Calvo et al., 2015; García del Dujo, 2015):

---

<sup>25</sup> Traducción de la autora: “Is a single belief that guides actions and judgements across specific objects and situations and, once internalized, becomes a standard? Thus, the entrepreneurs value system represents learned set of rules for making choices and resolving conflicts between several modes of behavior or different objectives (Gibb y Davies, 1991, p. 292).

[El fenómeno emprendedor] esconde una forma individualista de entender el sujeto que de no ser deconstruida en toda su estructura y reconstruida con los oportunos contrapesos sociales, no logra entenderse adecuadamente como fenómeno característico de una determinada sociedad ni la formación del sujeto da razón suficiente de su desarrollo (García del Dujo, 2015, p. 63).

En segundo lugar, la importancia que se concede al sujeto económico como principal actor del desarrollo económico (Shane y Vekataraman, 2000; Nueno, 2001; Veciana, 2005; Pereira, 2007; Marulanda, Montoya y Vélez, 2014).

Corresponde a la ciencia económica el haber dimensionado el concepto de emprendedor y destacar su valor como protagonista del cambio social y la mejora económica (Baumol, 1993a, 2014; Toro, 1999; Brunet y Alarcón, 2004; Cassis y Pepelasis, 2005). Este planteamiento también ha provocado que se deje de lado el significado más extenso del término (Toro, 1999). Se parte de considerar al “sujeto económico como la clave para explicar el desarrollo” (Pfeilstetter, 2011, p. 2).

La noción de racionalidad y el individualismo metodológico se aplican como categorías analíticas de raíz económica a todos los ámbitos y han absolutizado el imperialismo del *homo oeconomicus*: “Lo que da a la economía su poder invasivo es el hecho de que nuestras categorías analíticas, la escasez, los orígenes, preferencias, oportunidades, etc.; tienen realmente una aplicabilidad universal (...). Por eso la economía constituye la gramática universal”<sup>26</sup> (Hirschleifer, 1985, p. 53). Este paradigma económico pervive actualmente en la teoría económica neoliberal (Martínez Real, 2000; Brown, 2006). Son importantes los vínculos que desarrolla el emprendimiento con la práctica neoliberal (Erkkilä, 2000, Komulainen et al., 2011, Berglund, 2013; Fougère et al., 2017). Este es el motivo por el que encuentra una fuerte oposición por parte del profesorado (Láckeus, 2017).

El modelo social de la modernidad tardía de Occidente, en el que se ancla el sujeto emprendedor se define con diversas claves. El sociólogo Ulrich Beck destaca el valor que se concede a la individualización en la que él llama la “sociedad del riesgo”, y que define “como condición estructural inevitable de la

---

<sup>26</sup> Traducción de la autora: what gives economics its imperialism invasive power, its that our analytical categories, scarcity, costs, preferences, opportunities, etc. – are truly universal in applicability (...). Thus economics really does constitute the universal grammar” (Hirschleifer, 1985, p. 53).

industrialización avanzada” que vive en condiciones de incertidumbre (Beck, 2007, p. 10). Las instituciones clave de la modernidad, como la empresa, la ciencia y la política, no garantizan la seguridad, sino que son fuentes de riesgo en las que el individuo debe hacer frente a la incertidumbre y donde la “gente debe depender de sí misma” (Beck, 2007, p. 15). Es el sujeto quien se enfrenta de manera creativa a la incertidumbre social (Pfeilstetter, 2011). La asunción del riesgo se asume por expectativas subjetivas de beneficio (Luhmann, 1996).

La importancia de la flexibilidad en la producción del modelo económico-social capitalista, junto con el aumento de la especialización que acarrea una necesaria flexibilidad profesional afecta a la vida privada. Prevalece el corto plazo y la necesidad de reinventarse continuamente es un imperativo social (Sennet, 2000).

La innovación resulta clave para el éxito empresarial y se considera fruto del talento de las personas que junto a la influencia sobre otros individuos contribuye al desarrollo de un entorno emprendedor (Chadwick, Glasson y Lawton, 2005). La innovación valoración a nivel social porque se encuentran más emprendedores en sociedades que presentan alto nivel de innovación, personalidades independientes y con capacidad de asunción de riesgos (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011).

El emprendedor se convierte en el sujeto social propio de la sociedad neoliberal. Progresivamente, el término se ha cargado de economicismo y se ha convertido en una categoría social, en una forma de vida, un modelo cultural, un modo de estar y de relacionarse con el mundo que se ha profesionalizado. En la economía de mercado, el emprendedor asume los principios del neoliberalismo (Pfeilstetter, 2011; Marttila, 2012; Kenny y Scriver, 2012; O’Rourke, 2014). Estos planteamientos han trascendido al ámbito educativo que se ha visto urgido por la necesidad de hacer crecer la competitividad del tejido industrial en todo el ámbito europeo (Bernal Guerrero, 2015).

Las palabras son fruto del uso que se ha hecho de ellas a lo largo del tiempo. Se enriquecen con connotaciones fruto de la “historia que han vivido” y del carácter vivo del lenguaje. Para ganar en calidad comunicativa y en científicidad que consolide la terminología propia de cada ciencia –reivindicación continua de los académicos y especialistas en emprendimiento– se requiere precisar lo propio y lo específico de cada término (García-Aretio, Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2009).

El lenguaje coloquial y, sobre todo, la fuerza imparable de la economía desde el siglo XIX, han arrastrado al concepto emprendedor a tomar una óptica eminentemente económica, asociada a la generación de empresas. Resulta necesario reivindicar un concepto de emprendedor no ligado únicamente a la generación de empresas, sino en el que tengan cabida otros ámbitos (Hisrich, 1999; Morris, 1998; Thompson, 1999; Du Gay, 2004; Kenny y Scriver, 2012; O'Rourke, 2014), en el que se busca una visión integradora y transversal del emprendimiento (Toca, 2010). Una mirada más abstracta y menos económica, más acorde con su origen etimológico, donde el emprendedor se considera un constructor del entorno y un facilitador de cambios (Toro, 1999; Jaramillo, 2008). Una visión del emprendedor como alguien que crea algo diferente, con valor no solo económico, y que está presente en todas las profesiones, no únicamente en las ciencias empresariales (Hisrich, 1990).

Se refiere a la aptitud y actitud de la persona que le permite emprender nuevos retos, nuevos proyectos, que va más allá, que le permite dar un paso más. Una persona emprendedora es capaz de aprovechar las situaciones de insatisfacción, los momentos de rutina, de poco crecimiento personal y laboral para desencadenar situaciones de satisfacciones, nuevos logros. Estas personas siempre están en constante búsqueda de cambios, de dar soluciones a los problemas y a nuevos retos (Jaramillo, 2008).

Se precisa rescatar el concepto primigenio del emprendimiento como facilitador de la capacidad de innovar, dar respuesta a nuevas situaciones y desarrollar la creatividad. El emprendimiento es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en descubrir oportunidades, responder a las necesidades que requiere visión global, un liderazgo equilibrado y cálculo y gestión del riesgo calculado (Lorenzo et al., 2015). La consecuencia es la creación de valor que beneficia a la persona, empresa, a la economía y a la sociedad. Este es el motivo que lleva a la educación a interesarse por la emprendeduría: "no se trata solamente de educar para el trabajo, sino de fomentar actitudes y valores que abran los caminos de la creatividad personal y lleven a nuevas formas de comprometer el trabajo individual y colectivo" (Lorenzo et al. 2015, p. 300). Ampliar la significación de la formación emprendedora es tarea imprescindible para hacer frente a los desafíos educativos de las próximas décadas.

En la tabla 5 se plantea a modo de síntesis, una explicación de la evolución del concepto emprendedor a lo largo del tiempo.



*Tabla 5*  
*Evolución histórica del concepto de emprendedor desde su nacimiento a la actualidad*

Autor y escuela de pensamiento	Definición de emprendedor	Características diferenciadoras
Richard Cantillon, 1730	Introduce el término de <i>entrepreneur</i> al que considera generador de riqueza y beneficios	Asume riesgos en condiciones de incertidumbre
Jean Baptiste Say, 1804  Escuela Clásica	El <i>entrepreneur</i> es intermediario entre el capital y el trabajo, une los medios de producción, está expuesto a riesgos y aprovecha oportunidades (significado que perdura hasta el s. XX)	Teoría que centra el valor en el trabajo y, por tanto, en la oferta o producción y sus costes que determinan los precios
John Stuart Mill, 1848  Transición Escuela Clásica a Neoclásica	Introdujo el término <i>entrepreneur</i> entre los economistas ingleses. Tiene la función de dirección y una habilidad para ello	Utilitarismo ético: teoría ética de talante normativo cuyo criterio básico es la búsqueda de beneficios y la maximización del bienestar. Individualismo metodológico, las conductas individuales conforman los hechos sociales
Alfred Marshall, 1890  Escuela Neoclásica	Precursor de la economía del bienestar, pionero del <i>management</i> . Diferencia las tareas empresariales de las gerenciales: organiza y supervisa un negocio. Considera al emprendedor un líder	Aplica el principio de la utilidad marginal: el precio de un bien no lo define el valor objetivo, sino la utilidad marginal. Individualismo metodológico

<p><b>Karl Menger</b> 1871 Iniciador Escuela Austriaca de Economía</p>	<p>Profesionaliza la labor empresarial. Emerge una clase profesional nueva y especial</p>	<p>Subjetivismo: sustituye la teoría del valor clásica por una valoración subjetiva de los bienes. Elabora la teoría de la “corriente circular”: a partir de la utilidad marginal se equilibra la economía</p>
<p><b>Joseph Schumpeter</b> 1934</p>	<p>Desarrolla el concepto de innovación. La iniciativa emprendedora es una forma de liderazgo social</p>	<p>Asume la corriente circular de Menger y la racionalidad de Weber que extiende a todo el comportamiento humano</p>
<p><b>Frank Knight,</b> 1921 Escuela de Chicago</p>	<p>El emprendedor dinamiza el desarrollo y gestiona la incertidumbre que le beneficia. El éxito depende de su capacidad, esfuerzo y suerte</p>	<p>Sigue la tradición neo-kantiana. Realiza una síntesis de la filosofía subjetivista, la teoría de la acción humana de la Escuela austriaca y la tradición metodológica de Weber</p>
<p><b>Nueva Escuela Austriaca de Economía: Von Mises, Von Hayek y Kirzner</b></p>	<p>El emprendedor equilibra el sistema económico: ve oportunidades, está alerta, tiene habilidad y toma las decisiones</p>	<p>Aplica el método racionalista a la acción humana. Subjetivismo e individualismo metodológico</p>
<p><b>Peter Drucker,</b> 1953</p>	<p>Creador del <i>management</i>. La innovación, es la herramienta de los emprendedores</p>	<p>Busca la lógica del beneficio</p>
<p><b>Henry Mintzberg,</b> 1973</p>	<p>El empresario gestiona circunstancias imprevisibles gracias a la creatividad e intuición que generan la estrategia empresarial</p>	<p>La labor de los emprendedores no se puede enseñar en un aula. El método de formación es a través de la práctica</p>

Howard Gartner, 1988	Define los rasgos del emprendedor y señala las características de la iniciativa empresarial: identificar las oportunidades y tomar decisiones.	Incide en los rasgos y perfil psicológico del emprendedor
Shane y Venkataraman, 2000, Sarasvathy, 2001 y Sarasvathy y Venkataraman, 2011	El emprendimiento supone el descubrimiento, exploración y toma de decisiones acerca de las oportunidades. Desarrollan el concepto de <i>effectuation</i> , como un método propio de enseñanza empresarial que incluye un enfoque práctico	Se impone la mercantilización del conocimiento. Se describe como un proceso interactivo de toma de decisiones para resolver problemas en situaciones de incertidumbre que se traduce en la creación de nuevo valor
Bruyat y Julien, 2001	Identifica el emprendimiento con la creación de valor o " <i>learning-by-creating-value</i> "	Diferencian 4 dimensiones de la creación de valor desde un punto de vista constructivista: <i>entrepreneurial reproduction, imitation, valorization y venture</i>

Fuente: elaboración propia

Tanto en la tabla 5 como en el cuerpo de la explicación se han procurado recoger las principales aportaciones que a lo largo del tiempo se han asimilado a la noción de emprendedor. Prevalece la óptica económica que ha oscurecido los vínculos de la idea de emprender con otros ámbitos fuera de los económicos. Sin embargo, es preciso señalar que el espíritu emprendedor no se puede entender sólo desde el planteamiento económico, sino que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional que entiende el desarrollo de la iniciativa emprendedora como la intersección de variedad de elementos interrelacionados. Esta tarea resulta imprescindible cuando se traslada este interés social y económico al ámbito educativo. En el siguiente apartado se abordan los vínculos del emprendimiento con la educación y la sociedad para facilitar comprender el lugar que corresponde a la escuela en esta tarea.

### **3. Sociedad, Educación y Emprendimiento**

#### **3.1. Introducción. Claves de interés**

Para entender el lugar que corresponde a la escuela en la formación emprendedora es necesario comprender las relaciones que se establecen entre los elementos que contribuyen a su desarrollo: el análisis de las relaciones entre la sociedad y la educación es punto de partida para considerar el interés creciente por el emprendimiento. Asimismo, se establecen importantes vínculos con la política, que por su amplitud y extensión se aborda en el capítulo segundo desde una óptica internacional, y en el capítulo tercero en el ámbito europeo.

Entre educación y sociedad existe una causalidad circular: la sociedad influye en la educación y a su vez la educación influye en la sociedad. La educación es causa del cambio social y, a la inversa, la sociedad influye en la educación y reclama que la escuela atienda al mundo que le rodea. En este contexto general, la formación emprendedora evidencia los fuertes vínculos que existen entre educación y sociedad y el visible refuerzo del papel de la educación como servicio social.

A su vez, la sociedad actual reclama los valores de la creatividad y de la innovación como factores que determinan la creación de riqueza y acude a la educación para incentivar su desarrollo. La finalidad es ambiciosa, la búsqueda de una cultura, una mentalidad y un espíritu emprendedor que conviertan la creatividad y la innovación en valores que se consideran imprescindibles para la sociedad del siglo XXI. La introducción de la formación de la iniciativa emprendedora en el currículo de la educación secundaria es relevante, no solo porque prepara para una cultura determinada, sino porque la educación encarna las formas de vida de una cultura. Esto ha llevado a examinar las principales características de esa alianza en la que la educación se pone al servicio de la cultura emprendedora.

Por tanto, el siguiente apartado profundiza en las relaciones que se establecen entre el binomio sociedad y educación y analiza los motivos que justifican esta tendencia (apartado 3.2.) y sirve como puerta de entrada para ahondar en el análisis de las relaciones entre la educación y el emprendimiento (apartado 3.3.).

### **3.2. Sociedad y Educación. Factores configuradores de una relación**

Toda sociedad necesita de la educación que genera bienestar, riqueza y calidad de vida que supone el respeto a la dignidad a la persona humana y es medio para desplegar la libertad (Llano, 2003). Esta idea permite considerar la educación como un fenómeno social “tanto por su origen como por sus funciones, dado que se educa en la sociedad, por exigencia de la misma, con las limitaciones que ella impone y para su mejora y el progreso de los miembros que la conforman” (García Aretio et al., 2009, p. 171). Este es el motivo por el que la educación siempre se relaciona con un proyecto de hombre y de sociedad.

La educación ayuda a consolidar la sociedad y desarrollar todas sus posibilidades, tiene una funcionalidad social y marca sus pautas educadoras. De esta manera, la educación posibilita insertar a las personas en el mundo, en la sociedad, porque “no se educa para el vacío” sino que la educación habilita para que las personas entiendan y participen de la contemporaneidad de su mundo, de su entorno y de su tiempo. No se trata tampoco de que se acomoden a los valores dominantes, sino que de forma consciente y crítica sean capaces de elegir y transformar el mundo. Este es el sentido de “educar para la vida, en la vida misma” (Gimeno Sacristán, 1999).

La educación tiene la responsabilidad de lograr la formación de cada persona y facilitarle los recursos y medios necesarios que le capaciten para acometer su futuro. Por otro lado, da respuestas a los retos que se le plantean a la persona: “la educación adquiere de repente una importancia capital y una dimensión nueva: aparece como el instrumento más poderoso de que dispone el hombre en el proceso de la evolución” (Núñez Cubero, 1986, p. 141). Se constituye, más que nunca, en respuesta a los retos políticos, económicos, sociales y culturales de las sociedades occidentales, “la función de la educación, concebida a la vez como un medio para alcanzar determinados objetivos sociales y como una mejora deseable de la calidad de la vida” (Delors, 1996, p. 26). En esta situación tener cada vez mayor centralidad el emprender y la empleabilidad (Carrillo, 2017).

Paralelamente, esa sociedad reclama personas altamente educadas y ciudadanos plenos. La tarea educativa amplía sus miras. Entre la educación y la sociedad existe una causalidad circular: la sociedad influye en la educación y a

su vez la educación influye en la sociedad. La educación es causa del cambio social; pero también la proposición opuesta es certera, puesto que la educación es una variable dependiente, aunque no condicionada por los cambios sociales. No se entiende la educación como algo que acontece en «tierra de nadie», sin sujeto histórico, sino que implica un compromiso con el mundo, con la tradición y con la historia (Mélich, 1998; Ortega, 2004). Siempre será acción política, crítica y transformadora de situaciones que propician cambios justos para todos (Ortega, 2004).

En líneas generales, salvando las lógicas excepciones, a diferentes etapas históricas corresponden diferentes tipos de educación, pero la esencia ha de ser la misma. Es conveniente que los nuevos estilos educativos no rechacen los elementos de las anteriores. Es preciso tener claridad sobre qué conviene cambiar y qué conviene que permanezca (García Hoz, 1987). Un peligro que acecha a la escuela es orientarse en exceso a la consecución de objetivos o intereses temporales y se olvide de los principios y valores que asientan las bases de la educación.

En este contexto general la formación emprendedora es una evidencia que muestra los fuertes vínculos que existen entre educación y sociedad y cómo se ha visto reforzado el papel de la educación como servicio social. Se repasan los principales motivos que lo justifican y que se intentan esclarecer, a continuación:

1. Las nuevas necesidades educativas
2. La crisis del concepto de sociedad y las consecuencias de la globalización
3. La comprensión de la noción de progreso
4. Los efectos de la crisis económica mundial
5. La necesidad de empleo.

En primer lugar, el interés por desarrollar la formación emprendedora refleja cómo la función de la escuela no se puede reducir a la adquisición de conocimientos. Si bien hasta hace un tiempo la educación procuraba dar respuesta a las necesidades del momento<sup>27</sup>, hoy en día la educación se plantea

---

<sup>27</sup> Es clarificadora la percepción de Bauman (2012) que señala: "Hoy, sin embargo, muchos de nosotros no aprobaríamos una sabiduría como aquella. Lo que en tiempos fue virtud ha pasado a

preparar el porvenir y ejerce una función prospectiva y analítica de la actualidad (Núñez Cubero, 1986; Bauman, 2012). Los desafíos de la educación no son solo tecnológicos o económicos sino se educa para un mundo en cambio. No sólo se asiste a la escuela para adquirir contenidos o destrezas en un determinado periodo de tiempo; sino que se acude a la escuela porque se necesita adquirir otra serie de dominios que conducirán en un futuro a una especialización profesional (Núñez Cubero, 1998). Se sobrevalora la lógica de la eficiencia que se puede convertir en un medio de exclusión social. Una persona ineficiente no puede participar en el proceso productivo y queda fuera de las posibilidades de empleabilidad.

Algunos autores exponen su crítica a este principio de eficiencia. Se puede considerar a la formación emprendedora un reflejo de la formación neoliberal cuyo objetivo es asegurar el crecimiento económico de la sociedad capitalista (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Rourke, 2014). También desde variedad de posturas se lleva a cabo la crítica a los planteamientos economicistas: desde el biocapitalismo<sup>28</sup>, el entrenamiento de habilidades es de importancia estratégica para mantener la competitividad (Lewis, 2011; Tosas, 2015).

Existen voces disonantes respecto a esta tendencia mayoritaria. Así, Bridges (2008) habla de una *educationalization* (educacionalización) por la que se acude a las instituciones educativas para resolver problemas sociales. A su vez, mantiene sus dudas acerca del papel de las instituciones educativas para abordar la agenda política social y económica y señala la importancia de distinguir las circunstancias en las que la educación es solución de aquellas que no lo son.

---

ser considerado vicio. En la jerarquía de las habilidades útiles y deseables, el arte de surfear la superficie ha ocupado el lugar del anterior arte de sondear las profundidades. Si el olvido temprano es la consecuencia del aprendizaje rápido, ¡larga vida a ese aprendizaje rápido (breve, momentáneo)! A fin de cuentas, si lo que hay que escribir es el comentario de mañana a los acontecimientos de mañana, de poca ayuda va a servir acordarse de los sucesos de anteayer” (p. 40).

<sup>28</sup> En la sociedad biocapitalista el aprendizaje sigue los imperativos economicistas y las potencialidades se actualizan de acuerdo con las necesidades del mercado de manera que se instrumentalizan tanto las potencialidades como la tarea educativa.

De alguna manera, se acrecienta la función social de la educación, que se ve obligada a replantear sus metas, objetivos y contenidos. La tarea educativa adquiere protagonismo y se convierte en un asunto de interés público y universal:

La educación está sometida a una uniforme demanda social. Se le reclama para que forme a individuos cada vez más eficaces. Estas exigencias, entre otras razones, vienen determinadas por la presión económica ejercida sobre el sistema educativo. Así mismo se pide a la educación que forme individuos tolerantes, sujetos capaces de evitar la creciente tendencia a la violencia y capaces de solucionar los conflictos y problemas existentes. Además de la presión económica e independientemente de ella, el sistema educativo también está sometido a la presión política, que no es escasa (Blondel, 1998, p. 37).

Se ha dado paso a un modelo de escuela donde prima la idea de mercado. Las funciones tradicionales de la escuela han sido sustituidas por el nuevo paradigma de la educación a lo largo de la vida que resuelve la dicotomía entre la función tradicional de reproducción social y la necesidad de adaptación y cambio social en el que preocupan las exigencias económicas y el consiguiente rendimiento eficiente.

Esta tendencia no es reciente: Dewey (1899) esbozó y planteó esta cuestión. La escuela no es solo medio de adaptación al medio social, sino que contribuye al desarrollo de las personas por la aportación que estas hacen al medio social. Siguiendo a Altarejos (2006) esta idea es coherente con el carácter radical de donación propio de la persona humana que representa la antropología de Leonardo Polo (Polo, 2003).

Aunque a esta se le reclamen una serie de peticiones, es importante que esas estén provistas de unas metas educativas claras. También, que no se identifiquen como necesidades educativas intereses caducos. Se puede caer en el peligro de pedir y reclamar a la escuela buena parte de lo que en nuestra sociedad no funciona, resulta mejorable o marcha mal. Si creemos que la educación debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, convendrá afrontar los riesgos y las posibilidades que la nueva sociedad plantea, y educar para un mundo en el que nada nos es ajeno, pero en el que hay que evitar el reduccionismo economicista (Gimeno Sacristán, 2005).

Es real que existen razones de conveniencia que aconsejan que se impulse, se incentive e incluso se premie –práctica muy habitual en esta disciplina– la



formación emprendedora. Las motivaciones se han incrementado con la crisis de los últimos años. Su enseñanza se percibe como medio para mejorar la realidad socio-económica de los estados, y el emprendimiento como herramienta de apoyo. Aunque sea un fenómeno socialmente reciente, es antiguo y universal en su dimensión humana. Lo que le ha hecho ser nuevo es que ha empezado a ser considerado como fenómeno económico (García del Dujo, 2015).

Un segundo aspecto hace referencia cómo en los albores del siglo XXI, la crisis del concepto de sociedad está unida, en buena medida, al cambio de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento y a los efectos de la globalización<sup>29</sup> todavía en proceso de maduración. En buena parte de los países occidentales, este cambio ha provocado un intenso debate en torno a las reformas educativas y se ha incrementado el interés por los factores políticos y económicos de la educación. Se considera la formación un medio para alcanzar un desarrollo más completo de las capacidades de las personas.

La globalización, fruto de la revolución tecnológica, ha transformado los sistemas económicos y ha minimizado el espacio de lo político, que se ve supeditado a dar prioridad a la razón e intereses económicos. Para Bauman (2015) en la sociedad actual se vive bajo condiciones de incertidumbre e inseguridad:

Excepto por la tarea de crear y proteger las condiciones legales para la libertad del mercado, no hay necesidad de que el poder político contribuya a la producción de incertidumbre y al estado derivado de la inseguridad existencial; los caprichos del mercado bastan para erosionar los cimientos de la seguridad existencial y mantener el espectro de la degradación social, la humillación y la exclusión rondando sobre la mayoría de los miembros de la sociedad (Bauman, 2015, p. 135).

Los efectos de la globalización también se hacen sentir en la educación, en la medida que la escuela se pone al servicio de los intereses sociales y económicos

---

<sup>29</sup> Existe una amplia bibliografía acerca de las consecuencias de la globalización. Numerosos pensadores han escrito sobre esta cuestión. Se sugiere Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós. Beck, U. (2007). *Vivir en la sociedad del riesgo mundial. Relaciones dinámicas interculturales*, 8. Barcelona: CIDOB Editorial. ProQuest ebrary. Y Bauman, Z. (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*. México DF: Fondo de Cultura Económica de México. Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.

que enmascaran valores o intereses no siempre acordes con los fundamentos y fines de la educación y su compromiso con el crecimiento del ser humano. Este argumento hace pensar en la necesidad de plantear una formación emprendedora que priorice a la persona y colabore en el crecimiento de todas las dimensiones.

La función económica de la educación apunta al interés por garantizar profesionales formados, en un mundo dominado por la competitividad y la globalización. El capitalismo industrial ha migrado a lo que ahora se denomina capitalismo postindustrial cuyo icono son las industrias tecnológicas y cibernéticas.<sup>30</sup> Se requiere un sistema educativo que provea de un conocimiento que prepare a los ciudadanos para su adaptación laboral continua<sup>31</sup>. Este interés ha provocado que los currículos escolares se abran, especialmente en su etapa secundaria, a materias opcionales y que se procure prestigiar las ramas menos académicas o más prácticas (García Garrido y García Ruiz, 2005).

El tercer factor hace referencia a la noción de progreso que ha adquirido una importancia crucial en el desarrollo de las sociedades modernas. Es a partir de Kant cuando se asienta la idea de evolución progresiva y, a partir del siglo XIX, éste se convierte en la guía que orienta, señala e indica dirección, rumbo y sentido a todos los esfuerzos humanos (García Morente, 1986). Desde la irrupción de la Modernidad se entiende el progreso como un pilar de la cultura occidental que se ha sometido a un profundo debate y sobre el que se busca una interpretación racional (Bury, 1971; Nisbert, 1986). Esta voluntad de progreso se constituye en una de las notas características de la Modernidad. Comúnmente se identifica con mejora, cambio, búsqueda de una meta deseada o preferida, modernización, avance hacia lo mejor. Posteriormente la conciencia occidental incorpora la concepción del progreso como indefinido<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Se habla de la Tercera Revolución Industrial que se vive en la actualidad y que tiene dos referentes: el uso de nuevas fuentes de “energía verde” –eólica, fotovoltaica, geotérmica, pila de hidrógeno, hidratos de metano– con una nueva forma de comunicación, la de los internet puesto que se diferencian cuatro tipos de internet: el internet de la comunicación, el internet de la energía, el internet de la logística y el internet de los objetos conectados. Para profundizar en esta cuestión Ferry, L., 2017, *oc.*, pp. 118–124.

<sup>31</sup> Este planteamiento corresponde al que describe Bauman (2013) como expresión del paradigma de la sociedad líquida que se instala en lo transitorio.

<sup>32</sup> En la actualidad los planteamientos de las teorías transhumanistas y posthumanistas lleva a la práctica la idea de progreso y convierte a la tecnología en la mejor manera de “mejorar”,

El progreso lo dirige y gobierna el ser humano hacia un fin querido, se entiende como superación y se equipara con la consecución de formas de vida más plena en sociedad. La época Moderna ha propuesto el progreso como ideal de vida. Adorno y Horkheimer (2007) consideran que la modernidad y la Ilustración entienden el progreso de manera instrumental, no buscan la verdad, sino el dominio del mundo y al hacerlo se subordina a medio para obtener un fin elegido.

La educación y especialmente la escolarización, lo han entendido como proceso de marcha ascendente en la historia o como movimiento para alcanzar una meta que se encuentra en un tiempo futuro. De acuerdo con Polo (2015), la dificultad estriba cuando se considera al capital agente de progreso. Este se convierte en factor de producción e incrementa el valor productivo. El progreso en opinión de Polo tiene dos características: desigualdad y previsión. En primer lugar, introduce la desigualdad porque no se funciona por igual en todos los pueblos, no se progresa de la misma manera en todas las partes del planeta y se descompensan las relaciones entre los países. La segunda característica del progreso es la previsión, determina anticipadamente y con cierta certeza el porvenir. Esto permite programar, prevenir, adelantarse en el tiempo que tiene importantes repercusiones económicas. La previsión tiene importantes vínculos con el desarrollo de la ciencia, por lo que es frecuente que capital y ciencia vayan unidos (Polo, 2015). En consecuencia, se requiere desarrollar la innovación y el emprendimiento y se favorece su introducción en las aulas.

Un cuarto factor es la crisis mundial que tuvo su momento álgido a partir de 2008 con el fracaso de los mercados financieros no ha supuesto de manera generalizada una reconsideración de la economía, aunque también se han desarrollado algunas prácticas económicas alternativas que buscan un cambio frente al capitalismo financiero contemporáneo<sup>33</sup>. Al contrario, los poderes públicos incentivan y promueven políticas de desarrollo de la innovación y del

---

*enhacement* la especie humana sin limitaciones éticas (Postigo, 2009; Ferry, 2017). Kurzweil (2015), una de las figuras más representativas del movimiento, apuesta sin titubeos por la racionalidad y el progreso. Vivimos en una época caracterizada por el "progreso tecnológico acelerado". Este crece y se expande multiplicándose repetidamente por una constante. En un futuro supondrá en el que una especie heredera de lo humano, una inteligencia mayor que la humana impulse el progreso.

<sup>33</sup> Se sugiere la lectura de Castells et al. (2017). *Otra economía es posible. Cultura y Economía en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.

emprendimiento. En el sistema neoliberal de los países desarrollados se reconoce la contribución directa y positiva de los emprendedores al crecimiento económico, así como su aportación al incremento de la competitividad y de la productividad y el desarrollo de nuevos productos, mercados y servicios (Garavan y O'Conneide, 1994a y 1994b; Erkilä, 2000; Formichella, 2004; Martín, Hernangómez, Rodríguez y Saboia, 2010; Toca, 2010, González Medina, 2011; Nabi y Liñán, 2011; Contin-Pilart, Larraza-Kintana y Sánchez Asín, 2012; Haltiwanger, Jarmin y Miranda, 2013).

Existe una tendencia general que considera la educación como un instrumento capaz de impulsar un cambio de mentalidad en relación al emprendimiento y la mejora económica. Esta disciplina se convierte en medio para afrontar las épocas de crisis e incertidumbre en la que se encuentran inmersos un buen número de países desarrollados. En este aspecto la sociedad contemporánea es paradójica. Mientras por un lado plantea la necesidad de saber convivir con la incertidumbre por otro lado el afán de seguridad y controlar lleva a desarrollar las materias para gestionar esa posible y futura inseguridad. En definitiva, se es generador y víctima de al mismo tiempo de las propias deficiencias o limitaciones del sistema.

Los motivos que aconsejan una formación emprendedora se pueden agrupar en tres grandes categorías:

- a) Motivos económicos que mejoren la riqueza y bienestar de las personas. Proporcionar a los alumnos habilidades empresariales incluye enseñarles a identificar las oportunidades y ayudarles a relacionarlas con una idea de negocio, facilitarles recursos para valorar el riesgo y promover la generación de una empresa que ponga en práctica la idea inicial (Kourilsky, 1995; Heinonen y Poikkijoki, 2006).
- b) Motivos "mixtos", cuya finalidad directa es el desarrollo empresarial, pero que consideran imprescindible el desarrollo de los factores personales en la configuración de las intenciones empresariales (Peterman y Kennedy, 2003; Oosterbeek et al., 2010; Von Graevenitz et al., 2010; Athayde, 2009, 2012; Liñán, Santos y Fernández, 2011; Barba y Atienza, 2012).
- c) Motivos de índole personal que la relacionan con el desarrollo del talento (González-Álvarez, 2006; Ferreyra, 2010; Marina, 2010; Pellicer et al., 2013; Prieto y Villamor, 2014; Bernal, 2014 y 2015; Peña Calvo et al.,

2015; Edwards-Schachler et al., 2015). No tiene como objeto la formación del espíritu empresarial, porque esta interesa desigualmente a los alumnos (Barroso, 2015; Bernal, 2015; Azqueta, Ugarte y Naval, 2015). Si la formación de la iniciativa emprendedora se ciñe al desarrollo del tejido empresarial y productivo, se convierte en una “pedagogía de la empresarialidad” (Bernal, 2015). Así mismo cabría cuestionarse la conveniencia de defender una formación temprana especializada en otras opciones profesionales. Si “el énfasis y la sobrevaloración de esta formación temprana carece de sentido educativo; podríamos, casi por los mismos motivos, defender una formación temprana en prácticas y formas de vida sostenibles, o una formación asociada a otras formas de vida” (Barroso, 2015, pp. 138-139).

El interés por la formación emprendedora se inscribe en un contexto que busca la igualdad de oportunidades, la eficacia del sistema educativo en aras de la calidad y exigencia tanto a nivel curricular como institucional. La crisis económica mundial ha agudizado la inquietud por la eficacia. La incertidumbre que vive la educación es reflejo de la crisis que sufre en nuestro tiempo el concepto de sociedad y la dificultad para dar una respuesta diáfana a algunas preguntas: ¿para qué sociedad prepara el sistema educativo?, ¿qué tipo de escuela queremos?, ¿cuáles son las reformas educativas necesarias y adecuadas? Es necesario un retorno al humanismo para recuperar un auténtico sentido de la competitividad que ha quedado degradada por algunas ideologías mercantilistas. Es necesario tener claro un modelo de sociedad que ponga a la persona en el centro de sus intereses, de manera que entienda el progreso y la competitividad como mejoras que colaboren en perfeccionar a la sociedad (Calleja, 2010).

El impulso de la formación emprendedora se incentiva porque promueve la competencia en el sentido de competitividad. Es preciso resaltar que la noción de competencia tiene un sentido positivo porque implica una tensión que postula siempre la presencia de otro y la relación con otro. Sin el otro no puede haber competencia. Al mismo tiempo tiene un sentido peligroso cuando supone eliminar al otro, al adversario. Zamagni (2012) observa que, según esta forma de competencia, el fin último de la acción económica no es la tensión hacia un objetivo común -como deja entender el término latino *cumpetere*- sino el

materialismo mecanicista que implica que solo puede haber un ganador en el que el fallo del otro es un requisito esencial para el éxito del otro.

Finalmente, el quinto factor apunta a las expectativas que se depositan en la formación emprendedora en la mejora del empleo, del autoempleo, y por ende la disminución del paro. El problema del paro se puede contemplar desde una doble perspectiva: como hecho social, económico, empresarial y político o como problema personal que afecta al individuo. El problema del empleo es principalmente un problema social que desborda al campo de la educación (García Hoz, 1987, Valle, 2006). Así:

La educación no debe soportar la responsabilidad del paro en tan grande medida como lo hace. La lucha contra el desempleo debe pasar también por modificaciones estructurales del sistema laboral y económico, y no ser objeto de tantos cambios sucesivos y constantes en el sistema educativo. El desempleo, no lo olvidemos, no es un problema intrínsecamente educativo, sino económico, del sistema productivo. La educación puede ayudar a resolverlo, puede suavizarlo e incluso minimizarlo, pero si descargamos en la educación toda la responsabilidad para su resolución haremos un flaco servicio a la sociedad. Hay que plantear, claramente, que la educación no puede instrumentalizarse como receta para curar el paro. La formación es buena en sí misma, sin servilismos mercantilistas que la pongan al servicio del mercado laboral. La responsabilidad del desempleo no es sólo del sistema educativo; es, además, responsabilidad de las estructuras socio-económicas (Valle, 2006, tomo II, pp. 262-263).

La responsabilidad de crear puestos de trabajo no es propiamente educativa, “lo propio del quehacer pedagógico está en la modificación personal de cada hombre para que sea capaz de resolver los problemas que el plantea” (García Hoz, 1987, p. 125). Al mismo tiempo cabe preguntarse: ¿puede la educación despreocuparse de un problema social tan importante como es el empleo? ¿Corresponde a la educación influir en una tarea predominantemente social, aunque sea de manera indirecta? Independientemente de que la educación, si es verdadera, debe contribuir a que el hombre coopere y mejore responsablemente el orden social, la respuesta es afirmativa, porque todos los problemas sociales afectan al hombre en particular.

En muchas ocasiones el interés por la empleabilidad marca de manera directa las preferencias de elección de carrera de los estudiantes. En muchas universidades las carreras más demandadas y con notas de acceso más elevadas son aquellas en que la empleabilidad está asegurada. Dado el alto grado de variación de las necesidades laborales, es importante considerar que la

empleabilidad no puede marcar las expectativas personales, sino el talento. La educación tiene que capacitar a las personas para usar lo aprendido para resolver problemas humanos (García Hoz, 1987).

Un interés importante para desarrollar el emprendimiento es la necesidad del autoempleo que se presenta como un importante reductor del desempleo. Sirva como ejemplo, la Ley de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (Ley 14/2013, de 27 de septiembre de 2013), que señala como problemas de la economía española el desempleo juvenil, e indica:

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 (p. 78.791).

Las iniciativas que llevan a cabo las políticas públicas para apoyar la actividad empresarial son un medio para generar empleo y crecer económicamente. El problema radica, no tanto en la educación, sino en las relaciones laborales –impuestos elevados a los emprendedores, la estructura legal crea trabas a la contratación segura, etc.

Cuando se vincula directamente la educación con la mejora de la competitividad se puede caer en el riesgo de olvidar algunos elementos constitucionales de la educación que van más allá del valor profesional (Pring, 2002, Valle, 2006; Carrillo, 2017). Así, “educar no es solo formar buenos trabajadores. Es también, y ante todo, formar buenas personas” (Valle, 2006, p. 261).

Los profundos cambios sociales están teniendo importantes repercusiones en el ámbito laboral. En esta sociedad muchos puestos de trabajo se han convertido en labores inútiles o vacías, bien porque el producto se ha dejado de consumir, bien porque se introducen nuevos procesos o máquinas que reemplazan al trabajador. Esta situación requiere que las personas sean capaces de adaptarse al cambio. Supone que la preparación inicial no sirve y se debe reaprender, pero conviene destacar lo permanente de toda actividad:

En los casos más frecuentes, para el cambio profesional se utilizan algunas de las disposiciones propias del trabajo anterior. En todo cambio hay algo que permanece. En el fondo las mutaciones técnicas consisten en hacer las mismas cosas de distinta manera, con distintos instrumentos. De aquí el que todo cambio profesional exija el mantenimiento y refuerzo de determinados elementos

(finalidad del trabajo, orden en las actividades, atención) y la creación de nuevos hábitos para trabajar. Una clara consecuencia es la necesidad de que en la formación se incluya también la capacidad creativa del sujeto; al menos como flexibilidad para dejar unos hábitos y sustituirlos por otros. Bástenos esta consecuencia para justificar la necesidad de introducir la creatividad como un elemento en el proceso educativo (García Hoz, 1987, pp. 126-127).

En el ámbito educativo parece más adecuado vincular la formación emprendedora más que con el desarrollo de las políticas de empleo con el desarrollo del talento y de las cualidades personales como son la creatividad<sup>34</sup> –asiento y base de la innovación–, la búsqueda de oportunidades, la tolerancia al fracaso, el trabajo en equipo, etc. Todas ellas son cualidades que se consideran necesarias para todas las personas en variedad de contextos y que, por su carácter general, se incluyen entre los propósitos de la educación secundaria.

El crecimiento económico de las sociedades gravita en gran parte en el desarrollo del capital humano, que supone invertir en aportar conocimientos, formación e información de manera que mejore el rendimiento y productividad de las economías y se aproveche el talento de las personas. El desarrollo del conocimiento y la tecnología han provocado que el concepto de capital humano se haya hecho más complejo. El hombre ha utilizado fundamentalmente dos características de la materia para producir objetos: la masa y la energía. Sin embargo, en la actualidad la información es vehículo de transformación y crecimiento, una oportunidad para emprender y factor diferenciador del nivel de vida (Sanz Fernández, 2003). La tecnología<sup>35</sup> cambia las vidas de las personas, pero no solo desde el punto de vista técnico, sino que cambia la forma de hacer las cosas, permite competir de forma diferente y generar nuevos modelos de negocio.

---

<sup>34</sup> Sirvan como datos que aporta el Libro blanco de la iniciativa emprendedora en España señala entre las conclusiones que la población española se considera poco creativa y con escasa autoconfianza. Solo el 15% se consideran personas creativas frente al 51% en EEUU, 34% en Reino Unido, 23% en Francia, 21% en Italia, 19% en Noruega (Alemany et al., 2011).

<sup>35</sup> El papel de la tecnología y su capacidad de penetrar en las actividades humanas ha supuesto una nueva economía, sociedad y cultura. Se sugiere la lectura del primer capítulo de Castells, M. (1999). *La revolución de la tecnología de la información*. En M. Castells *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, tomo I, (pp. 55-92). Madrid: Alianza Editorial.



El talento<sup>36</sup> es el principal capital de cualquier sociedad moderna y su desarrollo se considera una exigencia del progreso social (Tourón, 2010).

Se busca formar en capacidades que benefician a la sociedad como la creatividad, la innovación, la respuesta a situaciones y problemas, etc. A esta tarea contribuye el modelo centrado en el desarrollo de competencias, que implica un nuevo modo de aprender que responde al nuevo paradigma del aprendizaje permanente (Marina, 2010; Sobrado y Fernández-Rey, 2010; Díaz Barragán, 2011; Alemany et al., 2013; Bernal Guerrero, 2014; Lorenzo et al., 2015).

La dimensión personal amplía la perspectiva conceptual de la formación emprendedora. Si la educación no tiene en cuenta las necesidades netamente personales se limita el carácter formativo a lo puramente instrumental y se devalúa el valor de la educación como medio para promover la realización personal. El objetivo de la formación emprendedora es también “la adquisición de valores relacionados con la responsabilidad, la gestión de proyectos personales y la construcción de un criterio propio que facilite la construcción moral del sujeto” (Bernal Guerrero y Cárdenas, 2014, p. 128).

Otros autores discrepan del planteamiento que pretende que unos adolescentes desarrollen competencias de autonomía personal relacionadas con el autoconocimiento, la gestión personal, la toma de decisiones, el proyecto personal. Consideran que “son pretensiones formativas que por su falta de acomodo a la realidad social y psicobiológica de los individuos deslegitiman muchas veces ciertos proyectos educativos bienintencionados y los convierten en papel mojado después, eso sí, de haber generado una prolija burocracia” (Asensio, 2015, p. 250).

En líneas generales se diferencian la formación empresarial, dirigida a formar o instruir empresarios, y la formación emprendedora, que se dirige a formar entre otros aspectos la iniciativa, la autonomía y la capacidad para solucionar problemas, conceptos que no van necesariamente unidos. Peña Calvo et al. (2015) abogan por tres formas básicas de emprendimiento:

---

<sup>36</sup> Se entiende el talento como la suma de características genéticas, experiencias escolares y familiares y de los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se aplica a la aptitud especializada en determinadas áreas de actividad, sin que tenga que aparecer necesariamente a edad temprana.

personal, social y empresarial, pero parece más adecuado centrarse en la formación del emprendedor de un modo más amplio.

Desde el punto de vista pedagógico se considera adecuada en la educación obligatoria, porque la formación emprendedora personal es base de todas las otras formas de emprendimiento. Se descartan el emprendimiento empresarial y social, por los siguientes motivos:

- El empresarial porque se dedica a la generación y gestión de empresas y este no es un objetivo común a todo el alumnado de secundaria.
- Respecto al emprendimiento social, no se desestima por falta de relevancia educativa, sino porque su definición se entiende como una forma empresarial. Así la define la Comisión Europea:

Una empresa social es un agente de la economía social cuyo principal objetivo es lograr un impacto social, más que obtener un beneficio para sus propietarios o socios. Actúa por medio de la provisión de bienes y servicios al mercado, de forma empresarial e innovadora, y usa sus beneficios primeramente para alcanzar objetivos sociales. Está gobernada de una forma abierta y responsable, y, en concreto, implica a sus empleados, consumidores y a las partes interesadas en sus actividades<sup>37</sup> (European Commission, 2011, p. 2).

Una empresa social se define por tres factores: a) su objetivo es tener un impacto social, antes que generar beneficios; b) aprovecha los superávits para alcanzar objetivos sociales; y c) está gestionada por empresarios sociales de forma responsable, transparente e innovadora.

El emprendimiento social es una forma de hacer negocios en la que prevalece su finalidad social. El término *social entrepreneur* fue acuñado por William Drayton, fundador de Ashoka<sup>38</sup> en EEUU. Es un modelo de negocio que promueve el bienestar social y la desaparición de las desigualdades sociales. Ha

---

<sup>37</sup> Traducción de la autora: "A social enterprise is an operator in the social economy whose main objective is to have a social impact rather than make a profit for their owners or shareholders. It operates by providing goods and services for the market in an entrepreneurial and innovative fashion and uses its profits primarily to achieve social objectives. It is managed in an open and responsible manner and, in particular, involve employees, consumers and stakeholders affected by its commercial activities" (European Commission, 2011, p. 2).

<sup>38</sup> Ashoka es una fundación sin ánimo de lucro fundada en 1980 por William Drayton. Esta fundación proporciona financiación, ayuda profesional y *networking* en el sector de los negocios. <https://www.ashoka.org>

adquirido por su fuerte carga ética un enorme reconocimiento social y se considera un referente de esperanza para la sociedad (Enciso, Gómez y Mugarra, 2012). La UE fomenta este tipo de iniciativas que responden a la denominación de *social business* o *social enterprises*. Se preocupa por la búsqueda de soluciones a los problemas económicos y financieros de la sociedad a nivel mundial. Tiene conexión con las iniciativas de responsabilidad social corporativa y la creación de valor compartido y entiende la empresa más allá de ser un medio de empleabilidad (Bridge, 2015). Se trata de iniciativas que contribuyen de manera directa al bien común. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, las prácticas que promueve son las propias de un emprendimiento empresarial donde se busca la innovación y la creación de oportunidades, aunque su finalidad última sea el cambio y la solución de problemas sociales (Riviera y Vega, 2015).

Se pueden considerar buenas prácticas de emprendimiento social las que desarrollan los proyectos de aprendizaje del servicio en los que, a través de proyectos reales, se forma en el compromiso y la responsabilidad en la educación formal (Tracey y Phillips, 2007; Belarra, 2015). Estos proyectos promueven el desarrollo de competencias transversales relacionadas con la capacidad emprendedora y la capacidad social. Se trata de no reducir la educación a lo económico y de formar personas emprendedoras y comprometidas.

La dimensión ética debe estar presente en todas las acciones educativas y, por supuesto, en todas las acciones relacionadas con el emprendimiento. Supone que cada persona sea consciente de su libertad y la ejercite para buscar y contribuir al bien común. La modernidad ha presentado la contribución al bien común como una renuncia necesaria a los derechos individuales, en aras a un bien convivencial necesario para poder vivir juntos, “como un bien alternativo al propio, como una suerte de sacrificio personal en beneficio de los demás” (Poole, 2008, p. 106). Sin embargo, se requiere asentar la formación emprendedora en el pensamiento crítico y la iniciativa. Estos son bienes que permiten llevar a término la propia naturaleza. Esta es una tarea propia y específica del ser humano que no se limita a cubrir necesidades, que no se conforma, sino que busca más y piensa en los demás para facilitarles bienes acordes a su naturaleza humana y dar respuesta a su finalidad propia. La

formación emprendedora se convierte en un exponente que materializa la necesidad de asentar la educación en un sentido antropológico de la libertad.

El análisis de las relaciones entre la sociedad y la educación se plantea como puerta de entrada al estudio de las relaciones entre la educación y el emprendimiento que buscan, entre otros aspectos, convertir la creatividad y la innovación en valores principales, en una forma de vida y en una cultura.

### **3.3. Educación y Emprendimiento**

#### **3.3.1. Perspectiva socio-histórica**

Desde una perspectiva histórica, la Revolución Industrial de mediados del siglo XIX supone que se comienza a identificar el crecimiento económico con el sector industrial al que se considera factor de progreso. El grado de desarrollo de los países se mide en función del nivel de industrialización y este es sinónimo de civilización. El liberalismo económico y el capitalismo competitivo constituyen el centro de la teoría económica clásica. Esta se caracteriza por el individualismo, en el que prima el beneficio individual frente los bienes y la responsabilidad compartida, y el evolucionismo, que aplica las teorías darwinianas al ámbito social para explicar la evolución de las sociedades. Este planteamiento deja fuera los aspectos humanos y sociales del desarrollo y se centra en los aspectos técnicos y materiales del mismo (Martínez-Rodríguez y Amador, 2010).

La crisis de 1929 resta credibilidad a las corrientes económicas clásicas. La Europa posterior a la Segunda Guerra Mundial requiere reestructuración económica y convierte el desarrollo en elemento central de sus políticas económicas, que busca corregir los desequilibrios sociales y económicos. Se produce una evolución de la noción de desarrollo desde los planteamientos tradicionales que la identificaban con progreso de la civilización e industrialización a identificarse con aumento de riqueza (Azqueta y Sotelsek, 2007).

A partir de los años 70 se comienza a dar un giro a la noción de desarrollo, al que contribuyen varios aspectos como: la precariedad de condiciones de vida de la población al que se añaden otros aspectos como el aumento el desempleo,

la pobreza, la marginación y la exclusión social. Dentro de un contexto general que aboga por el crecimiento económico, a partir de esta década se redefine la noción de desarrollo que se identifica con parámetros no exclusivamente economicistas sino educativos, sociales o políticos como son la alfabetización y educación, la mejora sanitaria, de vivienda o las condiciones de vida.

Se asimila el desarrollo económico con el crecimiento en educación a través del enfoque del capital humano que mide la capacidad productiva de los individuos por variedad de elementos, entre los que se incluye la educación (Schultz, 1963; Becker, 1975). La dificultad estriba en que se ve a esta como un valor instrumental que considera a la persona como una pieza más del engranaje productivo (Martínez-Rodríguez y Amador, 2011). El alto nivel educativo facilita el desarrollo y, a la inversa, el desarrollo posibilita la expansión educativa –estudian más personas y dedican más tiempo a esos estudios– por motivos productivos y laborales y la educación se convierte en un producto de consumo.

Si en el pasado se identificaba el desarrollo con crecimiento económico e industrialización, en la actualidad se identifica el desarrollo con una cultura emprendedora. La óptica puede ser la económica y el emprendimiento es un generador de valor económico y por tanto de empresas; o bien, si se amplían las perspectivas de análisis, la cultura emprendedora es motor de desarrollo humano. Es necesario un cambio cualitativo que contemple el paso de un paradigma economicista a uno antropológico de manera que la formación emprendedora contribuya realmente a una formación integral

### **3.3.2. Principales rasgos definatorios**

La educación ha adquirido progresivamente un mayor protagonismo en el desarrollo de los pueblos. Instituciones internacionales como Naciones Unidas se han involucrado, e incluyen, por ejemplo, la eliminación del analfabetismo entre los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (Asamblea General, 2000). Los factores culturales y sociales tienen que estar presentes entre los factores de promoción en el desarrollo de los pueblos, por lo que se puede establecer una relación directa entre cultura y desarrollo. En esa relación la educación desde una perspectiva humanizadora configura valores y pautas de conducta que

posibilitan un desarrollo más profundo e integrador (Galindo, 2006; Martínez-Rodríguez y Amador, 2011). Desde esta perspectiva, la promoción de una cultura emprendedora es una estrategia que promueve el progreso no solo económico sino también social y humano. El introducir la formación de la iniciativa emprendedora en el currículo de la educación secundaria es relevante no solo porque prepara para una cultura determinada sino porque la educación encarna las formas de vida de una cultura.

La tarea educativa es una tarea dispositiva, que lleva a *elegir* lo que se enseña de manera que nos haga más humanos, favorezca la formación humana y el incremento de sus potencialidades (Bruner, 1966; Barrio, 2000; Altarejos y Naval, 2011; Pring, 2016). Esta idea confirma la importancia de seleccionar las materias por lo que se considera educativo. De acuerdo con Barrio (2000):

Los fines objetivamente deseables del quehacer educativo no se determinan porque sean aquellos a los que de hecho aspira la sociedad, porque sean los que la sociedad le exige lograr al sistema educativo. Más bien el que la sociedad le exige lograr al sistema educativo. Más bien el educador ha de perseguirlos como resultado de una reflexión personal profunda –antropológica– que le haya hecho descubrir que son precisamente esos y no otros los que ha de secundar, pues son los que más eficazmente contribuyen a la plenitud personal de quienes le han sido encomendados (Barrio, 2000, p. 27).

Algunos autores consideran que el aprendizaje se ha convertido en una cuestión de gobierno, que promueve una racionalidad de lo que se considera educativo, donde tiene mayor peso lo económico y lo técnico-instrumental. Esto ha supuesto la “economización de lo social” (Simon y Masschelein, 2008; García del Dujo, 2011 y 2015). Atender a las necesidades de progreso y, en concreto, de la economía, resulta insuficiente para considerar algo digno de ser enseñado. Es lo que se denomina gubernamentalización del aprendizaje, *governmentalization of learning*, en la que la empleabilidad se ha convertido en un tema central en los sistemas educativos. García del Dujo (2011) señala que bajo los postulados utilitaristas se ha impuesto una “pedagogización de la vida” que interpreta la educación como herramienta de la sociedad.

La sociedad actual requiere los valores de la creatividad y de la innovación y solicita a la educación que incentive y promueve su desarrollo, por lo que se establecen fuertes vínculos entre la sociedad, la educación y el emprendimiento. Cada sociedad organiza la educación de acuerdo a sus

pretensiones e indica unas pautas educadoras. El debate acerca de la formación emprendedora refleja la discusión acerca del tipo de sociedad al que se aspira.

Existe una tendencia que promueve en los sistemas educativos el desarrollo de competencias como vehículo que facilita la integración en el contexto sociocultural y económico. Esta propuesta puede llegar a instrumentalizar la educación como medio que prepara para la inserción profesional y beneficia la competitividad laboral. A tal objeto, considera incluso pertinente ajustar la misión y visión de los modelos educativos para que faciliten herramientas instrumentales que contribuyan a la inserción laboral y se integren en la sociedad compleja del siglo XXI (de la Fuente, Vera y Cardelle-Elawar, 2012).

Se considera que la educación es un medio para mejorar los modelos de desarrollo de los países que determinan las tasas de crecimiento en las que son claves la productividad<sup>39</sup> y la competitividad<sup>40</sup>. En el primer caso, la productividad proviene fundamentalmente de la innovación y la competitividad de la flexibilidad<sup>41</sup>. La economía requiere estos procesos y las

---

<sup>39</sup> La productividad es un indicador económico-empresarial. Es un cociente que se calcula relacionando valor creado con los recursos empleados.

<sup>40</sup> Se llaman factores de competitividad a las características observables y medibles, que tienen influencia relevante en la construcción de las bases esenciales de la competitividad de un país. Hacen referencia a un entramado de aspectos, características, valores, principios, convicciones, reglas y pautas de comportamiento que se encuentran en la cultura y en la realidad de un territorio e influyen en su actividad social y económica. Se agrupan en tres campos (Calleja, 2010):

- Factores sociopolíticos que configuran la estructura operativa de un país, definen la eficacia de sus instituciones y le dan estabilidad como son la estructura de Estado y el modelo de sociedad.

- Factores educacionales, que condicionan el futuro y la competitividad, de modo que existe una correlación casi lineal entre los factores educativos y la competitividad. Se configuran el sistema educativo que condiciona la formación de sus ciudadanos desde los principios de su vida hasta la incorporación laboral. Definen la disposición de los ciudadanos para crear valor, riqueza y bienestar. Son fundamentalmente: a) La coherencia, operatividad del sistema educativo en todos los niveles de desarrollo, nivel de exigencia, adaptación a la actividad económica; b) Instituciones educacionales: número, características, categoría, financiación, prestigio de todos los niveles educativos.

- Factores de conocimiento e innovación. Configuran la estructura de la investigación y desarrollo que junto a la cultura de iniciativa de las personas, empresas e instituciones desarrollan la capacidad de innovación de un país que genera conocimiento avanzado, ideas de cambio y mejora de la realidad social.

<sup>41</sup> Se entiende la flexibilidad como la capacidad de adaptación general a las condiciones cambiantes de la economía que afecta de manera considerable a las relaciones laborales. Se incluyen la descentralización del trabajo, el autoempleo o la subcontratación (Castells, 1999).

empresas, países y organizaciones buscan alimentar y maximizar ambas porque son esenciales en el sistema económico (Castells, 1999). El interés por la creatividad y la innovación constituyen el nudo gordiano de la formación emprendedora<sup>42</sup> y factores determinantes de la creación de riqueza en la economía y por supuesto en la economía digital en la que actualmente nos encontramos.

Pero ambas, creatividad e innovación, no se desarrollan de manera aislada, sino que requieren un contexto social que lo favorezca, un contexto cultural de valores y creencias, un entorno natural que facilite la interacción y un contexto institucional político, jurídico y educativo que lo proteja y estimule. Castells (2017) subraya que, aunque las prácticas económicas y culturales siempre han sido fruto de la creatividad en la actual cultura digital, “la creatividad no es fruto de un momento excepcional producto de una mente excepcional, sino un modo de vida. Es la práctica actual de millones de personas<sup>43</sup>” (p. 38). Las realidades artificiales forman parte de la cultura y por tanto se entiende que la creatividad y la innovación forman parte de esta. El ser humano hace cultura e influye en la sociedad que progresa con la aportación de todos.

La formación emprendedora bien orientada desarrolla las competencias personales que preparan para promover el crecimiento personal integral. La educación es el medio para enriquecer y perfeccionar a las personas, facilita las herramientas para cubrir necesidades –económicas, profesionales, asociales, laborales– y permite el despliegue de la persona en el ámbito manifestativo (García Hoz, 1987; Polo, 2006; García del Dujo, 2010, 2015; Altarejos y Naval, 2011). Esto supone “dar humanidad a un nuevo ser humano, (...) confiar a la humanidad un nuevo miembro de ella es efectuar un depósito que podremos recuperar enriquecido” (Barrio, 2008, p. 528). Resulta sugerente el siguiente comentario sobre el fenómeno emprendedor:

Es un movimiento global, de discursos y prácticas, de espacios y modos de pensamiento y acción, importante no sólo por las repercusiones que tiene a nivelformativo sino, sobre todo, por las implicaciones que tiene en la

---

<sup>42</sup> La cultura de la innovación tecnológica, la libertad y el espíritu emprendedor tiene su origen en los campus universitarios de Silicon Valley en EEUU en la década de 1960.

<sup>43</sup> En esta misma publicación Castells (2017) ejemplifica nuevos modos de vida en la sociedad digital que abarcan prácticas nuevas y creativas tan sencillas como utilizar las llamadas pérdidas de los teléfonos móviles para comunicarse sin pagar, hasta el abundante remix cultural y musical y los activos sintéticos y productos financieros en continua evolución.



concepción del sujeto y de la sociedad, implicaciones epistemológicas y éticas; no es sólo cuestión de estrategia formativa sino vital, del individuo, de la sociedad y de las formas de gobierno (García del Dujo, 2015, p. 66).

Este aspecto convierte la educación en un asunto de cultura. A través de la formación emprendedora se busca una cultura, un espíritu y una mentalidad emprendedora que es deseable que a su vez contribuyan a humanizar el entorno. En este contexto, la cultura se entiende como la expresión y descubrimiento de la naturaleza humana, de lo que es y de cómo lo es, lo que querría ser, sus puntos de referencia (Choza, 1988). Los seres humanos interactúan con el medio y realizan transformaciones más o menos elaboradas o complejas, por las que obtienen un beneficio y humanizan su entorno. Se entiende “la producción en el entorno como un suceso cultural cuando la utilidad creada se inserta como recurso en un proceso de aprendizaje social para aprender a realizarla, utilizarla o interpretarla” (García Guerrero y García del Dujo, 2001, p. 374). Esta tarea requiere que la persona analice las acciones que no tienen un origen genético, objetivice la experiencia, la preserve y la transmita con eficacia.

Todo ser humano transforma el medio en el que vive, humaniza el lugar y el medio en el que habita y por tanto “hace cultura” (García Amilburu, 2002; García Aretio et al., 2009). El emprendimiento, por tanto, humaniza el entorno porque le ayuda a entender y resolver. Así, “nos hacemos personas en la medida que personalizamos la cultura” (Pozo, 1996, p. 29). La cultura de cada sociedad sirve de unión entre los miembros, da cohesión al grupo humano y garantiza la continuidad de esa forma de vida a lo largo del tiempo.

Aunque la educación no origina los cambios, sí que dota a los ciudadanos para promover el progreso, la modernización y el cambio. Conviene fijarse en el valor de la educación para desarrollar las potencialidades humanas, para capacitar y formar hombres creativos, innovadores y libres, y así dinamizar y promover la mejora. El hombre, como ser cultural, no solo satisface sus necesidades, sino que transforma el medio natural en el que vive y mejora el mundo. Esta actividad de mejora se presenta como una necesidad antropológica, que le perfecciona como hombre. Es señal de la voluntad creadora de todo hombre que se sitúa en un plano muy superior al de la pura subsistencia (Yepes y Aranguren, 1999). Paralelamente a esta tarea, hay que formar y forjar otra característica importante de la personalidad creativa, que

es el espíritu crítico ante las situaciones sociales y la capacidad de dar respuesta, generar cambios y plantear propuestas positivas.

La formación del espíritu crítico parte de que el sujeto sea origen de sus propias acciones, sepa no diluirse en la masa y cultive el ser personal (Barrio, 2000). Se quiere lograr que el educando “piense con su pensamiento, quiera con su voluntad y sienta con su corazón” (Barrio, 2000, p. 234). Y para ellos se promueve que desarrolle las capacidades que permiten el cambio y la innovación, como son la iniciativa, la autonomía y la capacidad creativa.

Se plantea el desarrollo del emprendimiento como ocasión que propicia “recuperar el dinamismo propio del ser humano favoreciendo en el alumno la búsqueda de lo nuevo, la creación y la ampliación de sus posibilidades” (Marina, 2010, p. 49). Es un planteamiento ambicioso, en el que el aprender a emprender abarca desde la adquisición de “virtudes morales como son la perseverancia, la valentía o la responsabilidad; virtudes intelectuales –como la capacidad de hacer proyectos, planificar, evaluar críticamente–; y virtudes sociales –como la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo–” (Marina, 2010, p. 11).

En contra de esta tendencia, se plantea aquí una propuesta que entiende el concepto de emprendedor y la formación emprendedora desde el respeto a lo que el hombre es, porque “según se entienda al hombre, así se entenderá su obrar” (Altarejos y Naval, 2011, p. 24). Esta debe tener una doble dimensión. En primer lugar, parte de la consideración de la capacidad proyectiva del ser humano, en la comprensión contemporánea de la persona en términos de proyecto, que se apoya en que “el hombre es un ser de proyectos porque él es un proyecto” (Polo, 2006, p. 11). Se concreta en el desarrollo de la capacidad de innovación que no apunta a productos externos a él, sino que:

La creatividad de la persona se refiere a la persona misma, a su proyecto de ser. (...) La persona utiliza su potencialidad de innovación para recrear su propio ser. El acto creativo se refiere primordialmente al propio y personal proyecto de ser, del que forma parte esencial su proyección comunitaria (Llano, 2003, p. 16).

El desarrollo de la creatividad que acontece en todo acto innovador no consiste en desarrollar chispazos geniales y espontáneos. Siguiendo la propuesta poliana se define la creatividad como la “capacidad para dar con el orden que a lo nuevo corresponde en cada caso” (Llano, 2003, p. 17).

Un segundo aspecto importante es su vínculo con la construcción del bien común, que lleva a relacionarse con algunas virtudes como la responsabilidad

y el compromiso personal y social, actividades propias y únicas de las personas. Esta propuesta tiene un profundo contenido ético. El trasfondo teleológico de la acción educativa se une al trasfondo ético de la misma, puesto que toda acción educativa tiene repercusiones en el propio sujeto y en el contexto.

Si la educación emprendedora promueve la acción humana, es importante tener en cuenta que todas las acciones influyen en el desarrollo del ser humano y por tanto tienen una dimensión ética. La acción educativa se compromete con la construcción del conocimiento y con la construcción del ser, de su ser en el mundo. Una forma de ser y estar en el mundo que requiere un posicionamiento ético implícito y explícito. (Monarca, 2009). Siguiendo a Llano, la ética se define como “la lógica interna de las acciones libres, no es algo exclusivamente enclavado en la intención subjetiva, sino que incluye necesariamente responsabilidades sociales objetivas. Porque la plena realización de la libertad humana sólo se alcanza en su proyección social” (Llano, 2003, p. 13).

Carrillo (2017) analiza las relaciones entre las transformaciones sociales y económicas y la acción educativa. Señala cómo la educación puede contribuir a tomar conciencia de la realidad próxima y de los problemas del entorno y es medio para la humanización de las sociedades. Aunque en este caso reconoce que por sí sola no puede transformar las condiciones de la sociedad y que incluso puede ejercer acciones contrarias al desarrollo.

La innovación se reconoce como fuente y factor de valor económico y bienestar social. La manera de orientarla, concebirla e impulsarla ha ido variando. La cultura innovadora compromete a toda la sociedad y a todos los ciudadanos. De sus capacidades y actitud dependen la transformación de la sociedad y ésta se convierte en palanca de la competitividad (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011). Por tanto, la innovación corresponde a la sociedad y no solo a la empresa, ya que la cultura refuerza y motiva el desarrollo y la experiencia de la innovación.

A su vez todo aprendizaje da respuesta a un diseño cultural previo en el que se incorporan nuevos contenidos que se integran en la sociedad (Pozo, 1996). La enseñanza de la sociedad de la globalización no se configura en torno a la transmisión de conocimientos, porque no se sabe qué conocimientos necesitarán las nuevas generaciones. Por eso la educación se debe centrar en facilitar las estrategias necesarias que permitan al alumno desarrollarlas en el momento adecuado; para que sepa acudir a las fuentes, transformar datos,

hechos y destrezas en el conocimiento que necesitan para atender a cada situación.

Se trata de una nueva cultura de aprendizaje que capacita para aprender a aprender. Así se enseñan diversas habilidades, estrategias y técnicas por las que cada educando es capaz de alcanzar aprendizajes básicos (Pozo, 1996; Ruiz Corbella, 2002b). Es por esto que el aprendizaje que reporta a los alumnos la educación emprendedora es de tipo significativo, porque responde directamente a las demandas sociales y se entiende en ese contexto. Mientras que otros aprendizajes están alejados de los intereses del alumnado, el aprendizaje que reporta la emprendeduría parte de sus intereses más cercanos.

Por otra parte, puesto que el hombre es un ser proyectivo, plantea acciones económicas y, en consecuencia, proyecta y genera empresas que son un proyecto de inversión. Así mismo, busca un beneficio que es el objetivo del progreso, que no se puede reducir a la mejora de la renta nacional, sino que supone prioritariamente desarrollar hombres y mujeres mejores.

Estos aspectos de índole económica no son óbice para reducir y limitar el concepto emprendedor a la vinculación empresarial. La actividad emprendedora se concibe como actividad humana que busca un futuro mejor, basado en la propia naturaleza humana, en su condición de ser creado para la perfección y la felicidad. En esa situación, el hombre elige y busca. Además de la generación de empresas y proyectos económicos, el hombre tiene que desarrollar otras dimensiones propias de su capacidad proyectiva que tendrán que ser objeto de educación.

Es importante también considerar que una propuesta de educación emprendedora, para ser objetiva y materia educativa, debe cumplir una serie de criterios. Es bien sabido que no todo lo que se aprende ni toda forma de aprender es educativa. El criterio que permite discriminar una acción como educativa de otra que no lo es, está relacionado con que esas acciones contribuyan a perfeccionar a la persona humana, sea acordes a su dignidad y libertad. Si se abandona la visión teleológica se abandona el concepto de naturaleza (Spaemann, 2004). Es así como el emprendimiento, entendido como desarrollo de la creatividad y la iniciativa, es una actividad propiamente humana, porque hace posible que el hombre satisfaga sus necesidades básicas, desarrolle tareas nuevas, se relacione con los otros, etc. A través de la acción, el hombre se revela, por lo que no se puede considerar al margen de su finalidad

(Corazón, 2007). Es así como el hombre se revela a través de la acción de emprender. Si, según cierta tendencia actual de raíz mercantilista, se asocia la educación emprendedora con la educación empresarial, se reduce una finalidad educativa de raíz antropológica a un aprendizaje profesional como es generar, hacer crecer o desarrollar empresas (Pring, 2015). En cambio, si se parte de una visión antropológica de la educación, se considera que las iniciativas en educación emprendedora deben contribuir a encauzar el comportamiento humano y forjar disposiciones para la acción. En otras palabras, deben contribuir a forjar hábitos buenos o virtudes. No se puede reducir la educación a una transfusión de conocimientos, experiencias, destrezas o habilidades, sino que tienen que ayudar a pensar, a reflexionar; en definitiva, y como consecuencia, debe contribuir a la mejora personal. Si se quiere favorecer la innovación y la creatividad es indispensable:

La originalidad de pensamiento, que no consiste en pensar de distinta forma que los demás, sino en pensar desde el origen, por propia cuenta y riesgo, sin dar lo escuchado como supuesto, acudiendo a la fuente de la que brota el conocimiento. La originalidad estriba en remontarse al origen del conocimiento, sin aceptar como definitivas informaciones ya estructuradas y descontextualizadas, que traen incorporadas las respuestas a los problemas que aparentan plantear (Llano, 2003, p. 21).

Tampoco se puede limitar la formación emprendedora a la formación de actitudes o valores que se puedan medir a través de un proceso metodológico. El valor es un aspecto del bien y no a la inversa. El bien es depositario del valor. El considerar algo bueno por su valor es erróneo, porque las cosas tienen valor por ser bienes. El bien es sujeto del valor y puede tener valores diferentes: bien de honestidad (*bonum honestum*), bien de utilidad (*bonum utile*) y bien sensible (*bonum delectabile*).

Desde el prisma antropológico, la educación debe contribuir al bien por sí mismo, al *bonum honestum*, a lo que es bueno en sí mismo, con razón de fin. Es así cuando contribuye al crecimiento y mejora personal y a la mejora del bien común; no solo al bien público. La formación emprendedora no puede tener solo valor de utilidad, porque es medio, porque sirve para algo. La educación emprendedora debe tener valor en sí misma, valor de fin porque contribuye tanto al crecimiento personal como al bien común. Se precisa que los alumnos reciban una educación emprendedora que acoja la dimensión ética y moral. Por

esto el aprendizaje no termina. No solo porque se impone la necesidad de aprendizaje o educación permanente para hacer frente a los cambios irrefrenables de la actual sociedad de la información y del conocimiento. Se busca una mayor calidad en el trabajo y un ejercicio constante y continuado de las capacidades específicamente humanas, es decir, la inteligencia y la libertad.

El emprendimiento tiene una dimensión social en la medida en que contribuye al bien común, impulsa la mejora económica de la sociedad. El desarrollo de las competencias personales emprendedoras se vincula, decíamos anteriormente, al servicio y al bien común, que no se puede confundir con el interés general (López Martín, 2006); es decir, el bien común es diferente a la suma de bienes individuales, es superior a los intereses del individuo (Maritain, 1949). Ambas concepciones responden a explicaciones diferentes del proceso de construcción del orden social. El bien, entendido como expresión de la naturaleza humana, o el bien que responde al interés consensuado de una mayoría.

Existe una tendencia, fruto del relativismo cultural, que ha reconvertido el bien común en interés general. Se busca el bien, pero ese bien es relativo, fruto de la reflexión social y consensuada de la mayoría de los hombres o ciudadanos que valida ese bien y no de un ordenamiento natural de la sociedad (López Martín, 2006). Este punto de vista considera que el grupo plural de intereses es la unidad primaria que da origen a la sociedad. En todo ello es deudor del utilitarismo de Bentham, para el que la suma de los intereses de la sociedad es el resultado de la suma de los intereses de los diversos miembros (Bentham, 1834). Este planteamiento es propio de la concepción liberal o individualista de la sociedad que considera que la cultura y la sociedad tienen como función preservar el libre albedrío del hombre en sí, prima la libertad de elección con el único límite que no estorbar la libertad del prójimo (Maritain, 1949). Este mismo autor alerta acerca del error totalitario que trastoca la noción de bien común, al que considera fin último y valor supremo en la que la perfección del ser humano se alcanza de manera exclusiva en y por la comunidad en la que es el Estado quien asume el protagonismo (Maritain, 1949).

Es real que, para que surja una cultura emprendedora, se requiere el respeto a la iniciativa individual, que da libertad a los emprendedores –tanto económicos como intelectuales–. Solo desde este presupuesto pueden crear los productos, iniciativas, instituciones que respondan a los intereses de quienes

los requieren. En todo caso, siempre se debe respetar el bien común como bien para la naturaleza humana. Si la educación prepara para la vida, son inevitables los aspectos morales, personales y cívicos de la vida. El bien común es bien material y moral a la vez y a su vez el bien común temporal no es el fin último, sino que sirve a los fines supratemporales de la persona humana (Maritain, 1949).

Para Winch y Gingell (2004) “la educación moral, personal y cívica son aspectos ineludibles de la educación, incluso aunque no formen parte de la escolarización. La educación, como hemos visto, es una preparación para la vida y la vida implica inevitablemente aspectos morales, personales y cívicos. El rechazo del sistema educativo a incorporar alguno o todos de estos aspectos en el plan de estudios es un indicador de las prioridades de ese sistema escolar; no es ni puede ser una supresión de esos aspectos del concepto de educación. Su exclusión de la escuela se debe bien al juicio que se hace de su importancia (son demasiado insignificantes como para que la escuela se ocupe de ellos), su dificultad (el tema es intrínsecamente demasiado difícil o complejo para ser tratado en la escuela) o su carácter controvertido (por el desacuerdo interno y político acerca de su conveniencia y de cómo se debe enseñar)” (Winch y Gingell, 2004, pp. 79-80)<sup>44</sup>

A modo de resumen, se puede decir que la formación emprendedora concreta la función social de la educación y de la escuela y se concibe como una “oportunidad de ampliar el contexto de la persona, para ir más allá del aquí y ahora, ubicándonos en un más allá posible” (Monarca, 2009, p. 84). El trasfondo ético y teleológico supone insistir en la necesidad de que el sujeto tome conciencia de su libertad y del uso que haga de la misma como búsqueda del bien común. Esta dimensión es la que da sentido al currículo de la educación en emprendimiento. Resulta preciso fomentar prácticas educativas que reflejen la

---

<sup>44</sup> Traducción de la autora: “Moral, personal or civic education are all unavoidable aspects of education, even if they are not part of schooling. Education, as we saw, is a preparation for life and life unavoidably involves moral, personal and civic aspects. A schooling system’s refusal to incorporate any one or all of them into the curriculum is an indication of the priorities of that schooling system, it is not and cannot be an elimination of them from the concept of education. Exclusion of them from schooling is due either to a judgement as to their importance (they are too unimportant for school to bother with), their difficulty (the subject matter is too inherently difficult or complex to be dealt with in school) or their controversiality (there is too much intra-communal and political disagreement about whether and how they should be taught)” (Winch y Gingell, 2004, p. 80).

relación explícita entre educación, persona y sociedad. La formación en la iniciativa y en la educación emprendedora contiene todos los ingredientes para explicitar y reflejar esta relación.

Este trabajo lleva a dar el siguiente paso en el que se procura revisar cómo se trata el interés por esta materia en la legislación y documentos oficiales tanto en el ámbito internacional (capítulo 2) como en el ámbito europeo (capítulo 3).



## **Capítulo 2**

### **Impulso de la formación emprendedora desde una perspectiva internacional**

#### **1. Introducción: Educación, Política y Sociedad**

La situación de crisis mundial ha incentivado que los poderes públicos se interesen por la formación emprendedora y promuevan políticas de desarrollo de la innovación y del emprendimiento. El sistema económico neoliberal de los países desarrollados reconoce la contribución directa de los emprendedores al crecimiento económico y su aportación al incremento de la productividad<sup>45</sup> y el empleo (Garavan y O'Conneide, 1994a y 1994b; Erkilä, 2000; Formichella, 2004; Martín, Hernangómez, Rodríguez y Saboia, 2010; Toca, 2010, González Medina, 2011; Nabi y Liñán, 2011; Contin-Pilart, Larraza-Kintana y Sánchez Asín, 2012; Carrillo, 2017). Se percibe que la formación emprendedora es un medio válido para afrontar las épocas de crisis e incertidumbre en la que se encuentran inmersos buen número de países desarrollados, y que la iniciativa empresarial es un medio para potenciar el crecimiento económico.

Los elementos que han contribuido al impulso y desarrollo de la formación emprendedora son prioritamente dos: el fenómeno de la globalización y el influjo de los organismos internacionales.

En primer lugar, la globalización. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la expansión de internet, el incremento de los fenómenos migratorios masivos, entre otros aspectos, han disminuido distancias y tiempos y han aumentado las posibilidades de comunicación, de

---

<sup>45</sup> La productividad, como es sabido, es un indicador económico-empresarial. Es un cociente que se calcula relacionando valor creado con los recursos empleados.

intercambio y solidaridad. En educación ha supuesto que tanto los sistemas educativos como las prácticas pedagógicas solo se entiendan teniendo en cuenta la mundialización planetaria. Así lo evidencian las numerosas publicaciones y congresos que relacionan los conceptos de globalización y educación <sup>46</sup>. La formación en emprendimiento no se circunscribe a un determinado espacio geográfico, sino que buena parte de la respuesta a los retos educativos del siglo XXI se contempla desde una esfera global.

En segundo lugar, hay que mencionar la influencia de los organismos internacionales <sup>47</sup> que marcan pautas y orientaciones que influyen en las políticas educativas nacionales. De acuerdo con Pring (2016) la mercantilización del mundo educativo ha incrementado la presencia del Estado en la educación. Es preciso, por tanto, estudiar la influencia de algunos de estos organismos y las políticas educativas<sup>48</sup> que impulsan. Estas requieren consenso y son fruto de la negociación desde posturas, opiniones o intereses diferentes e incluso divergentes. Las decisiones que se adoptan son conjuntas y suponen la puesta en práctica de acciones para alcanzar los objetivos planteados.

Siguiendo a Puelles (2010) <sup>49</sup> y Valle (2012), una vez recabada toda la información, se ha llevado a cabo un análisis crítico que diferencia dos ámbitos

---

<sup>46</sup> Sin ánimo de exhaustividad son ejemplos las siguientes publicaciones: Pereyra, M. A., García Mínguez, J y Beas, M. (1996) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* Barcelona: Pomares. VVAA (2001). Educación y globalización. *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid: MEC. Altarejos, F., Rodríguez Sedano, A, Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA. Bonal, X. y Tarabini, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio, *Revista de Educación*, 355; pp. 191–222. Madrid: MEC. Y, Puelles, M. (2008). Globalización y Educación I y II. En M. Puelles. *Elementos de Política de la Educación*, (pp. 391–420). Madrid: UNED. Aunque no se centra en los temas educativos, pero la lucidez de su pensamiento es de gran interés Bauman, Z. (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*. México DF: Fondo de Cultura Económica de México.

<sup>47</sup> Después del desastre de la II Guerra Mundial el mundo entendió la necesidad de buscar nuevas formas de relacionarse entre las naciones y arbitrar el nuevo orden internacional. A partir de aquí tienen su origen de numerosos organismos de ámbito internacional y con diferentes intereses y objetivos.

<sup>48</sup> La Política Educativa estudia el fenómeno educativo desde la ciencia política tanto en su dimensión normativa como el estudio de las dinámicas que le subyacen (Valle, 2012).

<sup>49</sup> Para profundizar se sugiere la lectura del manual de Puelles, M. (2010) que recoge el estudio y evolución de las principales líneas de trabajo que a lo largo del siglo XX han contribuido a fijar las características propias tanto de la *policy* como de la *politics* y las principales investigaciones al respecto.

dentro de la política educativa: *policy* y *politics*. El primero estudia los programas de acción y directrices generales que son respuestas técnicas a demandas sociales (*policy*) y en segundo lugar se preocupa por el estudio de los intereses, valores e ideologías que determinan esos programas (*politics*).

Por tanto, el propósito de este capítulo es adquirir una visión global de las estrategias relacionadas con la formación emprendedora en el ámbito internacional y conocer las motivaciones, valores, intereses e ideologías que abrigan la solicitud por este fenómeno. El análisis se centra en detectar las peticiones que desde estos organismos se solicitan a la educación en relación con el desarrollo de la formación emprendedora y las líneas de trabajo que desarrollan. Estas conclusiones pueden servir como reflexión acerca de la estrategia de impulso de la emprendedora desde una perspectiva internacional. Más allá de la descripción del emprendedor, se procura comprender por qué ocurre y la influencia de otros factores. La perspectiva de este capítulo y del siguiente, dedicados ambos a política educativa, aunque en diferente ámbito de influencia, se afrontan con interés pedagógico. Además de describir el contenido de los documentos internacionales se pretende, sobre todo, realizar una valoración y una reflexión sobre sus aportaciones.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. Se inicia con una introducción en torno al valor de las instituciones internacionales en el desarrollo de las políticas educativas (apartado 2.1.); la explicación del método de trabajo y la selección de las instituciones a estudiar (apartado 2.2.). Los apartados 2.3., 2.4. y 2.5. analizan la documentación de los organismos internacionales. Finalmente, el apartado 3 complementa a los anteriores con un balance general acerca de la formación emprendedora que se desgana de la siguiente manera: el estudio de las líneas de trabajo de los organismos internacionales respecto a la formación emprendedora (apartado 3.1.); el análisis especulativo de la documentación –que sigue un modelo específico, cfr. apartado 2.2.– del que se extraen algunas conclusiones (apartado 3.2). Ambos apartados ofrecen elementos de reflexión acerca de la estrategia de impulso de la formación emprendedora desde una óptica internacional (apartado 3.3.).

## **2. La formación emprendedora y las instituciones internacionales: respuestas a un desafío global**

### **2.1. Introducción**

El estudio de las políticas nacidas dentro de las organizaciones internacionales es necesario para comprender la sociedad actual. Desde la segunda mitad del siglo XX ha crecido tanto el número de organizaciones como su influencia y la implicación en materia educativa. Actualmente, hay en el mundo más de 7.700 organizaciones intergubernamentales (Union of International Organizations, 2014). Cada vez con mayor frecuencia, muchas de esas organizaciones impulsan políticas en materia de educación que influyen a nivel internacional y en consecuencia en las políticas educativas nacionales. También existen algunas voces críticas para las que el estudio de las organizaciones internacionales sufre una falta de profundidad teórica (Jönsson, 2010) o ven necesario elaborar nuevas formas de entender su papel y funcionamiento en el ámbito educativo (Haack y Mathiason, 2010).

La solicitud de los organismos internacionales por la educación refleja que esta se considera como un factor que juega un importante papel en el desarrollo humano, crea oportunidades para sectores socialmente desfavorecidos o es una herramienta eficaz para reducir la pobreza (Asamblea General, 2000, 2005, 2015a y 2015b). Aunque la mayoría de las organizaciones internacionales no nacen con objetivos educativos, son conscientes de la necesidad de tener en cuenta las cuestiones educativas, dada la estrecha relación que guardan con la economía, la política y el empleo. En consecuencia, la educación entra a formar parte de las agendas de los organismos internacionales<sup>50</sup> (Altarejos et al., 2003; Fontrodona, 2004; Raventós y García, 2012; Valle y Manso, 2013; Valle, 2012 y 2015; Represas, 2015).

---

<sup>50</sup> En relación al tema de las relaciones de la educación y la globalización se sugiere la lectura de Altarejos y Altarejos, F., Rodríguez Sedano, A., Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. También el monográfico que coordina Valle, J. M. (2015). Educación supranacional, *Bordón*, vol. 65. Y finalmente el monográfico que coordinan Raventos, F., Prats, E. y García Ruiz, M. J. (2012). Educación Comparada, globalización y posmodernismo. *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 20.

Este interés ha supuesto que la documentación que se redacta anualmente en relación con la educación y la formación sea abundante. Son también cuantiosas las instituciones y organismos internacionales que, aunque de diferente naturaleza jurídica, presentan informes, redactan propuestas e imprimen documentos de relevancia y eco internacional. Este es el motivo por el que se ha llevado a cabo una revisión y una selección de organismos que, a nivel internacional, solicitan el desarrollo de la formación emprendedora.

## 2.2. Metodología de trabajo

Entre las organizaciones internacionales se han seleccionado tres organismos relevantes por su dimensión internacional, alta representatividad y nivel de influencia: la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Programa de Investigación *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM).

En primer lugar, Naciones Unidas<sup>51</sup>: cuenta con una estructura consolidada y ha mostrado desde sus inicios interés por los temas educativos. La ONU ejerce una labor de liderazgo a nivel mundial que, a través de sus numerosos documentos, marca tendencias de incidencia global<sup>52</sup>. En realidad, no se trata de leyes educativas propiamente dichas, pero se constituyen en marcos de reflexión que orientan el debate educativo y permiten alinear las políticas propias –en primer lugar, continentales<sup>53</sup> y posteriormente nacionales– con

---

<sup>51</sup> <http://www.un.org/es/index.html>. Para facilitar la comprensión y la relevancia de los documentos resulta de interés conocer la estructura de la ONU se sugiere acudir a [http://www.un.org/es/aboutun/structure/pdf/unchart\\_11x17\\_sp\\_color.pdf](http://www.un.org/es/aboutun/structure/pdf/unchart_11x17_sp_color.pdf) (consultado el 7 de julio de 2017). Y las siguientes guías: VVAA (2009). *Las Naciones Unidas hoy*. Nueva York: Departamento de Información Pública de Naciones Unidas; y, VVAA (2011). *El abc de las Naciones Unidas*. Nueva York: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.

<sup>52</sup> Dada la complejidad de esta organización y por consiguiente la cantidad y variedad de documentación que emite se sugiere acudir a la Guía de la Investigación de las Naciones Unidas. <http://research.un.org/es/docs> (consultada el 12 de julio de 2017).

<sup>53</sup> La referencia es para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEA) que nace con interés educativo y cuya influencia en el continente americano es muy relevante. Y, en Europa es el caso de la Unión Europea cuyo primer interés es económico pero que pronto es consciente de que la cooperación requiere atender cuestiones en materia educativa por su relación directa con otros aspectos de la sociedad de hoy (Valle, 2015).

una perspectiva universalista (Valle, 2015). Es la conocida como *soft power*, política blanda. Aunque las decisiones de la Asamblea no son de obligado cumplimiento para los Estados, pesa sobre ellas la autoridad moral de la ONU y la opinión pública mundial (Nye, 2004).

En este apartado se analiza la documentación emitida por NU desde el año 2000 hasta la actualidad a través de: 1) la Asamblea General de Naciones Unidas<sup>54</sup>; 2) la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)<sup>55</sup>; y 3) la *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD)<sup>56</sup>.

El año 2000 se considera un hito importante porque se celebra la Cumbre del Milenio en la que los Estados Miembros de la ONU ratifican una serie de objetivos sujetos a plazos, conocidos como *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM).

La Asamblea General de Naciones Unidas es el principal órgano deliberativo de la ONU en el que están representados prácticamente todos los Estados del mundo. Su principal tarea es examinar cuestiones de actualidad y de importancia para la comunidad internacional. Se han seleccionado:

- a) Los documentos que se constituyen en hitos históricos y marcan las principales medidas de carácter político, económico, humanitario, social y jurídico que afectan a la vida de millones de personas de todo el mundo. Esta documentación refleja el compromiso de los Estados Miembros por alcanzar objetivos concretos de paz, seguridad y desarrollo. Se incluyen dos rangos temporales clave: periodo 2000–2015 y periodo 2015–2030.
- b) Las Resoluciones de la ONU emitidas a través del Consejo Económico y Social<sup>57</sup> que hacen referencia directa a la formación emprendedora.

---

<sup>54</sup> <http://www.un.org/es/ga/> (consultado el 12 de julio de 2017).

<sup>55</sup> Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <http://es.unesco.org/> (consultado el 12 de julio de 2017).

<sup>56</sup> Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo: <http://unctad.org/es>. Para conocer la estructura de la UNCTAD se sugiere [https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/UNCTAD/00%20Mod\\_UNCTAD.htm](https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/UNCTAD/00%20Mod_UNCTAD.htm) (consultado el 12 de julio de 2017).

<sup>57</sup> El Consejo Económico y Social (ECOSOC) es uno de los órganos que integran la estructura de la ONU, cuya función es coordinar la labor económica y social de Naciones Unidas. Formula recomendaciones normativas y fomenta la cooperación internacional para el desarrollo. A su vez

Se ha analizado la documentación emitida por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) según las siguientes premisas:

- a) Documentos marco que encuadran la acción educativa de la UNESCO dentro de las orientaciones generales de la ONU.
- b) Las recomendaciones y declaraciones, –la UNESCO no emite resoluciones<sup>58</sup> –, en las que se incluyan referencias a la formación emprendedora.
- c) Entre todos los programas impulsados por la UNESCO destaca el proyecto *Education for All*, Educación para todos. El interés de esta iniciativa viene marcado tanto por su carácter internacional como por la periodicidad de sus informes<sup>59</sup>. Estos se dedican a temas monográficos y relevantes para la educación en el mundo y con relación directa con los ODM. Se han examinado los informes del periodo 2000–2017.

La tercera institución de la ONU es la United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD). Fundada en 1964, se encarga de los asuntos relacionados con el comercio, inversiones y desarrollo, examina las tendencias de la economía mundial y las perspectivas y estrategias para los países en desarrollo. Entre la documentación que emite esta entidad se encuentran las referencias más claras y relevantes que solicitan la inclusión de la formación emprendedora en el currículo en todas las etapas educativas.

Se han analizado los documentos que hacen referencia expresa a la formación emprendedora desde el año 2000 aunque toda la documentación sobre el tema corresponde al periodo 2008–2016. Se consideran fuentes primarias porque los documentos analizados son: los informes cuatrienales de la Conferencia de la UNCTAD, reuniones de expertos, las notas previas y los

---

realiza consultas con organizaciones no gubernamentales (ONGs) y mantiene los vínculos entre la ONU y la sociedad civil. Está compuesto por 54 miembros que la Asamblea General elige por períodos de tres años.

<sup>58</sup> Las resoluciones son expresiones formales de la opinión o voluntad de los órganos de Naciones Unidas, reflejan las opiniones de los Estados miembros y proporcionan recomendaciones sobre políticas. En materia de educación son recomendaciones.

<sup>59</sup> <http://es.unesco.org/gem-report/todos-los-informes> (consultado 7 de julio de 2017).

informes posteriores a los periodos de sesiones anuales de la Junta de Comercio de la UNCTAD.

En segundo lugar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>60</sup> es un influyente foro mundial que promueve estudios internacionales, preferentemente sobre economía, educación y medio ambiente. Este organismo elabora estadísticas, compara datos económicos, investiga cambios sociales y emite informes que marcan directrices y aportan sugerencias para que los sistemas educativos concreten esa necesidad social que es la formación emprendedora.

Y, por último, el Programa de Investigación *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM)<sup>61</sup> que comenzó a operar en 1999 y que progresivamente se ha consolidado como la principal iniciativa de estudio acerca del emprendimiento a nivel global. Se han analizado los informes anuales que elabora el GEM, tanto para el ámbito internacional como para España. Se incluyen estos últimos porque el promotor de todos los informes por países es la Fundación GEM.

En cada una de las instituciones se han seleccionado y analizado los documentos que hacen referencia expresa, entre sus propuestas y objetivos, a la educación secundaria por los siguientes motivos:

- a) Es el ámbito educativo en el que se centra el presente trabajo de investigación.
- b) La educación secundaria es de carácter obligatorio en los países desarrollados y el destinatario es todo el alumnado.

Respecto a la organización de la documentación, se han seguido las siguientes pautas:

- a) Se sigue el método histórico aplicado a la política educativa internacional que busca una visión global. Este estudio permite conocer la génesis y valores de las instituciones que impulsan la formación emprendedora y la evolución de sus líneas de trabajo en relación a la misma.

---

<sup>60</sup> <http://www.oecd.org/> (consultado el 24 de octubre de 2017).

<sup>61</sup> <http://www.gemconsortium.org/> (consultado el 24 de octubre de 2017).



- b) Se acude a fuentes de estudio primarias, documentos elaborados directamente por las instituciones seleccionadas. Para su consulta se ha recurrido a bases de datos de acceso libre, ya que se trata de documentación oficial.
- c) Se sigue un orden de exposición cronológico que proporciona una visión ordenada que resalta las pequeñas variaciones que marcan el impulso y la implementación de la formación emprendedora en el currículo.
- d) Para el análisis de la documentación se han adaptado las pautas que marca Valle (2012)<sup>62</sup> en el modelo de análisis de políticas educativas. La investigación se fija en los siguientes elementos de análisis:
  - a. sujetos o actores
  - b. ideologías que sostienen
  - c. valores que muestran
  - d. contexto y aspectos de carácter temporal en el que tienen su origen.

Todos estos factores se encuentran profundamente interrelacionados e influyen en la génesis y gestión de las políticas educativas que promueven los organismos internacionales (Represas, 2015).

No se ha discriminado documentación en razón de la categoría jurídica de los documentos. Se recoge variedad tipos de documentación, desde notas a informes de grupos de expertos o informes para la Asamblea General, etc.

A continuación, se procede al estudio de la primera de las instituciones internacionales, Naciones Unidas.

---

<sup>62</sup> Se siguen las pautas que reformula Valle (2012) a partir del modelo de Puelles M. (2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Valle (2012) plantea un modelo para el análisis de organismos supranacionales que generan políticas educativas. En la presente investigación se ha simplificado el modelo porque el ámbito de análisis que plantea Valle es más amplio y porque se examina documentación formulada no solo por organizaciones educativas sino por instituciones de otra naturaleza que hacen referencias expresas y directas a la formación emprendedora.

### **2.3. Referencias a la formación emprendedora en los organismos dependientes de Naciones Unidas**

Se plantea un estudio de la documentación emitida por los organismos de Naciones Unidas. Se alternan, por un lado, documentos generalistas que enmarcan políticas educativas y contextualizan el interés por la formación emprendedora y, por otro, documentación en la que se hacen referencias que concretan aspectos específicos relacionados con la formación emprendedora.

#### **2.3.1. Análisis de documentación emitida por la Asamblea General de Naciones Unidas**

En el último decenio del siglo XX tienen lugar un buen número de conferencias, reuniones y cumbres internacionales preparatorias para el inicio del segundo milenio<sup>63</sup>. En el año 2000 tiene lugar la Cumbre del Milenio, en la que se aprueba la Declaración del Milenio. Los Estados Miembros de Naciones Unidas ratifican una serie de objetivos sujetos a plazos, conocidos como *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) que vencían en 2015<sup>64</sup>. La finalidad es la lucha contra la pobreza, el hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la desigualdad de género (Asamblea General, 2000).

En la Cumbre Mundial de Nueva York, septiembre de 2005, se revisan las metas de la Declaración del Milenio. En esa ocasión, se resalta la función de la ciencia, la tecnología y la innovación como columna vertebral de las estrategias nacionales de desarrollo económico y social (Asamblea General, 2005). Ya desde el año 2004, la Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo de la

---

<sup>63</sup> Para no alargar la exposición se han omitido las referencias a reuniones y documentación con anterioridad al año 2000. En esta línea, es de obligada referencia la creación en 1993 de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI a cuyo amparo se publica el conocido texto Delors J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

<sup>64</sup> Se han emitido informes anuales para dar cuenta de los avances y problemas. El informe de 2015 revela que los cambios no han sido los esperados y se mantienen los objetivos más allá de 2015. Informes de seguimiento de los ODM disponibles en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/reports.shtml> (consultado 28 de junio de 2017).

ONU venía insistiendo en la necesidad de invertir en innovación. Se aconsejaba a los gobiernos aumentar los gastos en investigación y desarrollo al menos en un 1% del producto interior bruto (Consejo Económico y Social, 2004). La propuesta del Consejo Económico y Social supone que la Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo, en su decisión 2007/240, examine esta cuestión, *Ciencia, tecnología e ingeniería para la innovación y la creación de capacidad en los ámbitos de la educación y la investigación*. Este documento supone un hito importante en la necesidad de fomentar una cultura de la innovación (Consejo Económico y Social, 2007).

En 2008, la Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo, órgano subsidiario dependiente del Consejo Económico y Social, en su undécimo período de sesiones en Ginebra, celebrado del 26 al 30 de mayo de 2008, elabora un informe *Ciencia, tecnología e ingeniería para la innovación y la creación de capacidad en los ámbitos de la educación y la investigación*, en el que se resalta (Consejo Económico y Social, 2008):

- a) La importancia de fomentar una estrategia global de desarrollo que promueva la innovación, estimule la comercialización y contribuya al desarrollo y al crecimiento del empleo.
- b) La necesidad de que la sociedad asuma una cultura creativa e innovadora que emplee la apertura, la crítica y la exploración como vehículos que posibilitan la adaptación a los cambios. Estos factores favorecen el impulso de nuevas empresas que fomentan el desarrollo económico y la prosperidad.
- c) El papel de los organismos internacionales como detectores de factores culturales y sociales que obstaculizan una cultura innovadora.

Entre las recomendaciones del grupo de expertos se hace referencia expresa a cuestiones que afectan directamente a la educación, como son:

- a) La promulgación de leyes promotoras de un espíritu empresarial en los centros académicos y los institutos de investigación.
- b) La organización de campañas de concienciación sobre la importancia de la innovación para la creación de riqueza y bienestar.

- c) La propuesta de creación de premios para profesores con la finalidad de alentarlos a imbuir en sus alumnos un espíritu creativo.

Se vinculan de manera directa el emprendimiento y la innovación y se hacen las primeras referencias a la formación emprendedora, aunque aún no se incluye dentro de la educación formal.

En documentos posteriores, como el Informe del Consejo Económico y Social, Ciencia, tecnología e ingeniería para la innovación y la creación de capacidad en los ámbitos de la educación y la investigación, del año 2009, se señala la importancia de que todos los países adecuen los sistemas educativos a las tendencias mundiales de desarrollo tecnológico y se adapten a los mercados de trabajo (Consejo Económico y Social, 2009). Se orienta la educación e investigación a la innovación y a las necesidades locales en materia de desarrollo. Este objetivo requiere un enfoque estratégico que prioriza la formación científica, tecnológica y la innovación en los niveles de educación secundaria y superior como fundamento para la creación de una sociedad innovadora. Este es el motivo que alienta a los gobiernos nacionales a acometer dos medidas concretas:

- a) Adoptar planes de estudios que aseguren que todos los estudiantes que terminan la escuela secundaria hayan tenido contacto con las materias científicas.
- b) Invertir en la educación científica en los niveles de Secundaria y Bachillerato con el fin de aumentar el número de científicos, ingenieros y tecnólogos.

Se reafirma esta voluntad en posteriores documentos emitidos por la Asamblea de NU como la Resolución *Iniciativa empresarial para el Desarrollo* (Asamblea General, 2013). La finalidad es incentivar la innovación porque contribuye a la reducción de la pobreza que requiere formar mano de obra innovadora, calificada y adaptable

Se justifica como necesario el impulso de este modelo educativo por las necesidades sociales y económicas. Este planteamiento olvida que la verdadera educación se orienta a desarrollar la formación humana. Considera como educación de calidad la formación profesionalizante, que busca dar respuesta a

los perfiles que demanda el mercado, o que transmite conocimientos básicos para trabajar (Juma y Yee Cheong, 2005; Hirtt, 2013; Flores, 2017).

Esta tendencia conlleva eliminar del currículo todos los elementos inútiles. No sólo relega a un segundo plano a las humanidades, sino que también se priorizan algunos elementos de las competencias como son la capacidad de favorecer la flexibilidad y la adaptación de los trabajadores que se convierten en el núcleo esencial de los objetivos de profesores y escuelas. En estas condiciones:

La función de la escuela no es ya aportar conocimientos, sino más bien transmitir capacidades genéricas (llamadas “competencias transversales”) así como la capacidad de cada individuo de actualizar por sí mismo sus conocimientos y habilidades en función de las necesidades cambiantes de su carrera profesional y de las expectativas cambiantes de sus empleadores (Hirtt, 2013, p. 47).

De acuerdo con Altarejos et al. (2003) se propugna un humanismo que vaya más allá de la reivindicación de las humanidades en la enseñanza y que incida directamente en la enseñanza de las ciencias. Para esto se precisa priorizar la dimensión formativa más que la capacitación para la empleabilidad –dimensión económica– de todas las materias del currículo y el aumento de interés por los principios más que por los procesos.

El año 2015 supone un punto de inflexión: se revisan los Objetivos del Milenio marcados en el año 2000 y se concluye que los objetivos no han sido los esperados (Naciones Unidas, 2015). Ese mismo año la Asamblea General de la ONU aprueba una resolución con la agenda para el desarrollo posterior a 2015: *Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Se incluyen 17 objetivos de los que el octavo hace referencia a: *promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos*. Esta tarea requiere:

Promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros (Asamblea General, 2015b, p. 22).

La documentación analizada muestra la preocupación de NU por fortalecer los vínculos de la educación y la formación con el desarrollo principalmente económico y social. Se enfatiza la contribución al desarrollo y la mejora de las

condiciones de vida y de bienestar y se reduce a un plano secundario la dimensión formativa de cualquier acto educativo.

### **2.3.2. Análisis de documentación emitida por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)**

Como es sabido, la UNESCO presenta un entramado institucional complejo<sup>65</sup> y emite documentación de diversa naturaleza. Sus valores principales giran en torno a dos premisas principales: el derecho a la educación para todos y la búsqueda de una educación de calidad. UNESCO convoca reuniones a diferente nivel –foros, reuniones, cumbres– que buscan acuerdos y la firma de documentos de diferente entidad normativa: convenios, recomendaciones o declaraciones<sup>66</sup>. Bajo estas premisas se han analizado:

- a) Los documentos marco que encuadran la acción educativa de la UNESCO dentro de las orientaciones generales de la ONU desde el año 2000.
- b) Las Recomendaciones que aluden a la formación emprendedora.
- c) Los informes del Proyecto *Education for All* que incluyen referencias a la formación emprendedora en el periodo 2000–2017.

En primer lugar, el análisis de los documentos marco resulta un elemento clave porque encuadran las propuestas educativas de la UNESCO dentro de las

---

<sup>65</sup> Forman la UNESCO: las dos instituciones que están en su origen –Comisión Internacional de Cooperación Intelectual (CICI), y la Oficina Internacional de Educación (OIE)–, siete institutos y centros que apoyan la acción de la UNESCO en la búsqueda de una educación de calidad para todos, un entramado de redes de trabajo y asociaciones que promueven diversos fines de la educación y los representantes de los estados miembros que en la actualidad son casi 200 países del mundo (Represas, 2015).

<sup>66</sup> Los convenios están sujetos a la aceptación de los Estados miembros. Las recomendaciones no se ratifican sino que alientan a los Estados a su aplicación. Las declaraciones establecen normas no sujetas a ratificación. El número de Recomendaciones es reducido: 8 Recomendaciones desde el año 2000, 34 desde la primera que se emite en el año 1952. Son de acceso libre [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12026&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12026&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html) (consultado el 6 de septiembre de 2017).

prioridades generales<sup>67</sup> de la ONU, en la que tienen un fuerte peso los aspectos ideológicos. Aunque en sus inicios la UNESCO ofrecía una visión de la educación más humanista<sup>68</sup>, con el paso de los años se ha ido modificando ese enfoque hacia una postura más pragmática, en la que priman los planteamientos economicistas y neoliberales. De acuerdo con Luzón y Torres (2009) este cambio se ordena con las teorías de la modernización y del capital humano que presentan la educación como el factor principal en el desarrollo económico y social de los países. Esto ha supuesto que la ayuda que reporta UNESCO a los Estados miembros se centre en el desarrollo de estrategias de asistencia educativa que faciliten la planificación y la modernización económica.

A partir del año 2000 las bases de la acción política de la UNESCO lo conforman: los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (Asamblea, 2000) y *Las metas de Educación para todos* aprobadas en el Foro Mundial de Educación de Dakar (UNESCO, 2000). El año 2015 cierra los Objetivos del Milenio y renueva los esfuerzos para el periodo 2015–2030 (Asamblea General, 2015b). En materia de educación se celebra el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) que aprueba el *Marco de Acción de la Agenda Educación 2030 o Derecho de Incheon para la Educación 2030* que presenta la visión de la educación para los próximos 15 años (UNESCO, 2015). Este documento se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que pretende: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Asamblea General, 2015b).

El documento elaborado en el Foro de Incheon prima la admisión de habilidades para trabajar, frente a una educación humanística. De nuevo se

---

<sup>67</sup> A la hora del análisis de los aspectos ideológicos conviene reseñar que en la aplicación de las políticas convergen no solo los aspectos ideológicos de la institución que se analiza, sino también las propias de los Estados, entre las que caben posturas ideológicas muy variadas. Los diversos Estados aplican las orientaciones de la ONU y de la UNESCO alineadas a sus respectivas políticas nacionales. En el caso de los Estados miembros de la UE, como es España, hay que considerar que las políticas de la ONU se estudian previamente en la UE por las autoridades de política educativa de esta Institución y posteriormente se aplican en los Estados miembros de la UE, como se verá en próximos capítulos.

<sup>68</sup> Un documento clave que refrenda la preocupación de la UNESCO por la educación integral de la persona, y no solo por los aspectos cognitivos, es el informe Delors. Redactado bajo el auspicio de la UNESCO en 1996, refleja la necesidad de educación moral y cívica en todo el mundo. El informe define los cuatro pilares de la educación: “aprender a saber”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y el primordial “aprender a ser” (Naval y Jover, 2006).

centran los intereses en el emprender y la empleabilidad como medio para superar los efectos de la crisis (UNESCO, 2015).

Entre las recomendaciones emitidas por la UNESCO solo destaca la *Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional* (UNESCO, 2016). Esta Recomendación se inscribe dentro de la *Agenda Educación 2030*, que moviliza a los Estados Miembros a apoyar reformas políticas encaminadas a mejorar la enseñanza profesional. Señala la necesidad de proporcionar un enfoque integral y holístico en la formación – conocimientos, destrezas y competencias de amplio espectro– tanto para el trabajo como para la vida práctica. En el centro de los intereses se encuentra el desarrollo económico, el empleo, el trabajo decoroso, la disminución de la pobreza, el aumento del bienestar social, la igualdad de género y la creación de sociedades del conocimiento sostenibles.

Finalmente, son significativos los informes del proyecto Educación para todos<sup>69</sup>, que emite escritos periódicos sobre temas monográficos y relevantes para la educación en el mundo. Se muestran en la siguiente tabla los informes editados desde el año 2000.

*Tabla 6*  
*Informes Educación para todos emitidos por UNESCO en el periodo 2000–17*

<b>Título Informe</b>	<b>Año</b>
¿Va el mundo por buen camino?	2002
Hacia la igualdad entre los sexos	2003
El imperativo de la calidad	2005
La alfabetización, un factor vital	2006

<sup>69</sup> Educación para Todos se puso en marcha en 1990 en la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, auspiciada por la UNESCO, y se reiteró más tarde en la Conferencia Mundial de Educación de Dakar de 2000. Los estados participantes asumen seis metas educativas para 2015: extender la educación de la primera infancia; alcanzar la escolaridad obligatoria en educación primaria; promover la adquisición de las competencias para un aprendizaje permanente; la alfabetización de adultos; la igualdad de género en educación; y la mejora de la calidad de la educación. El Proyecto *Education for All* ha influido en otro proyecto de finalidad parecida como es el Proyecto “Metas Educativas 2021” que impulsa la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para el ámbito iberoamericano (Valle, 2012). Los informes son de libre acceso en la web: <http://es.unesco.org/gem-report/todos-los-informes> (consultado el 25 de julio de 2017).



Bases sólidas: primera infancia	2007
EPT: ¿Alcanzaremos la meta?	2008
Superar la desigualdad ¿Por qué es importante la gobernanza?	2009
Llegar a los marginados	2010
Una crisis encubierta. Conflictos armados y educación	2011
Jóvenes, competencias y trabajo	2012
Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos	2014
La EPT. Logros y desafíos	2015

Fuente: elaboración propia

La revisión de los informes confirma que solo el de 2012 *Jóvenes, competencias y trabajo*, vincula las competencias propias del emprendimiento con el desarrollo, especialmente en las zonas rurales (UNESCO, 2012). Este es un ejemplo de los planteamientos de la UNESCO, que concibe la educación como principal factor de cambio y transformación social y responde a un modelo de “desarrollo” que busca reducir la pobreza (Gadotti, 2010). A partir del año 2015 y en el *Marco de Acción de la Agenda Educación 2030* (UNESCO, 2015) se plantea un cambio de modelo educativo para el Desarrollo Sostenible (EDS) en la que se aboga por un modelo propio para los países desarrollados que busca una sociedad en la que priman las actitudes, valores y acciones para el desarrollo, preocupado por el medio ambiente. Por tanto, la documentación refleja la variación en la noción de desarrollo que incluye la preocupación por el medio ambiente (cfr. apartado 3.3. capítulo 1).

### 2.3.3. Análisis de documentación emitida por la UNCTAD

La tercera Institución de la ONU de la que se ha analizado documentación es la UNCTAD<sup>70</sup>, un organismo dependiente de la ONU que no tiene relación

<sup>70</sup> Los principales órganos de la estructura de la UNCTAD a los que se hace referencia son:

- La Conferencia: es el órgano principal de la UNCTAD, en la que cada cuatro años los representantes de los Estados miembros fijan las prioridades de trabajo.
- La Junta de Comercio y Desarrollo: supervisa las actividades de la organización en los intervalos entre las conferencias cuatrienales. Se reúne anualmente en Ginebra para las sesiones

directa con la educación. Esta Agencia se encarga de los asuntos relacionados con el comercio, inversiones y desarrollo y examina las tendencias de la economía mundial. El interés por la documentación de esta agencia viene motivado porque en sus escritos se encuentran las referencias más claras y relevantes que solicitan la inclusión de la formación emprendedora en el currículo y a lo largo de todas las etapas educativas, desde la educación temprana a la superior. El conocer la fuente y origen de donde emana el impulso oficial a la formación emprendedora permite hacer una primera crítica acerca de los intereses que la promueven. La formación emprendedora nace a instancias de instituciones de naturaleza y ámbito económico, preocupadas principalmente por la productividad y la competitividad. La propia UNCTAD menciona en su página web cuáles son los objetivos prioritarios de esta Institución: “el interés por promover el espíritu empresarial, la creación de empresas y la expansión. (...) En una economía basada en el conocimiento globalizado, es esencial estimular la innovación en los países en desarrollo para así mejorar su competitividad”<sup>71</sup>.

Se ha estudiado documentación relativa a la formación emprendedora en el arco temporal de 2008 a 2015. Se ha hecho una exploración en documentación anterior, pero no se han encontrado referencias explícitas. Son documentos de diferente entidad normativa y fruto de reuniones de alcance diverso impulsadas por esta Agencia. Sorprende la claridad, concreción y nivel de detalle de las peticiones tratándose de un organismo de ámbito no educativo. El impulso decidido a la formación emprendedora coincide con el inicio de la crisis económica de 2008 y el año en el que UN a través de la UNCTAD por primera vez cita e involucra expresamente a las instituciones educativas en esta tarea.

---

ordinarias y hasta tres veces al año para las reuniones ejecutivas, cuestiones urgentes, asuntos institucionales y de gestión.

- La Secretaría: con carácter permanente, se encuentra dentro de la Secretaría de Naciones Unidas y la preside un Secretario General nombrado por el Secretario General de NU.

<sup>71</sup> <http://unctad.org> (consultado el 24 de octubre de 2017).

### **2.3.3.1. Reunión multianual de expertos *Educación empresarial, innovación y fomento de la capacidad en los países de desarrollo, Ginebra (2009)*<sup>72</sup>**

En los documentos, fruto de estas reuniones, se menciona de manera general la necesidad de desarrollar políticas favorables a la formación emprendedora, tanto en la educación formal como informal. El objetivo es sensibilizar e impulsar una mentalidad y una cultura emprendedora y proporcionar a las personas la formación en aptitudes emprendedoras mediante la educación. Las instituciones educativas tienen un papel destacado porque pueden llegar a formar, en todos los niveles educativos, líderes innovadores y con espíritu de iniciativa empresarial.

### **2.3.3.2. Reunión de expertos *Educación empresarial, innovación y fomento de la capacidad en los países de desarrollo, Ginebra (2011)*<sup>73</sup>**

Este foro se plantea ayudar a los responsables de las políticas de desarrollo a formular, vigilar y evaluar políticas que alienten a los particulares a crear empresas y facilitarles los medios para ello (UNCTAD, 2010). Plantea los siguientes objetivos:

- a) Poner en marcha estrategias nacionales de formación empresarial que incluyen política educativa.

---

<sup>72</sup> La reunión viene precedida de un documento preparatorio, la nota *Elementos esenciales de una política de fomento de la iniciativa empresarial*, emitida por la Comisión de Inversión, Empresa y Desarrollo (UNCTAD, 2008). Esta misma Comisión emite un Informe tras el primer periodo de sesiones en Ginebra que lleva por título *Reunión multianual de expertos sobre políticas de promoción de la empresa y fomento de la capacidad en ciencia, tecnología e innovación* (UNCTAD, 2009).

<sup>73</sup> Esta nota, previa a la reunión multianual de expertos sobre políticas de desarrollo empresarial y fomento de la capacidad en ciencia, tecnología e innovación.

- b) Coordinar a todas las partes implicadas en el desarrollo de la cultura empresarial en la que intervienen instituciones de educación, cultura, industria, empresa, investigación, ciencia y tecnología.
- c) Ayudar a detectar y aprovechar oportunidades y desarrollar las competencias como medio que lo posibilite.
- d) Incorporar la educación empresarial en todos los niveles educativos de educación formal, informal, formación de adultos y capacitación rural.
- e) Infundir una actitud positiva hacia la empresa y desarrollar las competencias empresariales necesarias para gestionar un negocio.

Estos documentos preparan la Conferencia Mundial de Doha en 2012 en la que se fijan las prioridades de trabajo de la UNCTAD para los próximos años.

### **2.3.3.3. Informe Marco de Políticas de Fomento de la Iniciativa Empresarial (2012)**

Este informe, presentado en la Conferencia Mundial de Doha en 2012<sup>74</sup> tiene interés porque contempla una estrategia global para el fomento de la iniciativa empresarial que consta de cinco pilares, uno de los cuales hace referencia al fomento de la educación dentro de una política y estrategia global.

---

<sup>74</sup> Las últimas Conferencias de la UNCTAD fueron. En 2008 en Accra (Ghana) donde se fijan los tres pilares de la UNCTAD: el análisis de políticas, la búsqueda de consenso y la cooperación técnica; en 2012 en Doha (Qatar) en la que se trató una estrategia global para la iniciativa empresarial; y en 2016 en Nairobi (Kenia) en la que se toman como punto de partida los objetivos de desarrollo sostenible posteriores a 2015.

Tabla 7

Marco de Políticas de Fomento de la Iniciativa Empresarial de la UNCTAD

<b>Formulación de una estrategia nacional de fomento del emprendimiento</b>				
Optimizar el marco regulador	Fomentar la educación y formación en competencias	Facilitar el intercambio de tecnología e innovación	Mejorar el acceso a la información sobre financiación	Fomentar conciencia y desarrollo de redes y <i>networking</i>

Fuente: UNCTAD, *Entrepreneurship Policy Framework and Implementation Guidance*, 2012, p. 7 (traducción de la autora)

Tabla 8

Objetivos de política de mejora de formación empresarial y habilidades

<b>Objetivos políticos</b>	<b>Opciones políticas</b>
a. Impulsar el espíritu emprendedor en la educación formal e informal	Desarrollar la conciencia del espíritu empresarial y de las conductas empresariales a partir de la escuela primaria (asunción de riesgos, trabajo en equipo) Fomentar el espíritu empresarial en asignaturas optativas, actividades extracurriculares, seminarios de sensibilización y visitas a empresas en la secundaria Apoyar el emprendimiento a través de cursos y programas en instituciones y universidades Impulsar programas de formación profesional Establecer vínculos con los centros de formación
b. Desarrollar planes de estudios sobre la iniciativa emprendedora	Mejorar material didáctico habilidades emprendedoras Preparar materiales adecuados a las características del entorno, estudios de casos y modelos de conducta Desarrollar herramientas interactivas y <i>on-line</i> Promover aprendizaje experiencial y métodos activos
c. Capacitar a los profesores	Impulsar el trabajo conjunto de profesores, sector privado y empresarios. Impulsar iniciativas de apoyo a los empresarios por parte de las instituciones educativas Fomentar la formación empresarial para los profesores Promover redes de educadores en emprendimiento
d. Asociarse con el sector Privado	Fomentar patrocinios del sector privado para la formación empresarial y el desarrollo de habilidades Vincular negocios con redes de educación empresarial Desarrollar programas de tutoría

Fuente: UNCTAD, *Entrepreneurship Policy Framework and Implementation Guidance*, 2012, p. 22 (traducción de la autora)

A su vez ofrece una lista de preguntas clave para valorar el grado de implementación de la formación emprendedora. Estas preguntas sirven como medio de reflexión y aportan pautas para que las políticas educativas integren la emprendeduría en los sistemas educativos (UNCTAD, 2012, p. 29):

- a) ¿Los planes de estudio nacionales reconocen la iniciativa empresarial como una asignatura?, ¿Está integrado a través de otras disciplinas?
- b) ¿Las políticas promueven la capacitación en habilidades empresariales clave en las escuelas incluyendo tanto actitudes como habilidades?
- c) ¿Las políticas reconocen las necesidades específicas de los jóvenes, mujeres y otros grupos destinatarios de esta formación?
- d) ¿Se ofrecen programas de capacitación en emprendimiento fuera del sistema de educación formal?, ¿Estos programas se ofertan a grupos con bajo nivel de alfabetización y de zonas rurales?
- e) ¿Existen políticas para la introducción en el sistema educativo métodos de enseñanza interactivos y basados en el aprendizaje de la experiencia?
- f) ¿Se relacionan las escuelas con los empresarios y profesionales de los negocios locales?
- g) ¿Se reconoce explícitamente la iniciativa empresarial como un objetivo de los planes de estudio de la educación secundaria?
- h) ¿Se han introducido orientaciones e incentivos para los docentes?
- i) ¿Los diseñadores curriculares desarrollan estudios de caso local y materiales de formación empresarial para ser utilizados en el aula?
- j) ¿Las instituciones académicas alientan y apoyan la capacitación, el asesoramiento, diagnóstico y servicios de asesoramiento a emprendedores en fase inicial?
- k) ¿Se promueven actividades empresariales extracurriculares entre los estudiantes, como concursos de planes de negocio, de desarrollo de negocio, etc.?
- l) ¿Se han establecido redes de educadores nacionales de emprendimiento para facilitar la aplicación de los programas?
- m) ¿Se aprovecha la financiación del sector privado para la educación empresarial?
- n) ¿Se facilitan tutorías y *coaching* para desarrollar y formar habilidades entre los empresarios?

#### **2.3.3.4. Informe *Iniciativa empresarial y fomento de la capacidad productiva: creación de empleo mediante el desarrollo de las empresas, 2014***

La secretaría general de la UNCTAD elabora una nota previa<sup>75</sup> a la reunión de la Junta de Comercio que señala cómo, ante la persistencia de la crisis económica mundial, el emprendimiento –especialmente juvenil– es un medio para hacer frente al desempleo y lograr un medio de subsistencia. Se prevé que el desempleo juvenil aumente hasta el 12.8% en 2018. Por otra parte, la nota hace referencia a algunos estudios que constatan que los jóvenes que trabajan por cuenta propia están más satisfechos con su vida y les resultan más fácil obtener un empleo (UNCTAD, 2014a).

Por otra parte, esta nota califica como insuficiente la actual educación para la actividad empresarial. En los mejores casos se centra en la enseñanza superior donde se considera una disciplina de estudios sobre comercio, pero no se incluye en otras esferas y disciplinas y existe una brecha entre la enseñanza secundaria y el mundo laboral. Asimismo, se promueve la actividad empresarial en grandes empresas, en el sector público, pero no se alienta ni se educa para ser empresarios, sino gestores y gerentes (UNCTAD 2014a).

En la reunión de la UNCTAD del 28 de abril al 2 de mayo de 2014, celebrada en Ginebra, algunos delegados:

Instaron a que el emprendimiento juvenil formase parte de la agenda para el desarrollo después de 2015 y destacaron que era importante para los jóvenes incorporar la iniciativa empresarial en los planes de estudio, así como cimentar la confianza en sí mismos y su resistencia y superar el miedo al fracaso. Igualmente, importante era adoptar una actitud de aprendizaje continuo, incluso de los fracasos (UNCTAD, 2014b, p. 11-12).

Es así como el informe final a las reuniones de la Junta de Comercio y Desarrollo de la UNCTAD concreta los deseos de fomento del espíritu empresarial dentro de las políticas educativas como una solución a la crisis de empleo de los jóvenes.

---

<sup>75</sup> La nota previa a la reunión de la Junta de Comercio y Desarrollo de la UNCTAD está fechada el 17 de febrero de 2014, la reunión de la Junta de la UNCTAD tuvo lugar en Ginebra del 28 de abril al 2 de mayo de 2014.

### **2.3.3.5. Nota *La iniciativa empresarial y los objetivos de desarrollo sostenible. Promoción de la iniciativa empresarial para el desarrollo, 2015***

Esta nota, elaborada por la secretaría de la UNCTAD, previa a la reunión de la Junta de Comercio y Desarrollo, celebrada en Ginebra del 20 al 24 de abril de 2015, incluye las orientaciones generales de la Asamblea General de la ONU acerca de la importancia de la iniciativa empresarial para el desarrollo. Se incide en medir los resultados por medio de indicadores que evalúen el estado y éxito de las políticas y sus efectos en el desarrollo y establecer metas y objetivos (Asamblea General, 2015a; UNCTAD, 2015). Se validan los indicadores del informe *Marco de Políticas de Fomento de la Iniciativa Empresarial* (UNCTAD, 2012).

## **2.4. Referencias a la formación emprendedora por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)**

### **2.4.1. Introducción**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>76</sup> nace como una institución de naturaleza y fines prioritariamente económicos. En la actualidad, es un importante e influyente foro mundial que elabora estudios de relevancia internacional sobre economía, educación, medio

---

<sup>76</sup> La OCDE es heredera de la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), resultado del Plan Marshall y de la Conferencia de los Dieciséis, iniciativas que existieron entre 1947 y 1960 para facilitar la recuperación económica después de la II Guerra Mundial. Su objetivo se centraba en garantizar el plan de recuperación (Plan Marshall) y supervisar la distribución de la ayuda económica. Nace con 20 naciones que firman la Convención de París el 14 de diciembre de 1960. En la actualidad agrupa a 34 países interesados en promover la democracia y fomentar una economía de mercado junto al desarrollo de políticas coherentes que mejoren el bienestar económico y social de las personas. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)



ambiente, que confecciona estadísticas, compara datos, investiga cambios sociales, etc.<sup>77</sup>

Los estudios sobre educación de la OCDE tienen un carácter eminentemente económico y pragmático, propio de un organismo que se plantea, como expresa el propio nombre de la institución, la cooperación y el desarrollo económico. La influencia de la OCDE en materia educativa es cada vez mayor: no solo por la producción de datos educativos, sino por su repercusión en las políticas educativas que rebasan, en prestigio y autoridad, a la UNESCO. Por otro lado, por su carácter cuantitativo, ha ocasionado la estandarización de las políticas y la adaptación de la educación a los requerimientos del cambio económico (Luzón y Torres, 2009).

En la actualidad, la OCDE centra su tarea en ayudar a los gobiernos en cinco áreas principales (OECD, 2011; Gurría, 2011): 1) restauración de la confianza en los mercados, instituciones y empresas; 2) financiación pública saneada; 3) fomento del crecimiento a través de la innovación, el “crecimiento verde” y desarrollo de las economías emergentes; 4) conseguir que todas las personas de todas las edades desarrollen las habilidades para trabajar productiva y satisfactoriamente en los empleos del mañana, y 5) promover el crecimiento y el desarrollo sostenible en los países emergentes y en desarrollo.

El interés por la formación emprendedora responde a la tercera y cuarta línea de trabajo de la OCDE. La tercera se propone mejorar la innovación como impulsora de la actividad económica y del empleo. A diferencia de la industrialización del siglo XIX y XX, se busca un crecimiento sin daños para el medio ambiente y evitar que aumenten las desigualdades sociales. La Estrategia de Innovación de la OCDE ofrece una hoja de ruta favorable a las políticas de fomento de la innovación en todas las áreas de la economía<sup>78</sup>, con enfoque

---

<sup>77</sup> Para conocer la estructura de la OCDE se sugiere la lectura del siguiente documento: VVAA (sin fecha). *La OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico*. <http://www.oecd.org/centrodemexico/44358788.pdf> (consultado el 18 de julio de 2017).

<sup>78</sup> Existen cinco patrones de innovación, comunes en la mayoría de los países, que son en primer lugar la generación de tecnología, patrón tradicional, y junto a esta existen otras formas de innovación más novedosas como son: la innovación de producto y la estrategia de marketing, la mejora en procesos, la innovación organizacional y la innovación en red. En los últimos se habla de una innovación emergente, la coinnovación o innovación colaborativa. Se caracteriza porque varias empresas de sectores diferentes participan en un proyecto común para conseguir ventaja

sistémico e integral, que potencia todos los factores que influyen en el crecimiento de la innovación entre los que se incluye la educación y formación:

El empoderamiento de las personas para innovar depende de una educación amplia y adecuada, además de desarrollar un amplio rango de habilidades que complementan la educación formal. Los planes de estudio y las formas de enseñanza deberán adaptarse a fin de brindar a los estudiantes capacidades para aprender y aplicar nuevas habilidades a lo largo de su vida. Al mismo tiempo, los sistemas de educación y de desarrollo de habilidades requieren reformas para asegurar su eficiencia y cumplimiento con los requisitos de las sociedades de hoy (OCDE, 2010, p. 13).

La cuarta área de trabajo que plantea la OCDE se ha desarrollado como respuesta a la urgente crisis de empleo y acuciada por el temor a que las generaciones jóvenes que buscan empleo se conviertan en una *lost generation* (OECD, 2011, p. 20). La OCDE cuenta con un largo historial de asesoramiento en políticas de empleo y ha instado a los gobiernos, entre otras medidas, a identificar las habilidades que facilitan la empleabilidad y el aprendizaje permanente, e indica:

Los nuevos enfoques de la educación, de la investigación y de la formación permitirán a las personas desarrollar las aptitudes y los conceptos necesarios para abrir camino a formas de trabajo más productivas. En la economía global de hoy, estamos en el umbral de cambios asombrosos. Los avances en el conocimiento y la tecnología pueden beneficiar a todos, y una población mundial en expansión trae muchas oportunidades. Nuevos sistemas educativos más abiertos, centrados en la creatividad, están conduciendo a más y mejores empleos. Si se aprovechan las capacidades intelectuales de una población mundial más sana, más numerosa y mejor educada, podemos aumentar la prosperidad y crear un mundo más justo y más inclusivo (OECD, 2011, p. 21)<sup>79</sup>.

---

competitiva y crear una solución innovadora alineada con los objetivos competitivos de las partes implicadas (Cornella, 2014).

<sup>79</sup>. Traducción de la autora: "new approaches in education, research and training will enable people to develop the skills and concepts needed to open the way for more productive ways of working. In today's global economy, we are on the threshold of amazing changes. Advances in knowledge and technology can benefit everyone, and an expanding world population brings many opportunities. New, more open education systems, focusing on creativity, are leading to more and better jobs. By drawing on the intellectual abilities of a healthier, more numerous and

La educación es importante para las personas, para mejorar la competitividad y el progreso social. Muchos países están viendo cómo cambian sus economías hacia la producción de bienes y servicios que requieren altos niveles de conocimiento, creatividad e innovación. Los actuales sistemas educativos que fueron diseñados para hacer frente a las exigencias de la industrialización masiva, deben adaptarse a las nuevas circunstancias. Hoy en día, los estudiantes necesitan aprender: “cómo aprender, cómo buscar y evaluar la información, y cómo trabajar y vivir con los demás, en lugar de adquirir un conjunto de conocimientos y habilidades que no siempre son relevantes cuando se empieza a buscar trabajo”<sup>80</sup> (OECD, 2011, p. 25). Los conceptos *lifelong employability* y *lifelong learning* han sustituido la noción de *lifetime employment* o empleo de por vida. Para llevar a cabo esta tarea los sistemas educativos han de ser, por un lado, flexibles y sensibles a las necesidades del mercado de trabajo. Y, por otro lado, deben colaborar para hacer coincidir sus habilidades personales con las posibilidades profesionales (OECD, 2015).

#### **2.4.2. Análisis de documentación emitida por la OCDE por áreas de interés en relación a la formación emprendedora**

Dada la ingente cantidad de escritos que emite esta institución, se ha seleccionado documentación en tres áreas de trabajo de la OCDE relacionadas con la formación emprendedora, como son: 1) la generación y desarrollo de empresas, *entrepreneurship and business*; 2) el desarrollo de una Estrategia de Innovación, *Innovation Strategy* y 3) la educación, *education*. Se extraen documentos y referencias que solicitan expresamente a los sistemas de educación la formación y desarrollo de una cultura y de una mentalidad emprendedora.

---

better-educated global population, we can increase prosperity and create a fairer, more inclusive world” (OCDE, 2011, p.21).

<sup>80</sup> Traducción de la autora: “How to learn, how to seek and assess information, and how to work and live with others, rather than acquire a fixed set of facts and skills that are not always fully relevant when they start looking for work” (OCDE, 2011, p. 25).

#### **2.4.2.1. Análisis de documentación emitida por la OCDE relativa a la generación y desarrollo de empresas**

Uno de los documentos más influyentes dentro de las iniciativas de la OCDE en las políticas de educación y empleo es *La Carta de Bolonia de políticas de PYME*, ratificada por 50 países miembros y no miembros de la OCDE en el año 2000<sup>81</sup>. Este escrito supone el inicio del diálogo intergubernamental favorecedor de las pymes y promotor de la competitividad en beneficio de todos. Recomienda la mejora de la capacidad de las pymes hacia la innovación mediante (OCDE, 2002):

- La difusión de una cultura de la innovación.
- La creación de vínculos entre empresas y sistemas de educación.

La segunda Conferencia Ministerial sobre las PYMES se celebra en Estambul entre el 3 y 5 de junio de 2004. Lleva por título *Fomento del espíritu empresarial y de las PYME innovadoras en la economía global*. Se reafirman los mismos principios, pero se insiste en los aspectos educativos: la formación determina la elección de carrera, contribuye al desarrollo creativo, la asunción de riesgos y las habilidades emprendedoras. Sugiere integrar el espíritu emprendedor en todos los niveles del sistema de educación formal porque este “no está suficientemente integrado ni en el plan de enseñanza ni en la estrategia o planificación económica nacional a largo plazo” (OCDE, 2004, p. 8). También plantea que la educación formal debe complementarse mediante actividades de “aprender haciendo” y talleres prácticos que potencien la intuición empresarial e innovadora. La formación emprendedora es reconocida, pero desde la Conferencia de Estambul se insiste en mejorar la evaluación de los programas (OCDE, 2004).

Posteriormente, el grupo de trabajo de la OCDE sobre las pymes y el espíritu empresarial (WPSMEE) concluye que las evaluaciones de los programas de emprendimiento no son sólidos. En consecuencia, recomienda que los programas educativos se acompañen de rúbricas de evaluación (OECD, 2007, 2009; Lorenzo et al., 2015).

---

<sup>81</sup> La Carta de Bolonia para las pymes surge fruto de la Conferencia Ministerial de la OCDE sobre las pymes celebrada en Bolonia el 14 y el 15 de junio de 2000 y que llevó por título, *Fomento de la competitividad de las PYME en la economía global: estrategias y políticas* (OCDE, 2002).

El desarrollo de una cultura emprendedora no se limita al inicio de un negocio o empresa, sino que supone que las personas actúen de manera emprendedora en su labor diaria y en variedad de situaciones (Jones e Iredale, 2010, 2014). Se diferencian las siguientes categorías (OECD, 2009):

- La adquisición de competencias clave es requisito para acceder y ser eficaz en el trabajo: alfabetización, aritmética, las TIC.
- El desarrollo de habilidades personales y sociales: equipo de trabajo, auto confianza, conciencia de sí mismo, asunción de riesgos, resolución de problemas, creatividad; y deseo de innovar.
- Habilidades relativas a la puesta en marcha de un negocio: educación financiera, redacción de planes de negocios, marketing, ventas y gestión de recursos humanos.

Aunque los programas de emprendimiento son muy numerosos, también lo son los objetivos, contenidos y la evaluación de los mismos. Se recomienda:

- La inclusión de una estrategia de evaluación como requisito para financiar programas de educación para la iniciativa empresarial;
- Se alienta la difusión de resultados de evaluación con la finalidad de potenciar una cultura de evaluación.

#### **2.4.2.2. Análisis de documentación emitida por la OCDE relativa a la Estrategia de Innovación**

La Estrategia de Innovación de la OCDE se plantea desde su inicio como estrategia transversal con un enfoque integrador. La innovación es la base de nuevas empresas y empleos, del crecimiento de la productividad y motor de crecimiento económico y desarrollo.

La OCDE define la innovación y los conceptos afines en el *Manual de Oslo*<sup>82</sup> como “introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto

---

<sup>82</sup> La primera edición, data de 1992, se centra en el sector manufacturero; en 1997 se amplía al sector servicios, y la tercera edición, de 2005, recoge las experiencias anteriores y las necesidades de los gobiernos para mejorar sus políticas de innovación. El manual de Oslo es de uso generalizado a nivel mundial y su finalidad es contribuir a la implantación de una cultura tecnológica.

(bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores” (OCDE y Eurostat, 2005, p. 56).

La capacitación de las personas para la innovación, mediante la educación formal suficiente y adecuada, constituye otro de los objetivos clave, “las personas están en el corazón del proceso de innovación” (OCDE, 2010, p. 61). A su vez, la innovación requiere una amplia gama de actividades, entre las que se incluyen (Stasz, 2001; Ananiadou y Claro, 2009; OECD, 2010):

- Habilidades básicas y alfabetización de la era digital –lectoescritura, habilidades de cálculo, uso de tics–.
- Habilidades académicas, propias de la educación, como idiomas, matemáticas, historia, derecho y ciencias.
- Habilidades técnicas que se necesitan para obtener un empleo.
- Habilidades genéricas: aprender a aprender, resolución de problemas y pensamiento crítico y creativo.
- Habilidades “suaves”: comunicación, motivación, competencia emocional, apertura multicultural y receptibilidad a la innovación.
- Liderazgo: trabajo en equipo, competencia emocional, comportamiento ético, orientación y tutoría.

En esta tarea, como indica el informe, sería aconsejable que las instituciones empresariales locales se implicasen directamente con las instituciones educativas en el desarrollo de la mentalidad y cultura emprendedora (OECD, 2010). Se desarrolla la innovación, se generan vínculos con el emprendimiento de manera que se forjen las habilidades y actitudes necesarias para promover empresas que implementen ideas innovadoras.

La Estrategia de Innovación de la OCDE a partir de 2015 establece cinco prioridades<sup>83</sup>. La cuarta hace referencia a la educación, el fomento del talento y las habilidades. Esta tarea requiere planes de estudio amplios, prácticas

---

<sup>83</sup> Las cinco prioridades de la Estrategia de la Innovación de la OCDE (2015): 1) fortalecer la inversión en innovación y fomentar el dinamismo empresarial; 2) invertir en un sistema eficiente de creación y difusión del conocimiento; 3) aprovechar los beneficios de la economía digital; 4) fomentar el talento y las habilidades y optimizar su uso; y 5) mejorar el gobierno y aplicación de las políticas de innovación. Si tienes la referencia, pienso que sería más correcto ponerla.

pedagógicas actualizadas y desarrollo de herramientas para evaluar habilidades relacionadas con la innovación desde la educación inicial (OECD, 2015).

### **2.4.2.3. Documentación emitida por la OCDE sobre Educación**

En el ámbito educativo también se solicita expresamente a los sistemas de educación la formación de una cultura y de una mentalidad emprendedora porque la innovación es actor de progreso económico y social en los países de la OCDE. Sin ella, las economías y las comunidades se estancan. Como consecuencia de la crisis económica de los últimos años, la necesidad de promover la innovación es más fuerte que nunca. La inversión en educación es un medio que, a medio y largo plazo, reactiva las economías y equilibra los sistemas industriales, que carecen de personal cualificado para la innovación y que demandan trabajadores con habilidades específicas y aporten valor en el mercado. La innovación exitosa depende de la creatividad humana – conocimientos, habilidades y talentos– que se desarrollan, en gran parte, a través de la educación.

Los sistemas educativos, las escuelas y los maestros apoyan esta tendencia con dos cambios especialmente significativos:

- El enfoque del aprendizaje permanente. Las escuelas inculcan en los estudiantes el deseo de aprender y desarrollar sus habilidades y capacidades para "aprender a aprender". Los trabajadores necesitan aprender y la formación adecuada para ocupar un puesto de trabajo o permanecer en él.
- La mejora en la equidad de acceso y la oportunidad. Esta tarea supone capacitar a las personas con habilidades superiores, de manera que sepan dar respuesta eficaz a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento.

Se mantiene una perspectiva doble en relación a la innovación. Por un lado, los sistemas de educación se preparan para empoderar a las personas para la innovación y se incentiva que el propio sistema educativo sea en sí mismo innovador. Se espera que la innovación educativa introduzca nuevos enfoques para la enseñanza en el aula, en el aprendizaje y en la evaluación, así como los

cambios en la organización y gobierno de los sistemas (Looney, 2009). En la mayor parte de los países, los sistemas de enseñanza siguen las prácticas tradicionales. Se propone un sistema educativo centrado en el estudiante, que desarrolle las habilidades del análisis crítico y el razonamiento, el aprender a aprender, la capacidad de síntesis, en la que prima la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de las competencias clave.

## **2.5. Programa *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM)**

### **2.5.1. Introducción**

El Programa de Investigación *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM)<sup>84</sup> es, en la actualidad, el principal observatorio sobre emprendimiento y un referente mundial –por su gestión, metodología y estudios comparativos– acerca de la actividad empresarial y su incidencia en el crecimiento económico mundial (Levie, Autio, Acs y Hart, 2014; Álvarez, Urbano, Amorós, 2014).

Desde una perspectiva internacional, el *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) dedica su actividad y misión a explorar y evaluar el papel que juega el emprendimiento en el desarrollo de las economías y en la creación de empresas en todo el mundo. Reflejan las tasas de actividad emprendedora de los países, presenta informes anuales –a nivel global, nacional, regional o local– e informes temáticos (*special report*). Los esfuerzos del GEM se encaminan a valorar si la formación impartida en los programas de formación empresarial que ya existen, responde a las necesidades reales.

Las fuentes de información de GEM son las encuestas a población entre 18 a 64 años, APS (*Adult Population Survey*) para los informes globales, y encuestas

---

<sup>84</sup> El GEM nace en 1997 bajo el impulso de Michael Hay de la *London Business School* y Bill Bygrave del *Babson College* de Massachusetts, EEUU. Estas dos instituciones financiaron en el año 1999 un estudio que sirviera como prototipo y en el que participaron diez países –las 7 economías del G7: Canadá, Francia, Alemania, Italia, Japón, Reino Unido y EEUU, y otras 3 economías fuertes: Dinamarca, Finlandia e Israel–. El profesor Paul Reynolds del *Babson College* fue, en un principio, el investigador principal.

En 2004 se funda el *Global Entrepreneurship Research Association* (GERA), fundación sin ánimo de lucro, dirigida por representantes de los equipos nacionales, las dos instituciones fundadoras y algunos patrocinadores.



a expertos denominadas NES (*National Experts Survey*) para los informes nacionales. Estas encuestas permiten realizar estudios de valores, percepciones, actitudes y capacidad emprendedora de la población, al mismo tiempo que facilitan información acerca de los indicadores que describen el proceso emprendedor. Los equipos nacionales del GEM realizan encuestas a expertos, 36 en cada país, y recogen datos sobre el contexto y los factores que afectan al espíritu empresarial en cada uno de ellos. Proporciona información acerca de los nueve aspectos del entorno socio-económico de un país que tienen un impacto significativo en la capacidad empresarial nacional, *Entrepreneurship Framework Conditions* (EFC). Los valores EFC son medidos y evaluados en los informes GEM como reflejo de la capacidad emprendedora.

Los estudios emplean una metodología propia, que ha sido testada y perfeccionada durante más de 12 años con un estricto control de calidad. Esto ha contribuido a fortalecer la singularidad del proyecto y a poder facilitar comparativas entre los países que han reforzado su prestigio de calidad. Se identifican tres objetivos principales (GEM, 2011):

- Medir las diferencias de actividad emprendedora entre los países.
- Descubrir factores que conducen a mejor nivel de iniciativa empresarial.
- Asesorar a los gobiernos, para identificar políticas que ayuden al crecimiento de los niveles de actividad emprendedora.

### **2.5.2. Análisis de documentación emitido por el GEM**

En esta investigación se han analizado los informes desde sus inicios, tanto para el ámbito internacional como los informes GEM España. Se incluyen estos últimos, que por ámbito se encuentran fuera del propósito de este apartado centrado en una esfera internacional, porque el promotor de todos los informes por países es la Fundación GERA-GEM. Se han extraído las referencias que mencionan, requieren o emplazan a los sistemas de educación formal en las etapas obligatorias, a abordar el reto de la formación emprendedora.

### **2.5.2.1. Informes GEM internacionales<sup>85</sup>**

#### **2.5.2.1.1. Primeros informes GEM (1999–2008)**

Desde los primeros informes GEM se plantea la formación emprendedora como punto fuerte que propicia la configuración de un marco sólido al emprendimiento. Se proyectan una serie de propuestas, entre las que se incluye la inversión en formación emprendedora a nivel post–secundario, postgrado y universidad. No se incluyen referencias a la educación emprendedora en los niveles educativos de primaria y secundaria. El planteamiento de estos primeros informes parte de una doble óptica (GEM, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004):

- El nivel educativo previo influye en el desarrollo de la iniciativa emprendedora: abre horizontes, facilita percibir oportunidades y aprender de la experiencia. El nivel educativo de los emprendedores mejora al mismo ritmo que lo hace el nivel de estudios de la sociedad correspondiente.
- El emprendimiento crece cuando, además de una oportunidad, existe la motivación y las habilidades necesarias para convertir esa oportunidad en una realidad empresarial. La oportunidad en sí misma no tiene valor. El desarrollo de nuevos productos, servicios o empresas exige formación y educación. La población más y mejor formada tiene más posibilidades de emprender.

En el *Global Entrepreneurship Monitor* del año 2004, se vincula el perfil educativo de los empresarios con los conocimientos que aporta la educación en sus habilidades empresariales. En líneas generales, se diferencian los países desarrollados, donde el 57% de los empresarios tiene formación postsecundaria, y los países no desarrollados, donde solo un 23% de los empresarios tienen educación postsecundaria. Plantea como propósito para los países en vías de desarrollo, como medio que posibilite la mejora laboral, el

---

<sup>85</sup> En los informes del GEM, –excepto los primeros desde 1999 a 2002 en los que coinciden el año de estudio con la publicación–, la publicación del informe se realiza al año siguiente de haberse realizado el estudio. Así el GEM del 2004 se publicó en 2005 y al citarse con normativa APA se indica (GEM, 2005).

acudir a la formación empresarial en las escuelas primarias y secundarias para fortalecer la mentalidad emprendedora (GEM, 2005).

En los informes globales GEM correspondientes a 2006 y 2007 se incluye la formación emprendedora, en las etapas de educación primaria y secundaria, y la posterior a la educación obligatoria como las condiciones marco que contribuyen o dificultan, el desarrollo de la iniciativa empresarial en un país (GEM, 2007 y 2008).

### **2.5.2.1.2. Informes GEM (2009–2010)**

Las investigaciones llevadas a cabo desde el GEM muestran las carencias acerca de la formación empresarial en muchos países de todo el mundo. Se incluye la formación emprendedora entre las preguntas<sup>86</sup> de la encuesta del *Adult Population Survey* GEM o encuesta de población adulta (GEM, 2009). Los esfuerzos del GEM se encaminan a valorar si la formación impartida responde a las necesidades reales. El Informe GEM del 2009 expone que, en prácticamente todos los países, la formación emprendedora en la enseñanza primaria y secundaria es una carencia generalizada, aunque existen algunas excepciones como son el reino de Tonga, Bosnia y Herzegovina, Letonia, Rusia y Dinamarca (GEM, 2010a).

El siguiente informe GEM, *A global perspective on entrepreneurship education and training*, se dedica por entero a la formación emprendedora y ratifica las mismas carencias (GEM, 2010b). El informe muestra cómo la formación empresarial afecta a las actitudes empresariales, a las actividades y

---

<sup>86</sup> Las preguntas en relación a la formación emprendedora que se incluyen en la encuesta del *Adult Population Survey* fueron las siguientes (Davidson y Hechevarria, 2014, pp. 360–361):

- ¿Alguna vez has participado en formación en la escuela primaria o secundaria para iniciar un negocio?
- ¿Era voluntaria o obligatoria?
- ¿Alguna vez ha participado en la capacitación para iniciar un negocio después de haber completado su educación en la escuela?
- ¿Ha contado con formación en el inicio de un negocio como parte de su educación formal después de que usted dejó o completó la escolarización oficial?
- Ha accedido a formación en el inicio de un negocio proporcionado por un colegio o universidad que no formara parte de su educación formal (traducción de la autora).

aspiraciones empresariales y, en consecuencia, posibilita el desarrollo económico.

Los principales datos y conclusiones sobre la evaluación de la educación empresarial en los niveles de primaria y secundaria en 38 países participantes se resumen a continuación (GEM, 2010b):

- El 21% de la población adulta que inicia un negocio ha recibido capacitación. Las variaciones entre países no se relacionan con la riqueza y nivel de desarrollo económico del país.
- Dos tercios de las personas que han recibido una formación lo han hecho voluntariamente. Sólo un tercio recibió formación de manera obligatoria.
- La mayoría de los que han recibido formación, en torno al 80%, lo han hecho durante su educación formal. Muchos de los que recibieron capacitación formal también buscaron formación en fuentes informales.
- El perfil de las personas que han recibido formación es: varones de 35 a 54 años de edad con estudios de educación secundaria finalizados.
- Al aumentar la conciencia de la iniciativa empresarial, aumenta la auto-efficacia y las intenciones de formación. Tienen menor miedo al fracaso y capacidad para identificar oportunidades.
- La formación puede no tener impacto hasta que se cuente con una infraestructura adecuada, estabilidad en los mercados, en la económica y en la tecnológica. Por lo tanto, el contexto económico y social afecta al desarrollo de la educación empresarial.
- Los individuos tienden a obtener capacitación para el inicio de un negocio como parte de su educación formal. Se debe alentar a los profesores de las escuelas primarias y secundarias a crear programas de formación eficaces en sus planes de estudio. Esta tarea es de especial interés en los países donde es menos probable que la mayoría de la población continúe su educación más allá de la enseñanza primaria y secundaria.
- Se sugiere incluir el aprendizaje experiencial y ampliar la enseñanza a todos los estudiantes, no sólo los orientados hacia la empresa. Los objetivos de los programas deben adaptarse al contexto del país.

### **2.5.2.1.3. Últimos informes (2012-...)**

Los Informes GEM de los años 2010 y 2011 no aportan información novedosa acerca de la formación emprendedora en los sistemas educativos y reinciden en la misma línea (GEM, 2011 y 2012).

El *GEM* de 2012 ofrece una evaluación de la atención del espíritu empresarial en todas las etapas del sistema educativo. Las respuestas se miden en una escala de 5 puntos desde 1 = muy negativo a 5 = totalmente positiva. Una puntuación de 4 o 5 se considera como factor que contribuye de manera positiva a la iniciativa empresarial; mientras que una puntuación de 1 o 2 muestra que los expertos lo consideran como un factor que contribuye de manera negativa en el desarrollo de la iniciativa empresarial. Estas encuestas del NES, que responden los expertos en cada país en el año 2012, concluyen que solo Israel y Países Bajos puntúan por encima de 3 puntos e incluyen formación adecuada en primaria y secundaria (GEM, 2013).

El Informe *GEM 2013* ratifica los valores negativos en relación a la formación emprendedora en las etapas de primaria y secundaria (GEM, 2014). Este informe destaca entre los países europeos el ejemplo de Reino Unido, con una tasa de emprendimiento del 8,9% y los Países Bajos con una tasa de 10,3%. En el resto del mundo, Estados Unidos despunta con un 12,3%. Respecto a España mantiene un porcentaje similar al de otros países europeos de su entorno, con un índice del 5,7%. Los resultados de las tasas de emprendimiento no se relacionan única y directamente con el nivel económico del país porque influyen otros factores. Por ejemplo, Alemania, tiene un porcentaje por debajo de la mayoría de los países, con un 5,3% de iniciativa emprendedora (GEM, 2014).

El informe *GEM 2014*, muestra que, si se desea mejorar la cultura empresarial, es necesario poner en práctica políticas y programas dentro del sistema educativo que provean a los jóvenes de competencias transversales como la proactividad, la capacidad de creatividad e innovación, la iniciativa y responsabilidad para la toma de decisiones propias, etc. La formación emprendedora en primaria y secundaria es desfavorable en la mayoría de las economías, excepto Singapur, Filipinas y Países Bajos, cuyos sistemas educativos están más implicados (GEM, 2015). En la mayor parte de los casos los valores son estables, ya que los cambios en materia educativa requieren,

entre otros aspectos, cambios a nivel legislativo. El escaso lapso de tiempo de la comparativa explica que las variaciones no sean significativas.

Los Informes posteriores: *GEM 2015* y *GEM 2016* (GEM, 2016 y GEM, 2017) muestran que en las encuestas de expertos los valores más bajos corresponden a la formación emprendedora en la escuela. Se constata que los programas de formación en la secundaria alientan el emprendimiento juvenil. La formación en la escuela ha dejado de ser un deseo o un interés y ha pasado a ser una realidad en las aulas (GEM, 2017).

*Tabla 9*

*Comparativa acerca de los valores de formación emprendedora en la educación primaria y secundaria en algunos informes GEM 2013 y 2014<sup>87</sup>*

<b>País</b>	<b>Educación primaria y secundaria 2013</b>	<b>Educación primaria y secundaria 2014</b>
Bélgica	2.0	1.95
Finlandia	2.7	2.28
Francia	1.7	1.75
Alemania	1.9	2.13
Irlanda	2.0	2.09
Italia	1.7	1.68
Países Bajos	3.1	2.85
Polonia	1.8	1.75
Portugal	2.2	2.04
Eslovaquia	1.9	2.21
España	1.4	1.84
Suecia	2.3	2.55
Reino Unido	2.2	2.44
Noruega	2.6	2.48
Rusia	2.2	2.31
Suiza	2.4	2.56
Media de Europa	2.12	2.12
Estados Unidos	2.2	2.21

Fuente: elaboración propia a partir de los informes GEM, 2014 y 2015

<sup>87</sup> Para llevar a cabo esta comparativa se han utilizado los datos de países en los que se cuenta con datos GEM para ambos años.

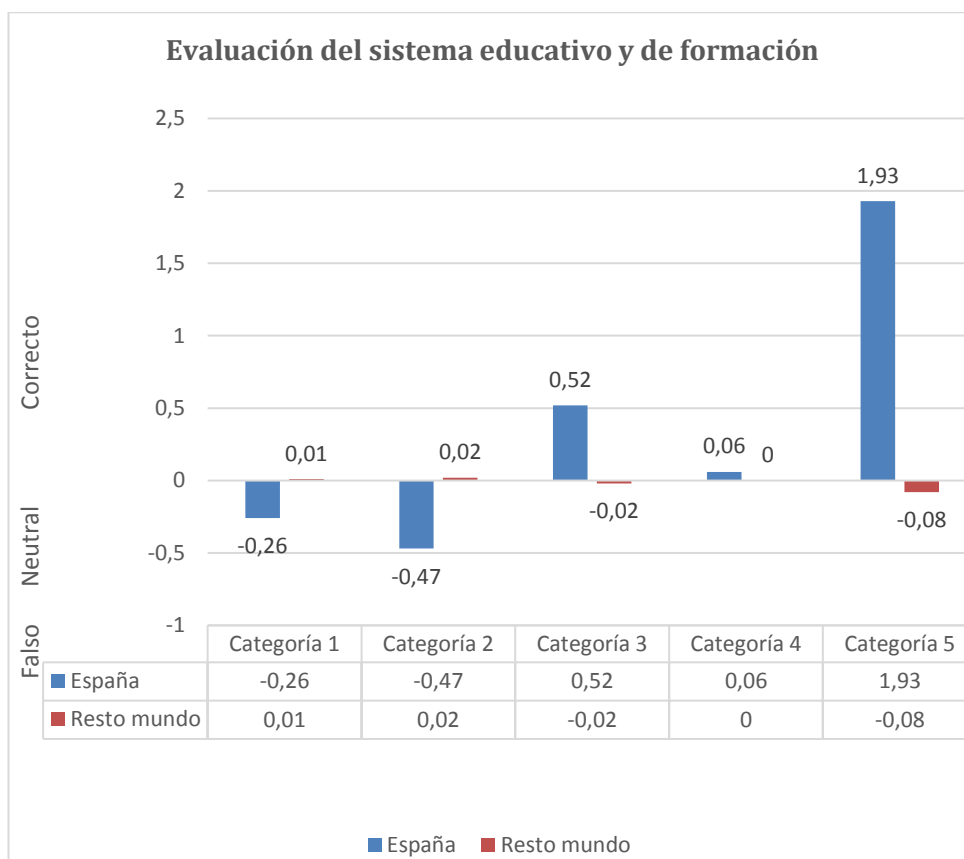
## **2.5.2.2. Informes GEM España**

### **2.5.2.2.1. Primeros informes GEM España (2000–2008)**

El primer informe GEM elaborado por el equipo español data del año 2000 y señala la situación desfavorable de la formación emprendedora, tanto en la enseñanza primaria y secundaria como en la universitaria (Amat y Coduras, 2001). El informe GEM (2001) constata que el sistema español no provee de instrucción adecuada sobre economía ni estimula la iniciativa personal emprendedora, que se compensa con un alto nivel en la formación en dirección y negocios equivalente a los estándares mundiales (de Castro et al., 2002).

El Informe GEM (2003) indica que entre las medidas favorecedoras del espíritu emprendedor se incluye la introducción de la formación emprendedora en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Pero la ley después de redactada, se abolió y no llegó a entrar en vigor. El informe menciona que Cataluña es la única región española cuyo sistema educativo fomenta los valores emprendedores en la enseñanza primaria (Coduras, López-García, Justo y de la Vega, 2004).

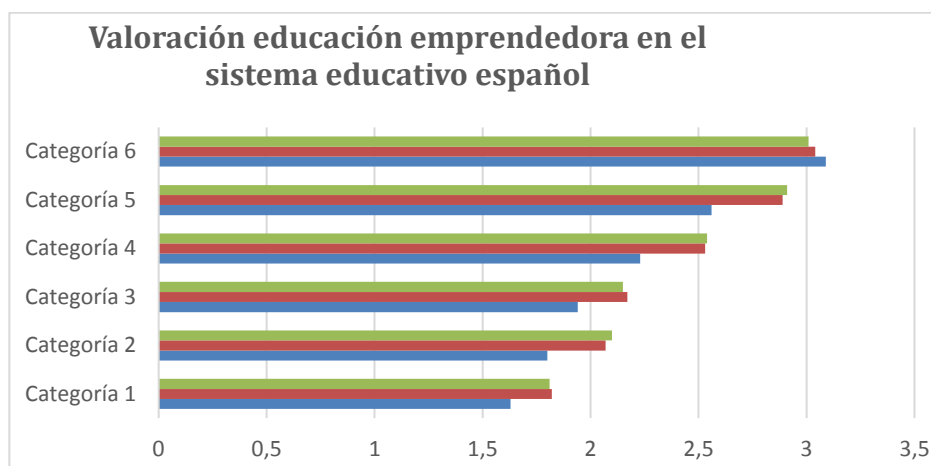
Los datos en relación a la formación emprendedora se mantienen en los informes GEM España de los años 2004 y 2005 (Vega, Coduras, Justo y Cruz, 2005 y 2006). En el Informe GEM España 2006, los expertos consideran que el fomento del espíritu emprendedor en la educación obligatoria comienza a despuntar. Destacan Asturias y Castilla León que han implementado programas y buenas prácticas (Vega, Coduras, Justo y Cruz, 2007).



*Figura 2. Evaluación del sistema español de formación emprendedora (Castro et al., 2002, p. 43)*

- Categoría 1. La educación obligatoria estimula la creatividad e iniciativa
- Categoría 2. La educación obligatoria facilita formación económica adecuada
- Categoría 3. La educación obligatoria atiende bien al espíritu emprendedor
- Categoría 4. Las universidades tienen suficiente formación emprendedora
- Categoría 5. La educación en dirección y negocios está al nivel mundial





Medias 1 = completamente inadecuado 5 = completamente adecuado

Categoría		GEM 2004	GEM 2005	GEM 2007
1	En la educación primaria y secundaria se dedica atención al espíritu empresarial y creación de empresas	1,63	1,82	1,81
2	En la educación primaria-secundaria, se aportan conocimientos suficientes y adecuados acerca de los principios de la economía de mercado	1,8	2,07	2,1
3	En la educación primaria y secundaria, se estimula la creatividad, la autosuficiencia y la iniciativa personal	1,94	2,17	2,15
4	En las universidades y centros de enseñanza superior se proporciona preparación adecuada y de calidad para la creación y crecimiento de empresas	2,23	2,53	2,54
5	La FP y la formación continua proporcionan preparación adecuada y de calidad para la creación de empresas	2,56	2,89	2,91
6	La formación en administración de empresas proporciona preparación adecuada y de calidad para la creación y crecimiento de empresas	3,09	3,04	3,01

Figura 3: Valoración de la educación emprendedora en el sistema educativo español (elaboración propia a partir de los Informes GEM España)

### **2.5.2.2.2. Edición GEM España 2008**

La edición GEM (2008) constata que la tara emprendedora no es una alternativa profesional para los que están en edad de introducirse en el mercado de trabajo. Las preferencias de los jóvenes se inclinan al trabajo por cuenta ajena tanto en el ámbito privado como público (Vega, Coduras, Justo y Cruz, 2009). Se insiste en la necesidad de prestar atención al déficit de formación emprendedora en las escuelas porque es una importante inversión de futuro. Así:

El tema de la formación emprendedora en el sistema educacional primario y secundario es relativamente independiente de la coyuntura, salvo por lo que se refiere al destino de presupuestos para poder abordar la tan necesaria reforma evidenciada por este Observatorio desde su implantación y, realmente es necesario insistir en la importancia de su consideración y mejora, pues no se puede aspirar a un incremento de la vocación emprendedora en la población sin trabajarla en estas etapas educacionales. En España no es deseable que la actividad emprendedora aumente por motivos de necesidad, sino vocacional (Vega et al., 2009, p. 126).

Se aportan datos interesantes en relación a la formación emprendedora (Vega et al., 2009, p. 154):

1. El 12,5% de la población de 18–64 años ha recibido formación específica relacionada con emprender en la escuela primaria o en la secundaria.
2. El 52,5% de las personas que han recibido formación específica relacionada con emprender en la escuela primaria o secundaria son hombres y un 47,5% mujeres.
3. Desde el punto de vista de la aplicabilidad de la formación recibida, entre las personas que han recibido formación específica en la escuela primaria o secundaria:
  - 10,6% cuenta con poner en marcha una iniciativa emprendedora en los próximos 3 años
  - un 8,8% está involucrado en una iniciativa emprendedora.
4. El 69,1% de los casos, fue formación voluntaria, el 24,2% fue obligatoria, el 6,1% recibió ambas y el 0,6% no responde.
5. El 14,6% de la población de 18–64 años ha recibido algún tipo de formación específica relacionada con emprender tras haber finalizado o dejado la escuela primaria o secundaria.

### 2.5.2.2.3. Últimos informes (2009-....)

Las referencias a la formación emprendedora en la educación primaria y secundaria en informes 2008-2010 son escasas y no existen en los informes GEM España del 2011 y 2012 (Hernández Mogollón et al., 2012 y 2013).

El Informe *GEM España 2013* coincide con la puesta en marcha la Ley de Apoyo a emprendedores (28 de septiembre de 2013). Una de las acciones de esta Ley menciona la necesidad de reforzar la cultura emprendedora a través de la educación. Se aconsejan mejorar: las políticas gubernamentales (63,6%), la financiación (48,5%) y la educación y formación de la población desde edad temprana (45,5%). A esta se le considera fuente de capital humano innovador que rejuvenecerá el tejido empresarial (Peña et al., 2014).

En los sistemas educativos cada vez tiene más peso la empleabilidad y las competencias de empleabilidad, la construcción de modelos y prácticas que la faciliten y la importancia de las políticas, tanto a nivel nacional como internacional, que la incentiven. El informe *GEM España 2014* tiene sentido positivo y aliento de futuro. Plantea dos líneas de trabajo, como son: en primer lugar, trabajar por una cultura emprendedora, no solo en la educación sino en toda la sociedad; en segundo lugar, involucrar a todos los profesores en el desarrollo de la misma (Peña, Guerrero y González-Pernía, 2015).

El informe hace referencia a la Ley de Apoyo a los emprendedores, de 28 de septiembre de 2013, y a la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE), de 9 de diciembre de 2013, que incluye una competencia sobre la que pivota la mejora en el espíritu emprendedor. La considera competencia transversal o genérica y la dota de mayor importancia que las específicas. Las generales se consideran de interés para todos los alumnos y no solo para algunos por perfil, nivel de estudio, etc. Se empieza a clarificar la diferenciación entre espíritu emprendedor y espíritu empresarial. El emprendimiento es más amplio y generalista, apropiado para los niveles básicos de formación, puesto que es requisito para el desarrollo del espíritu empresarial. Esta diferenciación no siempre ha sido clara y su falta “plantea más inconvenientes que beneficios, especialmente en los niveles educativos de primaria y secundaria” (Peña et al., 2015, p. 128). La apuesta por la formación emprendedora en el sistema educativo formal abarca una doble línea:

- A través del desarrollo de la competencia transversal de iniciativa y espíritu de empresa.
- En la asignatura de Iniciativa Emprendedora en educación secundaria, bachillerato y formación profesional.

*Tabla 10*

*Evolución de la valoración media de los expertos entrevistados sobre la educación escolar emprendedora como factor favorecedor al emprendimiento*

<b>Año</b>	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
	1,87	2,01	2,00	1,91	1,73	1,58	1,56	1,52	1,37	1,84

Fuente: elaboración propia a partir de los informes GEM España

*Tabla 11*

*Valoración media sobre la educación escolar emprendedora como factor favorecedor al emprendimiento en UE, España y por CA en 2014*

<b>País</b>	<b>Índice</b>	<b>Entrevistas expertos</b>
Unión Europea	2,1	596
España	1,8	36
Andalucía	1,9	36
Aragón	1,8	45
Canarias	2,1	36
Cantabria	2,1	36
Castilla-León	2,0	36
Castilla-La Mancha	2,3	42
Cataluña	2,0	36
C. Valenciana	2,0	36
Extremadura	2,0	36
Galicia	1,7	37
Madrid	1,7	39
Murcia	2,1	36
Navarra	2,2	36
País Vasco	1,8	37

Fuente: elaboración propia a partir de GEM España 2014

Se ha revisado la documentación de las instituciones internacionales y se analiza en el siguiente apartado.

### **3. Balance de la formación de la iniciativa emprendedora desde una perspectiva internacional**

Se desglosan a continuación las principales conclusiones, fruto del estudio de las fuentes primarias de instituciones de ámbito internacional, que emiten documentación relacionada con la formación emprendedora. Este estudio se aborda desde una doble óptica. En primer lugar, se realiza una exposición sintética y comparativa que señala las líneas de trabajo de los organismos internacionales respecto a la formación emprendedora (apartado 3.1.). En segundo lugar, se lleva a cabo un estudio especulativo de la documentación – que sigue un modelo de análisis específico, cfr. apartado 2.2.– y se extraen algunas conclusiones. Ambos apartados ofrecen elementos de reflexión acerca de la estrategia de impulso de la formación emprendedora desde una óptica internacional (apartado 3.3.).

#### **3.1. Síntesis comparativa de las líneas de actuación de impulso de la formación emprendedora por parte de las instituciones internacionales**

En el presente apartado se aborda, a modo de síntesis comparativa, una tabla que señala las principales líneas de trabajo que marcan los organismos internacionales analizados en el apartado anterior. Sirve para destacar similitudes, diferencias, consecuencias; y conocer las líneas de trabajo de la estrategia emprendedora por parte de las instituciones internacionales

*Tabla 12*  
*Análisis sintético y comparativo de las principales líneas de trabajo que impulsan la formación emprendedora desde el año 2000*

	<b>Asamblea</b>	<b>UNESCO</b>	<b>UNCTAD</b>	<b>OCDE</b>	<b>GEM</b>
2002				Se difunde una cultura de innovación. Se aconseja fortalecer los vínculos empresa y sistema educativo	Aconsejan formación emprendedora en bachiller, educación superior y postgrado
2004-2005	Se insiste en invertir en innovación			<i>La Estrategia de Innovación</i> es transversal con un enfoque integrador: base de nuevas empresas y empleos, crecimiento de la productividad y motor de desarrollo económico. Se aconseja incluir la formación emprendedora en todos los niveles de educación formal, que se complete con actividades y talleres prácticos y mejore la evaluación de los programas de formación	
2007	Necesidad de una cultura innovadora				Se aconseja educación emprendedora en la primaria y secundaria
2008	Estrategia global de innovación y cultura creativa, inclusión en la educación y creación de premios				

	<b>Asamblea</b>	<b>UNESCO</b>	<b>UNCTAD</b>	<b>OCDE</b>	<b>GEM</b>
<b>2009</b>	Se sugiere adecuar los sistemas educativos a las tendencias mundiales de desarrollo. Se prioriza la formación científica para propiciar una sociedad innovadora		Desarrollo de políticas favorecedoras de la formación empresarial en la educación formal e informal	La adquisición de competencias clave es fundamental para acceder y ser eficaz en el trabajo como en el desarrollo de habilidades personales y sociales, habilidades para crear un negocio	
<b>2010</b>				Se aconseja capacitar para la innovación en la educación formal en habilidades para el empleo e iniciar empresas innovadoras. Las empresas locales deben implicarse en las instituciones educativas para desarrollar una cultura emprendedora	
<b>2011</b>			Plantea incluir formación empresarial en el sistema educativo	La formación emprendedora se integra dentro de las políticas de fomento del empleo	

Impulso de la formación emprendedora desde una perspectiva internacional

	<b>Asamblea</b>	<b>UNESCO</b>	<b>UNCTAD</b>	<b>OCDE</b>	<b>GEM</b>
<b>2012</b>		Informe <i>Jóvenes, competencias y trabajo</i> : vincula la competencia emprendedora con el desarrollo			Sólo dos países incluyen formación emprendedora adecuada en primaria y secundaria: Holanda, Israel
<b>2013-2014</b>			Emprendimiento clave para generar empleo. Sugiere: fomento de la autoconfianza, desarrollar planes de estudio, adoptar el aprendizaje continuo y superar el miedo al fracaso		Las tasas de emprendimiento no tienen relación directa con el nivel económico del país porque influyen otros factores
<b>2015</b>	<i>Agenda 2030</i> : Fortalece los vínculos entre la formación y el desarrollo económico y social	<i>Agenda Educación 2030</i> : promueve oportunidades de aprendizaje y habilidades para trabajar para todos	Proponen evaluar las políticas de fomento de la iniciativa emprendedora incluida la formación y sus efectos en el desarrollo	Aconseja que la educación se sensibilice ante las necesidades del mercado de trabajo y forme en habilidades para el empleo: formente el talento, habilidades y prácticas adecuadas, evaluar las habilidades de innovación desde la educación inicial	La formación en primaria y secundaria muestra valores desfavorables en la mayoría de las economías porque los cambios educativos requieren cambios legislativos



	<b>Asamblea</b>	<b>UNESCO</b>	<b>UNCTAD</b>	<b>OCDE</b>	<b>GEM</b>
<b>2016</b>		<i>Recomendación sobre formación técnico-profesional.</i> Se centra el interés en el desarrollo económico			La formación emprendedora es una realidad en las aulas. Los programas de formación en la escuela secundaria alientan el emprendimiento joven

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos oficiales

Se desprenden las siguientes características principales:

- 1) Las instituciones pioneras en mostrar interés por la formación emprendedora son la OCDE y el GEM, en documentos del año 2002. El año 2015 es un año clave en el impulso de la formación emprendedora puesto que todos los organismos internacionales la incluyen dentro de sus políticas de desarrollo.
- 2) Los móviles del interés por la formación emprendedora son dos cuestiones principales:
  - a. La innovación: Naciones Unidas se interesa por despertar la conciencia innovadora y una estrategia propia y es el antecedente de impulso de la formación emprendedora.
  - b. El empleo con doble sentido. En primer lugar, porque la formación emprendedora favorece el autoempleo y, en segundo lugar, porque la formación emprendedora desarrolla las habilidades para el trabajo, tanto en los más jóvenes, que buscan su primer empleo como para capacitar para mantener el empleo en los trabajadores con más experiencia.
- 3) La motivación en todas las instituciones es de carácter económico y pragmático y se relaciona directamente con la generación de empresas, nuevos negocios y el autoempleo.
- 4) Por parte de todas las instituciones, se considera que los sistemas de educación deben acoplarse y adaptarse a las necesidades del mercado, no solo en la educación superior sino de manera general en todos los

niveles educativos (educación formal, informal, y todos los niveles desde la educación superior, media, básica y profesional).

- 5) El diseño de una estrategia emprendedora sigue un modelo parecido en todos los organismos que contempla los siguientes pasos: interés por la innovación; se estrechan los vínculos con las empresas; primeras referencias a la necesidad de formación y educación en la educación informal y se incentiva a través de premios; se aconseja la inclusión gradual de la formación emprendedora en la educación formal, desde la educación superior a la educación media y primaria sucesivamente; se señala el interés por la evaluación de las políticas educativas; se abordan cuestiones relacionadas con la formación del profesorado, metodologías activas.

Se aborda a continuación un estudio de mayor profundidad de la documentación aborda otras cuestiones relacionados con los valores e ideas que abrigan el desarrollo de la formación emprendedora.

### **3.2. Conclusiones y resultados del análisis de documentación en relación a la formación emprendedora por parte de los organismos internacionales**

A continuación, se presentan las conclusiones que sigue el análisis siguiendo el modelo anteriormente descrito –cfr. apartado 2.2.– y que incluye referencias a los siguientes elementos: actores o sujetos, las ideologías que las sustentan, los valores que muestran y el contexto en el que tienen su origen.

#### **3.2.1. Los actores:**

En primer lugar, se destaca la importancia que han adquirido los organismos internacionales en la configuración de las políticas nacionales. El influjo de la globalización y sus fenómenos asociados han provocado que tanto los sistemas educativos como las prácticas pedagógicas requieran de una óptica mundial. Aunque las vidas transcurran en lugares diferentes del planeta, se establecen fuertes relaciones que afectan al ámbito económico, político, cultural, personal

tanto entre los ciudadanos, como entre los países y los pueblos. Muchos de los retos que se plantean a los países requieren una respuesta global y colectiva.

En segundo lugar, se desprende la importancia que se concede en las agendas políticas de las organizaciones internacionales a las cuestiones relativas a la educación. Entre los organismos analizados, solo la UNESCO tiene un origen educativo mientras el resto, UNCTAD, OCDE y GEM, tienen un origen económico, aunque pronto se hacen conscientes de la importancia la educación como vehículo de desarrollo y esta entra a formar parte de su agenda política. Es lógico que, tomando como punto de partida estos planteamientos, estos organismos se interesen por la formación de la iniciativa emprendedora, materia que contribuye a la mejora y al desarrollo económico, de donde deriva su consideración como inversión y no solo como gasto y su relación con “la teoría del capital humano” (Schultz, 1961, 1963 y 1968; Becker, 1975). A la configuración de esta política educativa desarrollista han contribuido de manera directa las instituciones internacionales como la UNESCO y la OCDE (Tiana, 2011; Sanz-Fernández, 2011). Por otro lado, el mayor impulso a la formación emprendedora coincide con el inicio de la crisis económica de 2008 que hace que la UNCTAD incluya la formación emprendedora entre sus prioridades.

A su vez es también clarificador el nivel de detalle de los consejos que sugiere esta organización en relación a la formación emprendedora que muestra un interés claro y concreto (UNCTAD, 2012). Sin embargo, las referencias que se incluyen en la documentación de UNESCO son mucho más generalistas. Esta situación es sintomática de quiénes son las voces que reclaman el impulso de la formación emprendedora y la actitud algo más prudente de los organismos de ámbito educativo.

Finalmente, también es preciso señalar los modos de toma de decisiones por parte de las instituciones internacionales analizadas. En ningún caso se trata de leyes en el sentido normativo sino en su mayoría se trata de recomendaciones o informes que no suponen obligatoriedad, pero en todos los casos disponen de la autoridad y prestigio en la opinión pública mundial.

### 3.2.2. Las ideologías:

Coincidimos con Valle (2012) cuando señala que la ideología del grupo dominante es uno de los elementos más importantes que configuran las acciones políticas que emprende una institución. Si se tienen en cuenta las motivaciones iniciales que dieron origen a las instituciones internacionales conviene hacer algunas diferencias. La ONU<sup>88</sup> y sus organismos dependientes UNESCO y UNCTAD son entidades que aglutinan a países con líneas ideológicas muy variadas, mientras que la OCDE y el GEM, aunque de ámbito internacional incluyen un espectro político más homogéneo ideológicamente en el que prevalece la óptica de las economías capitalistas de los países desarrollados. Por tanto, el planteamiento que prevalece en estas instituciones es más cercano al neoliberalismo<sup>89</sup> que toma su base ideológica de la Ilustración, enfatiza la importancia del individuo autónomo y entiende la libertad como libertad de elección. Este planteamiento favorece el desarrollo de la inventiva y de la iniciativa humana, que están en la base de la iniciativa emprendedora. No obstante, carece de una visión antropológica porque olvida que la libertad sirve al bien. Su visión del hombre enlaza con la tradición del individualismo racionalista. En economía supone la libre competencia de las personas y de las empresas y tiene en el capitalismo su sistema económico.

El planteamiento actual de la formación emprendedora es deudor de los planteamientos teóricos del conocido como desarrollismo,<sup>90</sup> al que se le atribuyen tres factores:

---

<sup>88</sup> Según datos recogidos en las webs oficiales anteriormente citadas: la ONU se funda en 1945 y aglutina a 193 Estados miembros. Cifras parecidas son las de sus organismos: UNESCO –comienzo en 1945 y la forman 193 países y 7 estados asociados– y, la UNCTAD –se funda en 1964 y acoge a 194 países–. La OCDE nace en 1961 y acoge a 35 Estados entre los que prevalecen países desarrollados de economía liberal. Y el GEM es una fundación privada que nace en 1999 por la asociación de dos universidades de EEUU y Gran Bretaña y en su caso realiza informes para más de 100 países.

<sup>89</sup> Resulta complejo definir el neoliberalismo que tiene sus raíces en el liberalismo y abarca tendencias incluso heterogéneas. Características comunes son el fuerte pragmatismo, la falta de intereses sociales y la atenuación de los presupuestos ideológicos (Fazio, 2007). bEn educación el neoliberalismo define a la persona educada en términos económicos, como *homo economicus*, en el que la situación económica marca sus objetivos de vida (Lynch, 2006).

<sup>90</sup> El desarrollismo estuvo muy extendido en Europa durante los años 60 y 70 y coincide con una época de fuerte impacto de la política educativa de la UNESCO y el nacimiento de la OCDE. El desarrollismo recoge la teoría del capital humano y concibe la educación como inversión

- Refleja la teoría del capital humano, que justifica la relación entre educación y productividad
- Enfatiza la inversión social como estrategia para mejorar el bienestar económico
- Influye el factor cultural, que convierte la educación en medio de promoción individual.

Estos tres factores propios del desarrollismo se incluyen en la promoción de la formación emprendedora de la que se le puede considerar heredera. Los organismos internacionales impulsan el desarrollo de las destrezas y habilidades de las que carece la sociedad del conocimiento, es decir, las competencias propias del emprendimiento a la que se consideran herramientas básicas para el empleo.

Los documentos de la ONU manifiestan esta tendencia en algunos documentos recientes, que se analizan a continuación.

La Asamblea General de la ONU aprueba la agenda para el desarrollo posterior a 2015: *Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Incluye 17 objetivos, de los que el octavo busca promover el crecimiento económico sostenible que incluye “promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas” (Asamblea General, 2015b, p. 22). Para conseguir este objetivo, se desarrollan fuertes vínculos con la educación, al que hace referencia el Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Se concreta como tarea.

---

productiva y medio de desarrollo económico y social. Se considera como final de este periodo la fecha de 1973 y la crisis mundial del petróleo que amortigua el interés por los planteamientos de la teoría del capital humano y reduce las inversiones en educación por parte de los Estados. Además, contribuyen otros factores culturales como el mayo del 68 francés, políticos o tecnológicos que configuran otro modo de producir y un nuevo modelo de sociedad post-industrial e informacional. Los planteamientos del desarrollismo en la educación supusieron la universalización de los niveles mínimos de enseñanza y la apertura de la enseñanza primaria, media y superior a la masa de la población (Sanz-Fernández, 2011).

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, (...) y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Asamblea General, 2015b, p. 20).

En el año 2015, el informe de Naciones Unidas sobre *la situación de la educación en el mundo* ratifica los datos generales e incluye como cuarto objetivo el garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje. Esta tarea plantea como meta para 2030 “aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (Naciones Unidas, 2017, p. 8).

El interés por la formación emprendedora refleja la influencia que la globalización ha efectuado en los sistemas, primero económicos y posteriormente educativos. Siguiendo a Beck (1998) el movimiento de la globalización, fruto de la revolución tecnológica, ha transformado los sistemas económicos y ha minimizado el espacio de lo político, que se ve supeditado a dar prioridad a la razón e intereses económicos. Los efectos de la globalización se hacen sentir en la educación en la medida que la escuela se pone al servicio de los intereses sociales y económicos que enmascaran valores o intereses no siempre acordes con los fundamentos y fines de la educación. Por otro lado, tampoco se puede hacer responsable a la educación de los problemas sociales ni del desempleo, aunque contribuyen directamente a la solución de los problemas humanos. Este argumento hace pensar en la necesidad de plantear una formación emprendedora que priorice a la persona y colabore en el crecimiento de todas sus dimensiones.

### **3.2.3. Valores:**

Como apunta Valle (2012) los valores están próximos a la ideología, aunque no se identifican. Representan el conjunto de hechos o fenómenos que se estiman como positivos y que responden a una concepción antropológica, una forma concreta de entender el mundo y configuran nuestra manera de actuar.

Es esclarecedor comprobar cómo el impulso de la formación emprendedora se ha abordado en un primer momento desde el ámbito empresarial. Este interés refleja la importancia que han adquirido las pequeñas y medianas empresas <sup>91</sup> en nuestra sociedad. Sólo en un segundo lugar, la educación coge el testigo en respuesta a las demandas sociales y económicas. En la actualidad, las diferentes economías se enfrentan a numerosos retos, tales como la reforma laboral, el aumento de la productividad y del empleo, nuevas vías de comercialización, las TIC, la globalización y los nuevos mercados. El sistema de pequeñas y medianas empresas se ha convertido en la esperanza y el pilar de un nuevo modelo económico (OCDE, 2004; Pérez Cachafeiro, 2010; Peñaherrera y Cobos, 2012). De ahí la importancia que ha adquirido el nuevo empresario como dinamizador de la economía y la popularidad de la figura del empresario–emprendedor dentro de las políticas públicas.

Se incentiva el desarrollo de una cultura de la innovación que se considera la válvula que propicia el desarrollo y es elemento clave para mejorar la calidad de vida de las personas. La prosecución de esta mejora en los países desarrollados no se orienta a favorecer un mayor consumismo, sino a fundamentar su aspiración a una mayor calidad de vida con un profundo sentido del ser y no de tener más cosas. Asimismo, requiere que esté presidido por un recto y pleno sentido ético de la solidaridad, entendida esta como formación en las virtudes sociales (piedad, honor o liderazgo, observancia, obediencia, gratitud, veracidad, afabilidad, vindicación y liberalidad), virtudes todas que hacen referencia al otro y suponen la donación personal. Propicia una educación personalizante en la que prima la persona por encima de sistemas económicos, modelos sociales y concepciones políticas (Altarejos et al., 2003).

El interés por la innovación es una de las prioridades de los gobiernos que requiere el desarrollo de un marco estratégico y global donde tienen cabida no solo las políticas públicas verticales dirigidas a un ámbito o sector, sino que

---

<sup>91</sup> En todas las economías del mundo, las pymes son de gran importancia (Asamblea General (2015). Iniciativa empresarial para el Desarrollo. A/Res. 69/210. En Europa, por ejemplo, se estima que un 99% de todas las empresas son pymes que cumplen un rol fundamental como eslabones en la actividad económica y en la generación de empleo. Crean dos de cada tres empleos del sector privado. De cada diez pymes, nueve son microempresas con menos de diez trabajadores. Existen en torno a 21 millones de pymes, que emplean a más de 33 millones de personas, y son una fuente esencial de espíritu empresarial e innovación, fundamental para la competitividad de las empresas europeas.

estas se complementan con políticas transversales u horizontales con un enfoque holístico e interdisciplinar en el que la innovación adquiere un papel central dentro de la sociedad del cambio.

Hoy en día, la innovación y el emprendimiento van unidos. El desarrollo de las habilidades empresariales es de interés dentro de las políticas de apoyo a la innovación, porque facilita que las ideas se comercialicen. Ambas implican a variedad de actores, tanto del sector público como privado, la sociedad civil, los ámbitos universitarios e investigadores, el mundo empresarial, que mantienen una actitud proactiva y colaborativa para alcanzar este objetivo común. En ese enfoque resulta crucial el desarrollo y mejora de manera individual, por lo que se insta a la educación y formación a propiciar ese logro. La formación emprendedora es, por tanto, un valor necesario en la sociedad del siglo XXI.

Se plantea la necesidad de empoderar a las personas para la innovación y para el emprendimiento. El capital humano es la fuente de la innovación porque son las personas quienes conciben las ideas, las aplican y generan nuevos productos, servicios y tecnologías. Esta tarea supone adaptar los sistemas educativos para impartir una educación de calidad, que desarrolle en los planes de estudio las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que propicien la creatividad, la innovación y capaciten para desarrollar empresas.

La mejora de la competitividad es otro de los objetivos de la formación emprendedora. Ser competitivo se impone como una necesidad del sistema. Desde el punto de vista educativo, más que ser competitivo se trata de ser competente, de ser capaces de afrontar y alcanzar los objetivos profesionales (Altarejos et al., 2003).

#### **3.2.4. El contexto:**

Las organizaciones educativas se han convertido en sistemas complejos y con un carácter cambiante por su sensibilidad a las problemáticas y acontecimientos sociales. Así, las políticas educativas están influidas por el contexto que les rodea. En esta línea, el impulso de la formación emprendedora viene condicionado por un acontecimiento histórico como ha sido la crisis económica y de valores de ámbito mundial, que ha afectado a todos los países, especialmente a partir del 2008. A partir de ese año la formación emprendedora



obtiene un mayor y fuerte impulso. La recesión económica ha incentivado la motivación por emprender y se percibe como urgente la necesidad de encontrar nuevas fuentes de crecimiento sostenible. Aunque se pretende un emprendimiento vocacional, la motivación principal para emprender empresas es fruto de la necesidad (Vega et al. 2009). En definitiva, es una nueva forma de compensar la pérdida de empleos por cuenta ajena y de crear otros nuevos. Se perciben estas políticas destinadas al fomento de la iniciativa empresarial, la educación y la capacitación de los jóvenes como una solución a la crisis de empleo de los jóvenes y una importante inversión de futuro.

Todos estos elementos que se han ido analizando –ideologías y valores se encuentran profundamente arraigados en los actores y sobre los que influye el contexto– se encuentran profundamente unidos e imbricados. Estos aspectos, de manera conjunta, ejercen su influencia en los sistemas educativos de otras organizaciones supranacionales, como la UE en el caso de Europa o la OEA en el ámbito Iberoamericano, o sobre los sistemas educativos nacionales que concretan el diseño y ejecución de las políticas en sus ámbitos de influencia.

### **3.3. Perspectivas de futuro de la formación emprendedora desde una óptica internacional**

El auge y desarrollo de la formación emprendedora hace pensar en la posibilidad de considerarla una corriente educativa. En los últimos años se ha configurado como una tendencia educativa que busca dar respuesta a una necesidad global y social.

Aunque han pasado más de 50 años desde que Roselló desarrolló su *Teoría de las corrientes educativas*<sup>92</sup> se mantiene viva la definición y método de estudio que aporta este investigador de la educación comparada. Roselló (2007) define corriente educativa como “un conjunto homogéneo de acontecimientos de

---

<sup>92</sup> El título inicial de la obra de Pedro Roselló (1897–1970) fue *La teoría de las corrientes educativas. Cursillo de educación comparada dinámica* que se publicó por primera vez en 1960 como monográfico y número 1 del Proyecto de Educación de la UNESCO–América Latina, en La Habana, por la UNESCO. Posteriormente se editó póstumamente en 1974 y se reedita con ocasión del Centenario de su nacimiento en 2007 con introducción de Julio Ruiz Berrio. Esta edición es la que se ha manejado en la tesis.

carácter educativo cuya importancia a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece” (p. 66).

Su teoría se fundamenta en dos principios: el de influencia recíproca entre la escuela y la vida y el de interdependencia de los hechos educativos. El primero subraya la interacción recíproca entre la actividad educativa y la sociedad. Y el segundo, constituye la razón de ser del carácter integral de todo planteamiento educativo, clave a la hora de legislar (Ruiz Berrio, 2007). Este primer fundamento es la causa y la motivación principal de la formación emprendedora: la sociedad influye en la educación y esta lo revierte en beneficio de la sociedad. El peligro es que se lleva a cabo un uso instrumental de la educación, esta no se busca en sí misma o por su valor intrínseco sino medial. Respecto al segundo, se observa que la formación emprendedora se encuentra perfectamente insertada en otras realidades educativas de gran magnitud, como son el nuevo paradigma de la formación permanente que ha dado lugar a una estrategia de aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida<sup>93</sup> y la formación por competencias que ha posibilitado la inclusión de la formación emprendedora en las aulas de primaria y secundaria.

Respecto al planteamiento de Roselló (2007) hay dos aspectos destacables en relación a la formación emprendedora: la posibilidad, que incluye en su definición que una corriente educativa crezca, disminuya o incluso desaparezca; y la afirmación, que señala que el conocimiento de una corriente educativa no implica sumisión.

No se puede vaticinar la longevidad de la formación emprendedora, desconocemos si se trata de una tendencia educativa que pasará o ha llegado para quedarse. En el actual estadio de desarrollo su aplicación práctica, es heterogénea. Independientemente de juicios de valor, metodologías o sistemas

---

<sup>93</sup> La idea de considerar el aprendizaje como un proceso no supone *a priori* ninguna novedad, porque las personas aprenden y pueden aprender a lo largo de todo su existir. Pero esta idea, adquiere a partir de la década de 1970 una connotación nueva que reelabora el término a lo largo de los años 90 del siglo XX vinculado a la idea de las sociedades del conocimiento en el que el aprendizaje no es espontáneo, sino que es deliberado y planificado a lo largo de toda la vida. Las instituciones internacionales le han prestado atención y lo han convertido en principio rector de las políticas en materia educativa y de formación. Esto supone un cambio en el papel de la escuela tradicional que pierde su valor medio de adquisición de conocimiento y se convierte en el preludeo de nuevos aprendizajes.

de evaluación, su inscripción como una de las 8 competencias clave le imprime cierto carácter de perdurabilidad.

La segunda observación de Roselló respecto a que el conocimiento de una corriente educativa no implica sumisión nos conduce a insistir en la necesidad de mejorar el bagaje formativo de esta materia. En los ambientes educativos, se percibe cierto recelo o temor, no exento de fundamento, ante la formación emprendedora (García del Dujo, 2015; Barroso, 2015; Fuentes y González Martín, 2015; Martínez-Rodríguez, 2015). Esa inicial desconfianza viene motivada por algunas de las conclusiones que han llevado a una mercantilización de la educación, por un lado, y la han cubierto de una apariencia de imposición en la que han primado más los intereses económicos y políticos que los verdaderos valores educativos y pedagógicos. Coincidimos con Roselló (2007) cuando indica:

Lo importante es saber que el conocimiento de las corrientes contrarias a nuestros ideales puede ayudarnos a superarlas. Desconocerlas o despreciarlas equivale a hacer la política del avestruz, la cual, como es sabido, es la peor de todas las políticas. Aunque parezca paradójico, podemos servirnos de corrientes contrarias para llegar a nuestro fin (Roselló, 2007, p. 74).

Este es el talante optimista y positivo que ayuda a encarar la presente investigación: aunque tiene sus riesgos y dificultades, reporta un buen número de oportunidades para crecer y mejorar. Esta situación obliga a los educadores a hacer un esfuerzo renovado por reforzar la dimensión formativa de esta materia, tarea en la que desea colaborar esta investigación. En cualquier caso, la formación emprendedora abre una línea de trabajo compartido tanto a nivel global, puesto que se trata de una tendencia educativa mundial, como interdisciplinar, en la que los filósofos, sociólogos, legisladores, políticos y educadores trabajen conjuntamente.

Con estas conclusiones a modo de reflexión final se cierra este capítulo segundo, que ha procurado estudiar y comprender las raíces y dinámicas en las que se fundamenta la formación emprendedora desde una perspectiva internacional. Se plantea acometer a continuación el estudio y análisis de la formación emprendedora en el ámbito de la Unión Europea, que comparte este interés y hace eco a las recomendaciones y sugerencias internacionales en esta materia. El análisis de la documentación europea sobre formación emprendedora es el propósito del siguiente capítulo.



## **Capítulo 3**

### **La Unión Europea y la política educativa en emprendimiento**

#### **1. Introducción**

Si el capítulo segundo se dedicaba al análisis de las estrategias relacionadas con el emprendimiento en el ámbito internacional, los capítulos tercero y cuarto comparten el ámbito de análisis, Europa. La UE participa del interés por la formación emprendedora y se suma a los esfuerzos generales. El capítulo tercero se destina al examen de la política educativa y el capítulo cuarto al estudio de cómo se plasma en los sistemas educativos esta petición de las instituciones europeas.

El capítulo 3 se inicia con algunas cuestiones previas que enmarcan el interés por la formación emprendedora en Europa: la explicación de las características de la política educativa europea, apartado 2, y cómo se ha llevado a cabo el proceso de integración europeo en materia educativa, apartado 3. El apartado 4 aborda el método de trabajo. Queda así centrado el objetivo principal de este capítulo, que es el análisis de los documentos de las instituciones europeas – tanto en el ámbito de la educación como en el mundo de la empresa– que incentivan y alientan el desarrollo de la formación emprendedora. El análisis se plantea en dos bloques. El primero tiene una naturaleza fundamentalmente descriptiva: refleja el proceso de inclusión de la formación emprendedora a través de los principales hitos que conforman el debate europeo en torno a la formación de la iniciativa emprendedora, señalando las referencias explícitas a la misma en los documentos europeos, apartados 5 y 6. Este análisis es preludeo del segundo bloque, apartado 7, que lleva a cabo una crítica teórica que se propone conocer las bases ideológicas que estimulan la formación emprendedora. Este estudio permite descubrir las motivaciones e intereses que

abrigan la solicitud por la formación emprendedora, la orientación ideológica y las ideas educativas implícitas en los escritos que emanan de las instituciones europeas.

## **2. Europa y su política educativa: aspectos previos**

En el capítulo anterior se ha procurado mostrar la actividad que, desde finales del siglo XX, desarrollan algunos organismos internacionales en favor de una cultura empresarial. La Unión Europea se ha sumado a esos esfuerzos y ha desplegado una estrategia interdisciplinar, común a los países del entorno europeo.

La UE es una organización supranacional<sup>94</sup> que no tiene competencia sobre los sistemas educativos nacionales, puesto que esta potestad recae exclusivamente sobre los gobiernos nacionales. Esto, no significa que no exista una política educativa de la Unión. Es común en la bibliografía especializada encontrar referencias al estudio de la política educativa comunitaria, punto clave en el camino de construcción de la integración europea (Rodríguez Carrajo, 1996; Etxebarria, Ayerbe, Garagorri y Vega, 2000; Espejo, 2001; Novoa, 2002; Valle, 2004, 2006; Pepin, 2006; Madrid, 2007; Sánchez Ramos, 2008; Diestro, 2009; Novoa, 2010; Diestro y García Blanco, 2012; Manso y Thoilliez, 2015). Frente a esta opinión mayoritaria, también existe alguna voz disonante que considera que no existe una política educativa unificada de la UE:

La realidad de los diferentes sistemas educativos –todavía distantes entre sí– lo desmentiría, y lo negarían también las manifestaciones expresas de la propia Unión, que en varias ocasiones se ha mostrado respetuosa y defensora de los rasgos peculiares de las distintas identidades nacionales, en la creencia de que esta diversidad es considerada como un elemento de riqueza social y cultural al que ni se puede, ni se debe, ni se quiere renunciar (Fernández, 1999, p. 79).

---

<sup>94</sup> El término supranacional hace referencia al sistema político por el que algunos Estados ceden, en diferente grado, parte de sus atribuciones de gobierno a un organismo internacional que afecta a varias naciones y que de esta manera adquiere prioridad, para esas cuestiones, sobre el derecho nacional. Las motivaciones suelen ser mayoritariamente de carácter económico. La supranacionalidad supone que las decisiones no requieren ni consenso ni ser refrendadas por los Estados para entrar en vigor, aunque en muchas ocasiones, como es el caso de la UE, se deja libertad a los Estados miembros en la forma de aplicación.

La cooperación educativa es de carácter suave *soft-light law*<sup>95</sup> (Lange y Alexiadou, 2007; Toribio, 2010; Diestro y García Blanco, 2012; Valle, 2012). Este nuevo modelo de política crea nuevas formas de participación, amplía los niveles de gobierno, aumenta la diversidad e incentiva la descentralización y el nivel de deliberación (Trubek y Trubek, 2006). Se resume la idea de Europa como una unidad en la diversidad, en la que tienen peso las identidades nacionales, regionales y locales que buscan como objetivo político construir una identidad interna entre ciudadanos y países. Según Judt (2005), la imprecisión de la idea de Europa es una de sus ventajas porque si hubiera estado articulada desde el comienzo, las dificultades para salir adelante hubieran sido mayores.

Los intentos y realidades anteriores<sup>96</sup> (el Imperio Romano, la unidad de Carlomagno, el Imperio austro-húngaro, el Imperio napoleónico,...) surgieron como fruto de la dominación militar o económica, mientras que la idea de la Unión Europea nació de la voluntad de convivir y cooperar conjuntamente,

---

<sup>95</sup> La llamada *soft law* se diferencia de la *hard law* propia de los Tratados de la UE que son vinculantes y de obligado cumplimiento para los Estados miembros. Este método se caracteriza por su flexibilidad, naturaleza reflexiva y capacidad de regular varios niveles de gobierno. La cohesión y armonización de las políticas implica que los Estados tengan que legitimar el funcionamiento de las mismas y que las conclusiones no sean legalmente exigibles, pero guíen el comportamiento de sus instituciones. Se discute la eficacia de un sistema *soft law* por su escaso poder de ejecución (Lange y Alexiadou, 2007) y porque socava los valores tradicionales (Trubek y Trubek, 2006).

<sup>96</sup> Para profundizar en el conocimiento de las culturas que nutren la idea de Europa y conforman su identidad histórica, se sugiere la lectura de Valle (2006) *op. cit.*, que en su tomo I dedica 4 capítulos a delimitar el concepto de Europa. Es interesante la publicación de García Garrido, J.L., García Ruiz, M.J. y Valle, J.M. (2003). *La formación de europeos*. Actas del Simposio de Barcelona. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Resulta completo el análisis, tanto de hechos como del pensamiento, el trabajo de Ahijado, M. (2000). *Historia de la unidad europea, Desde los precedentes remotos a la ampliación al Este*. Madrid: Ediciones Pirámide. Más breve pero interesante es el trabajo de García Garrido y García Ruiz (2005). *op. cit.*, que dedica el capítulo 7 a la política educativa europea, "La Unión Europea y la educación: acciones y desafíos" en el que se incluye una revisión histórica. Se sugiere Rodríguez Carrajo, M. (1996). *op. cit.* que también dedica el cap. 1, "Concepto de Europa y sus proyectos de Unión", a una revisión de los elementos culturales e históricos que configuraron la esencia de la Unión. Y el libro de Morin, E. y Ceruti, M. (2013). *Nuestra Europa*. Barcelona: Paidós. Finalmente, respecto a la importancia del derecho romano como pilar de la civilización europea: Polo, R. (2006). "Un pasado jurídico común en Europa: del derecho romano a la Constitución europea". En Martín Diz, F. (2006). *Constitución Europea: Aspectos Históricos, Administrativos y Procesales*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, pp. 1-71. Y el trabajo de Stein, P.G. (2001). *El derecho romano en la Historia de Europa. Historia de una cultura jurídica*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

unida al deseo de paz, armonía y respeto (Ahijado, 2000; Etxebarria et al., 2000; Valle, 2004; García Garrido y García Ruiz, 2005). Este pasado histórico, espiritual y cultural común permite entender la necesidad de construir Europa y diseñar una educación abocada a este fin a pesar de su complejidad y diversidad.

Las preocupaciones históricas y culturales no son meras reflexiones intelectuales y eruditas, sino que señalan la orientación humanística y solidaria que está en el origen y en la entraña histórica de Europa y marcan las líneas maestras de la educación de los europeos. Son planteamientos de fondo que no se pueden perder de vista porque deben presidir el proyecto europeo en el presente y en el futuro. La UE es fruto de una voluntad política de entendimiento entre los Estados miembros que conforman la Unión<sup>97</sup>. Esa voluntad se instrumenta, en un primer momento, sobre una base económica que se concibe como medio de unión y de integración y cuyos fines son superar la enemistad entre los pueblos, impedir las guerras, y respetar los derechos humanos y la democracia. La integración europea empieza por lo más fácil, por la economía y tiene una proyección gradualista regulada por los Estados miembros. La integración social, educativa y cultural es progresiva y los Estados miembros aportan su carácter diferenciador, que se considera un valor positivo. El proceso de integración es gradual, se implementa poco a poco, con fines concretos, y funcional (Brunet, 2010; López Rupérez, 2012).

Todos estos aspectos implican que la gestión de la política europea se despliegue mediante la negociación y que esté guiada por objetivos que reflejan los valores que configuran la UE, como son la cooperación, la integración, la igualdad y la competitividad. Se busca “la unidad en la diversidad”, una igualdad en lo sustancial y variedad en lo accidental (Valverde, 2012). Esto permite que cada Estado miembro mantenga su estilo, características propias y peculiaridades acordes a su tradición histórica y política, de modo que no se

---

<sup>97</sup> Se estima que la población de la Unión Europea, a fecha del 1 de enero de 2015, asciende a 508,2 millones de personas en los 28 Estados miembros (EU-28) con 24 lenguas oficiales. Estos datos dan idea de la diversidad de los Estados miembros. Datos procedentes de Eurostat statistics, data base: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-press-releases/-/3-10072015-AP>).



comprometan las competencias nacionales (Rodríguez Carrajo, 1996; Green, Wolf y Leney, 1999; Novoa, 2002; Bulmer y Lequesne, 2013)<sup>98</sup>.

Teniendo en cuenta el interés que tiene para España el desarrollo de la política educativa europea se repasan a continuación y de manera breve, los principales acontecimientos que enmarcan la construcción de la política educativa europea –aún en proceso– desde sus inicios hasta nuestros días.

### 3. El proyecto de construcción europeo y la educación

Si inicialmente la prioridad de la construcción europea se orienta a los aspectos económicos, esa realidad evoluciona en un proceso inclusivo. En líneas generales, salvando pequeñas diferencias, puesto que algunos autores distinguen algunas subetapas o pequeños ajustes en los años, se diferencian dos bloques, como señalan la mayoría de los especialistas en el tema<sup>99</sup> (Rodríguez Carrajo, 1996; Shaw, 1999; Etxebarria et al., 2000; Sanz Fernández, 2003; Valle, 2006; Pepin, 2006; Sánchez Ramos, 2008; Diestro, 2008; Lorente y Torres, 2010):

- 1ª etapa: Desde los Tratados constitutivos de la Unión Europea (1957) al *Tratado de Maastricht* (1992)
- 2ª etapa: A partir del *Tratado de Maastricht*, 1992.

---

<sup>98</sup> Para una comprensión de los sistemas educativos de los países europeos se sugiere la lectura de Green, A., Wolf, A. y Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education-University of London. Y también, García Garrido, J.L. (2005). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.

<sup>99</sup> Shaw (1999) menciona cuatro etapas en la política educativa que incluso se superponen: 1: *Early days* (1958-1974); 2: *The opening of the activist phase* (1971-1985); 3: *The transformation* (1985-1993); 4: *Consolidation and policy linkage* (1993-onwards).

Etxebarria et al. (2000) diferencia también cuatro etapas: 1: 1957-1971; 2: 1971-1986; 3: 1986-1992; 4: 1992-hasta la actualidad.

Valle (2006) diferencia 3 etapas: 1: 1957-1976; 2: 1976-1992; 3: 1992-hasta nuestros días.

Pepin (2006): 1948-1968: L'Europe de l'éducation avant l'implication de la communauté européenne; 1969-1984: Les débuts de la coopération communautaire en matière d'éducation; 1985-1992: Du lancement des programmes communautaires à l'entrée de l'éducation dans le traité; 1993-1999: vers la société de la connaissance ; 2000-2005: l'éducation et la formation au cœur de la stratégie économique et sociale de l'union pour 2010.

Diestro (2009) diferencia: 1: Primeros pasos (1957-1971); 2: El Programa de Acción de 1976 y su bloqueo (1971-1992); 3: Del bloqueo educativo a la ciudadanía europea (sin fechas).

### 3.1. Desde los Tratados constitutivos de la Unión Europea al *Tratado de Maastricht* (1957-1992)

La base legal de la Unión Europea descansa sobre los grandes Tratados. El *Tratado de París*, 1951, es el constitutivo, que se firma en torno a la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. El *Tratado de Roma* o *Tratado de la Comunidad Económica Europea* (1957) señala por primera vez la necesidad de coordinar acciones en el ámbito educativo de la Formación Profesional (arts. 57, 118 y 128). Este Tratado refleja interés por la mejora de la empleabilidad y del crecimiento económico al servicio de las demandas del mercado laboral.

Las cuestiones educativas son competencia de los Estados nacionales y reflejan su soberanía, excepto en el caso de la formación profesional<sup>100</sup> porque contribuye al desarrollo armónico de las economías nacionales y del mercado común (Etxebarria et al., 2000; Sánchez Ramos, 2008). Solo de manera subsidiaria y tangencial se desarrollan otras disposiciones con repercusiones en aspectos relativos a la educación, porque afectan a la libre circulación de personas, servicios y capitales (*Traité instituant la Communauté Economique Européenne*, 1957, artº 3 c). La libertad de establecimiento y la libre circulación de trabajadores hacen necesario validar un sistema de reconocimiento de títulos común que, si bien en su inicio goza de finalidad económica, tiene consecuencias en el ámbito educativo<sup>101</sup> (Sánchez Ramos, 2008).

---

<sup>100</sup> Desde 1957 a 1971 la documentación en relación a la formación profesional es de 7 documentos oficiales de diferente rango normativo.

<sup>101</sup> Acerca del reconocimiento de títulos se sugiere consultar: Frazier, C. (1995). *L'Education et la Communauté Européenne*. París: CNRS Editions, pp. 73-87. Además, se recomiendan los siguientes documentos:

Resolución del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa al reconocimiento mutuo de títulos, certificados y otros diplomas. *Diario Oficial*, serie C, número 98, de 20 de agosto de 1974.

Comunicación de la Comisión, de 29 de abril de 1981, sobre el reconocimiento académico de los diplomas y los períodos de estudio. (COM (81) 186 final).

Directiva del Consejo, de 18 de junio de 1992, que completa la directiva 89/48/CEE relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales. (92/51/CEE). *Diario Oficial*, serie L, número 209, de 24 de julio de 1992.

Conclusiones del Consejo, de 6 de mayo de 1996, sobre las sinergias entre reconocimiento académico y reconocimiento profesional de los títulos y los diplomas en la Comunidad. (96/C 195/02). *Diario Oficial*, serie C, número 195, de 6 de julio de 1996.

Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de junio de 1999, por la que se establece un mecanismo de reconocimiento de títulos respecto de las actividades profesionales a que se

Un acontecimiento relevante en la política educativa es el comunicado final de la Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en La Haya en 1969. Se evidencia que la Comunidad es algo más que una asociación económica de Estados en la que tienen peso los aspectos sociales (Macmahon, 1995; Sánchez Ramos, 2008). Posteriormente, los ministros de educación de los seis países miembros firman una resolución que nombra un grupo de expertos con la intención de fijar la organización, funcionamiento y financiación del primer Centro Europeo de Desarrollo de la Educación. El interés es doble: prestar atención a los valores inmateriales y educativos; y establecer una línea de cooperación educativa, que no se limite a la formación profesional. Por primera vez, las preocupaciones económicas dan paso a los temas educativos.

La Comisión pide al profesor Henri Janne<sup>102</sup> que revise las conclusiones de los grupos de trabajo y presente una política comunitaria de educación. El *Informe Janne* se presenta en febrero de 1973. Tiene dos premisas principales: el comienzo de los trabajos para fortalecer la dimensión educativa en Europa, y el interés por la convergencia hacia una política comunitaria común. La base de la nueva Europa se forja en valores culturales, humanos y sociales. Si no, la Europa de los mercaderes no seduciría a los ciudadanos, ni provocaría que estos se identificaran con el proceso común, puesto que “nadie se enamoraría de un gran mercado” (Lenarduzzi, 1991, p. 40). En 1974 se establecen los principios de cooperación educativa y se crea un Comité de Educación compuesto por representantes de los Estados miembros y de la Comisión Europea<sup>103</sup>.

La crisis económica de finales de los 70 retrasa los propósitos iniciales por falta de recursos económicos, la debilidad de la estructura comunitaria, las reticencias de los Estados y el carácter poco comprometedor de las resoluciones que se acuerdan (Etxebarria et al., 2000). Los *Programas* se

---

refieren las Directivas de liberalización y de medidas transitorias. (99/42/CE). *Diario Oficial*, serie L, número 201, de 31 de julio de 1999.

<sup>102</sup> Henri Janne (1908-1991), sociólogo y político belga. Había sido ministro de educación en su país (1963-1965) y otros puestos relevantes en el ámbito cultural. En el momento que se le pide este trabajo por parte de la Comisión goza de prestigio tanto como experto en educación como en cuestiones relativas a la integración europea.

<sup>103</sup> Resolución de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector educativo. *Diario Oficial*, serie C, número 98, de 20 de agosto de 1974.

centran en la formación profesional, que cuenta con el mayor número de programas y con las disposiciones de rango normativo más elevado (Valle, 2006, tomo II). Los ministros de educación no vuelven a reunirse hasta 1980 para dar un nuevo impulso a la política educativa común de mano de los Programas de transición a la vida adulta, la lucha contra el desempleo y la formación profesional.

### **3.2. El significado del *Tratado de Maastricht* (1992)**

El *Tratado de Maastricht* señala un punto de inflexión porque incluye temas educativos, por primera vez, dentro de un tratado constitutivo: otorga a la Unión mayores competencias en el terreno educativo y reconoce su importancia en la consecución de los objetivos políticos, económicos, sociales y culturales de la UE. Esta etapa está aún abierta: Maastricht abre los “Programas Globales Integrados” que se renuevan en periodos de seis años, 2000–2006, 2007–2013, y 2014–2020.

El documento trasciende la dimensión exclusivamente económica y favorece el proceso de integración. Por primera vez, la educación general, y no solo la profesional, forma parte del derecho primario de la UE (artº 126 educación, artº 127 formación profesional y artº 128 cultura). Así, el artº 126 declara:

La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística (Consejo de las Comunidades Europeas, 1992, artº 126).

De este artº 126 se desprenden dos ideas. La primera, que el objetivo prioritario de la política educativa es buscar una educación de calidad, que requiere la cooperación mutua, el respeto a las responsabilidades nacionales y la diversidad cultural y lingüística. La segunda idea hace referencia la función de la Unión para complementar y apoyar las acciones nacionales. Esta tarea se

sustenta en tres vectores: los principios de cohesión<sup>104</sup> y subsidiariedad<sup>105</sup> y el respeto a la soberanía y la diversidad.

Cabe hacer una última referencia al *Tratado de Ámsterdam*, revisión del *Tratado de Maastricht* que se firma el 2 de octubre de 1997 y entra en vigor el 1 de mayo de 1999. El contenido del *Tratado de Ámsterdam* es sintomático de cuáles son las preocupaciones e intereses de Europa: la construcción de la Europa del conocimiento y el interés por el empleo al que se dedica todo un capítulo.

En este momento se elabora una estrategia y un programa de acción, la *Agenda 2000*, que posiciona a la UE en el comienzo del milenio (Consejo Europeo, 1999). La Agenda 2000 insta a centrar el impulso político en la educación, la innovación y la investigación. Establece las condiciones para un crecimiento sostenible: el pleno empleo, la modernización de los sistemas de empleo y la mejora de las condiciones de vida (Comisión Europea, 2000b).

En el comienzo del milenio se dibujan con claridad las líneas programáticas de la UE, que repercuten en la configuración de la política educativa europea de los años venideros y que se abordan en el siguiente apartado.

#### **4. Metodología de trabajo**

Se ha llevado a cabo un análisis de documentación que procede principalmente de fuentes primarias del derecho comunitario, tanto del ámbito educativo como empresarial, y algunas fuentes secundarias que destacan por su especial calidad.

El Derecho Comunitario se constituye por dos tipos de normas: el Derecho “Primario”<sup>106</sup> y el Derecho “Derivado o Secundario”, con diversa capacidad

---

<sup>104</sup> El principio de cohesión significa que la UE realiza todos los esfuerzos posibles para equilibrar las condiciones económicas y sociales de los ciudadanos europeos (Comunidades Europeas, 1992, artº 130).

<sup>105</sup> El principio de subsidiariedad aclara el ejercicio de competencia entre la UE y los gobiernos nacionales, regionales y locales. La UE ejerce su acción sólo, cuando y donde los Estados no lleguen. Se racionaliza el ámbito difuso de la competencia compartida, “unidad donde sea necesario, diversidad donde sea posible” (Valle, 2006, I, p. 186).

<sup>106</sup> El Derecho Primario de la UE es el primer nivel de Derecho Comunitario porque da origen a la UE y a sus instituciones. Lo forman los Tratados Constitutivos o Fundacionales y los Tratados de

normativa. La documentación de la UE sobre formación emprendedora corresponde a esta segunda categoría e incluye recomendaciones<sup>107</sup>, y otro tipo de normas<sup>108</sup> como comunicaciones e informes emitidos en su mayoría por parte de la Comisión que recoge de manera pública el *Diario Oficial de la Unión Europea* (DOUE)<sup>109</sup>. Además, se han analizado los *Libros Verdes* y los *Libros Blancos*<sup>110</sup> de la Comisión sobre la educación en la sociedad del conocimiento y sobre formación emprendedora.

A su vez se ha acudido a algunas fuentes secundarias, se citan a lo largo del texto, que por su calidad permiten seguir la evolución de la política educativa europea o de la formación emprendedora. Se aborda, en el próximo apartado, el estudio de la documentación más significativa.

---

Modificación y los de Adhesión. El Derecho “Derivado” son las normas promulgadas desde las instituciones, creadas a partir de los Tratados, y derivado de éstos: Reglamentos, Directivas, Decisiones, Recomendaciones, Dictámenes y Resoluciones.

<sup>107</sup> No tiene carácter vinculante. Expresan opiniones, posicionamientos de la Comisión, del Consejo o del Parlamento. La Recomendación es un instrumento de acción indirecta que busca armonizar leyes pero no de manera obligatoria. Adoptan la forma de “invitaciones” que sugieren la adopción de una determinada “norma”, actuación concreta, que afecta a personas o instituciones.

<sup>108</sup> Fruto del trabajo diario de las Instituciones comunitarias se genera un buen número de disposiciones que suelen adoptar la forma de Conclusiones, Comunicaciones, Deliberaciones, Programas de acción, etc. Aportan un informe o una toma de posición sobre temas puntuales. No se publican en el DOUE y no son vinculantes. Los Programas de acción se establecen para ejecutar políticas concretas o sectoriales de la UE. Se destinan a una o varias personas físicas o jurídicas, una parte del territorio o toda la UE e incluso a territorios extra-comunitarios. Suelen requerir para su puesta en marcha la aprobación del Consejo, sobre todo si requieren partida presupuestaria.

<sup>109</sup> El Diario Oficial de la Unión Europea recoge todos los actos legislativos que emanan de las instituciones de la UE, incluso otras disposiciones, que sin tener carácter jurídico se deben conocer públicamente. Se redacta diariamente desde el 30.XII.1952 en todas las lenguas oficiales de la UE (24 en 2016). Las referencias al DOUE se citan con la letra de la serie, el número correspondiente, y la fecha de emisión. Se edita en tres series L (legislación), C (comunicaciones, informaciones y disposiciones preparatorias) y S (convocatorias públicas para concursos, oposiciones y contratos).

<sup>110</sup> Los *Libros Verdes* se publican para suscitar la reflexión y se redactan después de un proceso de consulta y debate sobre las propuestas que se presentan. A su vez estos dan origen a novedades legislativas que se recogen en los *Libros Blancos* de la Comisión que, si son acogidos por el Consejo, pueden conducir a un programa de acción.

## 5. La educación para el nuevo milenio en la Unión Europea

### 5.1. Documentos previos al Consejo Europeo de Lisboa, 2000

En los albores del siglo XXI, los países europeos priman la coordinación y la articulación de un proyecto político común para los Estados miembros. Después de Maastricht se insta a construir Europa desde la educación. Esta voluntad provoca que las instituciones europeas redacten una ingente cantidad de documentos de carácter estratégico, reflexivo y de carácter público con amplia repercusión social. Estos documentos comparten algunas características:

- Abordan cuestiones relacionadas con la educación y la formación de carácter no vinculante, carente de obligatoriedad<sup>111</sup>.
- Se emiten por iniciativa de las instituciones europeas, principalmente por parte de la Comisión, a quien corresponde la iniciativa legislativa dentro de la UE y que posteriormente aprueba el Consejo.

Estos documentos principales, por orden de edición, son los siguientes:

- a) El *Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación*<sup>112</sup> (1993): recoge las líneas de acción y apunta líneas de trabajo.
- b) El Libro Blanco *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*<sup>113</sup> (1995). Marca el rumbo de las disposiciones normativas que dan lugar a los

---

<sup>111</sup> Acerca de la discusión sobre el carácter jurídico de la carencia de obligatoriedad véase Liñán, D. (2012). Capítulo 12 El sistema de normas y actos en la Unión Europea (II), p. 377. En Mangas, A. y Liñán D. *Instituciones y Derecho de la Unión Europea*. Madrid: Tecnos.

<sup>112</sup> Informe de la Comisión, de 29 de septiembre de 1993, sobre el *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*. (COM(93) 457 final). <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?qid=1440759999909&uri=CELEX:51993DC0457>

<sup>113</sup> Informe de la Comisión, de 29 de noviembre de 1995, *Libro Blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad cognitiva*. (COM(96) 471 final). <http://eurlex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0471&rid=1>

Dictamen del Comité de las Regiones, de 21 de marzo de 1996, sobre el *Libro Blanco sobre la educación y la formación Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad cognitiva*.

Conclusiones del Consejo, de 6 de mayo de 1996, sobre el *Libro Blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. (96/C 195/01). Diario Oficial, serie C, número 195, de 6 de julio de 1996.

programas SOCRATES II, LEONARDO II y JUVENTUD<sup>114</sup>. Este último, tiene repercusión en la forja de una mentalidad y formación emprendedora.

- c) El plan de acción *Aprender en la sociedad de la información*<sup>115</sup> fruto del Consejo Europeo de Florencia, de 21 y 22 de junio de 1996. Se dedica sobre cómo afrontar educativamente la inclusión de las TIC en la escuela.
- d) El *Libro Verde Educación-Formación-Investigación. Los obstáculos para la movilidad transnacional*<sup>116</sup>. Recoge un estudio sobre los obstáculos para la libre circulación de alumnos, estudiantes e investigadores y propone líneas de actuación para eliminar barreras.
- e) El informe *Accomplishing Europe through Education and Training*<sup>117</sup>(1997), que redactan expertos independientes y se considera un libro básico para conocer los planteamientos educativos actuales.

---

Dictamen del Comité Económico y Social, de 11 de julio de 1996, sobre el *Libro Blanco sobre la educación y la formación Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad cognitiva*. (96/C 295/05). Diario Oficial, serie C, número 295, de 7 de octubre de 1996.

Conclusiones del Consejo, de 22 de septiembre de 1997, sobre la comunicación relativa al *Libro Blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. (97/C 303/04). Diario Oficial, serie C, número 303, de 4 de octubre de 1997.

<sup>114</sup> El programa SOCRATES cuyo objetivo es estimular el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. El programa LEONARDO coordina acciones relacionadas con la Formación Profesional y el programa JUVENTUD de movilidad juvenil.

<sup>115</sup> Comunicación de la Comisión, de 2 de octubre de 1996, *Aprender en la sociedad de la información. Plan de acción para una iniciativa europea de educación*. (COM(96) 471 final). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0471&rid=1>

<sup>116</sup> Dictamen del Comité Económico y Social, de 6 de marzo de 1997, sobre el *Libro Verde de la Comisión Educación-Formación-Investigación: los obstáculos para la movilidad transnacional*. (97/C 133/15). Diario Oficial, serie C, número 133, de 28 de abril de 1997. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1997:133:FULL&from=ES>

Dictamen del Comité de las Regiones, de 12 de marzo de 1997, sobre el *Libro Verde de la Comisión Educación-Formación-Investigación: los obstáculos para la movilidad transnacional*. (97/C 215/01). Diario Oficial, serie C, número 215, de 16 de agosto de 1997.

Resolución del Parlamento Europeo, de 14 de mayo de 1997, sobre el *Libro Verde de la Comisión Educación-Formación-Investigación: los obstáculos para la movilidad transnacional*. (COM (96) 462). Diario Oficial, serie C, número 167, de 2 de junio de 1997.

<sup>117</sup> Informe del grupo de expertos sobre educación: *Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities [http://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997\\_accomplishing\\_europe\\_through\\_education\\_and\\_training.pdf](http://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997_accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf)



- f) La comunicación *Hacia la Europa del Conocimiento*<sup>118</sup> (1997), que asume el marco contextual de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente como paradigma educativo. Plantea como objetivos la construcción de la Europa del conocimiento y la promoción del empleo.
- g) El estudio *La globalización de la educación y la formación: recomendaciones para una coherente respuesta de la Unión Europea*<sup>119</sup> (2000). Establece las bases de una política común en materia educativa cuyo reto es el desafío de la globalización económica, la previsible ampliación de la UE y la necesidad de potenciar la calidad educativa.

Entre los documentos citados, se describen, a continuación, los que tienen especial relevancia e influencia:

- a) *El Libro Blanco Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (1995):

Es un documento de reflexión que dibuja el cuadro ideológico de Europa. Señala el rumbo de las políticas educativas y ofrece las claves de la educación europea en los años previos al cambio de milenio y dentro de una “sociedad cognitiva”, clave para la integración socio-laboral, que requiere:

- 6. La adquisición de nuevos conocimientos, tarea que supone la revisión de las destrezas básicas y el reconocimiento de las competencias de los sujetos.
- 7. La aproximación entre la enseñanza formal y el mundo empresarial porque ambas influyen, de manera interdependiente, en el sistema económico y generan las necesidades del mercado laboral.

Resalta la preocupación por el desempleo, la competitividad y la prioridad de acercar la educación al mercado laboral y al sistema económico, como queda patente en la introducción del documento: “la educación y la formación están

---

<sup>118</sup> Comunicación de la Comisión, de 12 de noviembre de 1997, *Hacia una Europa del conocimiento*. (COM (97) 563 final).

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, de 28 de marzo de 1998, *Por una Europa del conocimiento*. (COM (97) 0563 final).

<sup>119</sup> Reichert, S. y Wäscher, B (2000). *The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union*. Academic Cooperation Association (ACA) for European commission (Directorate General for Education and Culture).

consideradas como los recursos últimos frente al problema del empleo” (Comisión Europea, 1995, p. 1). El Consejo Europeo asume los planteamientos de la Comisión y aprueba este informe el 6 de mayo de 1996. Posteriormente, el Consejo emite las *Conclusiones del Consejo de 22 de septiembre de 1997 sobre la comunicación relativa al Libro Blanco Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*, que manifiesta el interés por abrir nuevas perspectivas a la formación en Europa.

Siguiendo a (Valle, 2006) conviene matizar que la formación para el trabajo requiere, además de formar para ejercer una profesión, los siguientes aspectos:

Será, más bien, preparar para enfrentarse a un mercado de trabajo que va a exigir una constante actualización de las destrezas profesionales requeridas. La combinación, en las dosis adecuadas, de generalidad y especialización, de conocimientos básicos asentados sólidamente y destrezas instrumentales facilitadoras de cambio, serán, por tanto, las claves para afrontar esa educación para el nuevo trabajo (Valle 2006, tomo II, p. 236).

b) El informe *Accomplishing Europe through education and training* (1997):

Es un documento elaborado a instancias de la Comisión Europea por un grupo de expertos que analizan la trayectoria de la política educativa de la UE. Indica los posibles objetivos educativos estratégicos de la UE y busca guiar a los sistemas educativos de los Estados miembros. Incide en la necesidad de reforzar la competitividad y preservar el empleo. Esta idea implica fortalecer la innovación, la iniciativa personal y la adaptación de los sistemas educativos a las nuevas necesidades laborales. Este propósito supone dos tareas principales:

8. Formar personalidades creativas que den solución a los problemas.
9. Desarrollar las competencias que capaciten para hacer frente a los nuevos retos sociales.

La educación y la formación se presentan como vehículos de mejora en las capacidades profesionales y del empleo. Siguiendo a Fontán (2004), García Garrido y García Ruiz (2005), Valle (2006) y Gramigna (2010) es importante no olvidar el aspecto teleológico de la educación, junto la dimensión social y humanística que se infravalora frente a la sobreestimación de la dimensión técnico-laboral:

Educar no es sólo formar buenos trabajadores. Es también, y ante todo, formar buenas personas. Y el concepto de persona va mucho más allá, aunque lo incluye, del concepto de profesional. Las dimensiones de la persona abarcan, además del trabajo, la autosatisfacción personal, los afectos, lo relativo a nuestra dimensión espiritual, etc. Es esencial para la educación no descuidar estos otros aspectos (...). Si se asocia tanto el concepto de empleabilidad al concepto de educación se corre el riesgo de inferir que el verdadero fin de la educación no es desarrollar personas, sino que es, en realidad desarrollar empleables y que, por tanto, la dimensión humana más importante es el trabajo, esto es, en último extremo, conseguir dinero. La asociación de la dignidad a la empleabilidad puede que se olvide que la verdadera dignidad humana reside en el hecho mismo de poseer la naturaleza humana (Valle, 2006, tomo II, pp. 261-262).

Estos documentos sientan las bases de la política educativa europea y preparan el camino futuro que tiene en el año 2000 un punto crucial.

## **5.2. El Consejo Europeo de Lisboa de 2000, punto de arranque y origen de una estrategia para la Unión**

Dos hechos relevantes enmarcan la construcción de Europa al inicio del milenio: la adopción en marzo de 2000, por parte de la UE, de una estrategia económica, social y medio ambiental con el horizonte del año 2010, la *Estrategia de Lisboa*. En segundo lugar, la ampliación, el 1 mayo de 2004, a 25 Estados miembros en la UE que simbolizan la reunificación histórica del continente<sup>120</sup> (Pepin, 2006).

Los días 23 y 24 de marzo de 2000 se celebra en Lisboa un Consejo Europeo especial para adoptar la nueva estrategia de la Unión en materia de empleo, reforma económica y cohesión social como partes integrantes de una economía

---

<sup>120</sup> Existe una cuantiosa bibliografía en relación a la construcción europea y sus implicaciones. Se sugiere la lectura de: Aldecoa, F. et al. (coords.) (2008). *Los Tratados de Roma en su cincuenta aniversario. Perspectivas desde la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*. Madrid: Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales. Es un extenso y excelente trabajo que 88 profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales. Se dedican algunos capítulos al análisis de las políticas europeas entre las que se incluye la educativa.

basada en el conocimiento. El Consejo Europeo de Lisboa plantea el objetivo de que la UE, para el periodo 2000–2010, se convierta en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000a, apartado. 5). El desafío es situar a Europa en la vanguardia del mundo desarrollado frente a Estados Unidos y Japón<sup>121</sup>. El Viejo Continente se encuentra libre de conflictos, en su territorio rigen los derechos humanos, cuenta con sistemas democráticos, se disfruta de un alto nivel de producción y consumo que permite el desarrollo personal, la estabilidad política y el progreso cultural. Se busca una nueva regulación económica que se caracteriza por la liberalización y una política monetaria única. Paralelamente, se observa cierta inmovilidad de la fuerza de trabajo e inflexibilidad laboral. Esta nueva economía ambiciona incrementar el empleo, mejorar la productividad, equilibrar el desarrollo territorial, mantener la cohesión social y la sostenibilidad del crecimiento (Brunet, 2010). A mitad de siglo XX, Europa pasa de liderar el mundo a ocupar un papel secundario frente a EEUU, Japón y Rusia y desea recuperar el liderazgo perdido.

A raíz de la Estrategia de Lisboa se da un paso significativo en el camino hacia la construcción de la unidad, porque se sitúa la educación y la formación en el centro de las preocupaciones y de los intereses europeos:

El Consejo Europeo pide al Consejo de Educación que emprenda una reflexión general en el Consejo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes y que respete al mismo tiempo la diversidad nacional, con vistas a contribuir a los procesos de Luxemburgo y Cardiff<sup>122</sup> y presentar un informe más amplio al Consejo Europeo en la primavera de 2001 (Consejo Europeo, 2000a, apartado 27).

La Estrategia de Lisboa se constituye en un programa de reformas económicas donde la educación interesa como instrumento para alcanzar un fin

---

<sup>121</sup> Para conocer los rasgos económicos que configuran las políticas europeas y las ventajas y limitaciones de la misma respecto a EEUU y Japón, se sugiere la lectura de Brunet, F. (2010) *Curso de integración europea*, 2ª ed. Madrid: Alianza, pp. 69-100, y el extenso volumen recopilatorio de diversidad de temas relacionados con la UE: Jones, E, Menon, A. y Weatherill, S (2012). *The Oxford handbook of The European Union*. London: Oxford University Press.

<sup>122</sup> Se refiere a Cumbre extraordinaria sobre el empleo de Luxemburgo (1997) y la de Cardiff (1998) que sientan las bases del Tratado de Lisboa y su Estrategia para el empleo y la competitividad.

(Gramigna, 2010). Esta meta tan ambiciosa requiere dotar a los ciudadanos europeos de las herramientas necesarias para vivir en una Europa moderna y adaptada a las necesidades futuras. El espíritu emprendedor es uno de los factores clave para lograr los objetivos de competitividad. A partir de este momento, se incluye su fomento en la agenda política de la UE.

En esta economía, Europa se ve forzada a mejorar la competitividad, tanto empresarial como comercial, para lo que necesita el apoyo de los sistemas educativos que contribuyen a la mejora del capital humano que trabaja en el sistema productivo. Se marcan como objetivos prioritarios, la formación de las profesiones más demandadas, la mejora de las competencias transversales y técnicas y la internacionalización.

### **5.3. Revisión crítica de la Estrategia de Lisboa**

A raíz de la Estrategia de Lisboa se remarca la función económica de la educación. Se destaca el enfoque funcionalista que es heredero de la perspectiva sociológica de la modernidad, que maximiza la importancia de la innovación, la tecnología y se complementa con algunos conceptos como productividad, crecimiento, desarrollo, o competitividad.

La educación se preocupa por garantizar profesionales que la sociedad necesita tanto para su estabilidad presente como futura. En la Estrategia rige el valor de la competitividad, prima la economía basada en el conocimiento y se requiere inversión económica en investigación y ciencia. Se asume que la educación contribuye a mejorar la economía si la educación provee de un currículo general amplio que satisfaga las necesidades de la era tecnológica.

Entre las características de la Estrategia se incluyen las siguientes ideas, que propician el desarrollo del espíritu emprendedor:

- a) El desarrollo de una economía basada en el conocimiento
- b) El incremento de la empleabilidad
- c) La mejora de la competitividad y la innovación.

a) El desarrollo de una economía basada en el conocimiento

En los documentos previos al Consejo de Lisboa se menciona ya la expresión “economía del conocimiento”, asociada al valor de la innovación. La novedad radica en que el conocimiento sustenta la estrategia, con una visión económica de raíz neoliberal. La expresión “economía basada en el conocimiento” atribuye un protagonismo creciente a la escuela en la que se impulsa un espíritu emprendedor:

[El emprendimiento] es la capacidad del ser humano para convertir las ideas en cosas reales, que preservan y crean valor para la organización y la sociedad. Uno de los importantes cambios que presenciaremos es el paso de las personas a los procesos (...) y la posibilidad de funcionar en un entorno complejo y muy cambiante con una gran dosis de incertidumbre (Raich, 2004, p. 30).

b) El incremento de la empleabilidad

La Estrategia de Lisboa asienta un programa de reformas, exclusivamente económicas, fruto de un extenso trabajo previo<sup>123</sup>. Expresan el objetivo de “acordar un nuevo objetivo estratégico de la Unión a fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento” (Consejo Europeo, 2000a, p. 1).

c) El interés por la mejora de la competitividad y la innovación

La innovación y la investigación interesan porque se consideran una inversión de la que depende el crecimiento y la sostenibilidad de Europa<sup>124</sup>. Se busca un conocimiento que se sustenta en la innovación:

---

<sup>123</sup> El Consejo Europeo de Lisboa fue precedido de un extenso trabajo sobre empleo, reformas económicas y cohesión social: Consejo de la Unión Europea (COM 5256/2000), una lista de objetivos de renovación económica y social para Europa (COM (2000) 7). La comunicación de la Comisión “eEurope: una sociedad de la información para todos” para el Consejo Europeo extraordinario de Lisboa de los días 23 y 24 de marzo de 2000 (COM(1999) 687) y las conclusiones de los Consejos Europeos de Luxemburgo (1997), Cardiff (1998), Colonia (1999) y Helsinki (1999).

<sup>124</sup> Estimula la innovación y el crecimiento de la productividad incluso estudios empíricos muestran esta relación (Haltiwanger, Jarmin y Miranda, 2013).

Está naciendo un nuevo modelo: el de la economía de la innovación y el conocimiento, que se está convirtiendo en la principal fuente de riqueza para naciones, regiones, empresas y ciudadanos. Europa lleva un retraso considerable y ha de definir una senda propia para erigirse en una nueva plataforma competitiva, conjurando al mismo tiempo los nuevos riesgos de exclusión social. Es preciso conjugar la innovación y la inclusión social (Comisión Europea, 2000a, p. 2).

Estos valores suponen la reforma de las instituciones y la adecuación al nuevo paradigma de la innovación, base del nuevo modelo de crecimiento económico (Bungardt y Torres, 2012). La competencia y la innovación generan nuevas oportunidades y riqueza para algunos, pero también tiene sus sombras porque destruye puestos de trabajo, arruina empresas y empobrece comunidades (Francisco, 2015<sup>125</sup>; Judt, 2015).

La innovación tiene un matiz positivo cuando se vincula a la creatividad, que incide en la formación de la sensibilidad, aspecto auténticamente humano que se tiende a descuidar en la legislación educativa y en los planes de estudios. El interés por la creatividad también puede instrumentalizarse porque es un recurso de la fuerza de trabajo que se aprovecha para aumentar el rendimiento y los imperativos industriales (Troman y Jeffrey, 2008). Las innovaciones introducen nuevas formas de competir, crean ventajas y pueden llegar a cambiar la competencia.

La prioridad es el fomento de la capacidad competitiva a través de la innovación entendida como mejora en la forma de hacer las cosas (Schumpeter, 1966; Drucker, 1985; Acs y Audretsch, 1988; Hisrich, 1988). Esta requiere una gestión adecuada que se vincula con la capacidad emprendedora (Hisrich y Kearney, 2014; Komarkova, 2015). La innovación impregna la economía europea y marca directrices para establecer los objetivos y los parámetros de la política de innovación europea y, por ende, de la política de empresa y de investigación (Comisión Europea, 2000d).

---

<sup>125</sup> Francisco, Papa (2015). *Carta encíclica Laudatio Si*. Sin entrar en un análisis pastoral o teológico, se sugiere la lectura de esta carta que aborda, desde la teología católica, un buen número de cuestiones ligadas a la relación de la persona humana con el medio ambiente. No se trata únicamente de una encíclica ecológica sino que el Papa Francisco aborda y abre horizontes acerca de algunas cuestiones como la globalización, el trabajo, el paradigma tecnocrático, el papel de la innovación o la tecnología.

En el desarrollo de este potencial es donde se piensa que se decidirá la capacidad competitiva de los diferentes bloques geopolíticos, que a su vez garantizan las políticas sociales que configuran el modelo europeo (Judt, 2005; Valle, 2006, 2009; Peña et al., 2015).

En la aplicación de la Estrategia de Lisboa se exigen una serie de medidas en las que el protagonismo corresponde a las personas como sujetos activos tanto de la educación como de la investigación e innovación. El capital humano asume la centralidad del éxito económico porque la inversión en educación produce beneficios económicos, es factor de desarrollo, aumenta el crecimiento, la productividad y el empleo.

El fomento del emprendimiento se convierte en una de las conclusiones que se derivan de la Estrategia y su inclusión en la educación formal visualiza los propósitos acordados en Lisboa. A partir de este momento, el emprendimiento adquiere identidad propia, se convierte en un requisito propio de la sociedad del conocimiento, se alienta tanto desde el mundo empresarial como desde el ámbito educativo y se quiere incorporar en la vida y en el sentir de los ciudadanos europeos. Se prioriza la necesidad de empleo, el desarrollo de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. Quedan en segundo plano los aspectos humanísticos, espirituales y la formación en valores. La balanza de la política educativa se inclina en la dirección del economicismo y se liga la educación con el concepto de empleabilidad, competitividad e innovación.

La educación se convierte en instrumento para alcanzar un fin, al que se desposee de valor en sí mismo y se limita a una utilidad meramente instrumental. Es importante que el interés por la educación no responda únicamente a que contribuye a la entrada de las personas en el mercado de trabajo. No resulta viable gestar o impulsar una sociedad y una educación en la que se priorice el crecimiento de todas las dimensiones de la persona y al mismo tiempo se sometan los fines de la educación a un modelo económico que se repliega ante el interés por el beneficio y la competitividad. En cierta manera, se despoja a la educación de su finalidad propia y se sustituye por la sostenibilidad de un modelo social que prioriza el crecimiento económico. Estas políticas educativas evidencian el subjetivismo de los valores y la pérdida del sentido de los mismos porque se prioriza la satisfacción de las preferencias



individuales sobre otras realidades. A mayor beneficio y riqueza en una sociedad cree conseguirse una sociedad más feliz.

En la Estrategia de Lisboa, el deseo de la calidad de la educación se entiende en un sentido preferentemente económico. Sin embargo, hay que entender que la educación tiene valor en sí misma porque se trata de un valor intrínseco y trascendente a la persona. De esta manera, contribuye al crecimiento de todas sus dimensiones y no se mueve únicamente por valores extrínsecos. La educación tiene que contribuir a hacer mejores personas, por lo que no puede olvidarse de la educación moral y del carácter (Altarejos y Naval, 2011; Bernal, González-Torres y Naval, 2015). Dentro de las políticas educativas europeas, la estrategia de Lisboa y sus revisiones señalan la hegemonía de la lógica del mercado en las políticas educativas que demandan reformas estructurales favorecedoras de la competitividad y la innovación.

## **6. El desarrollo del espíritu emprendedor en la estrategia europea: estado de la cuestión y revisión de la documentación europea en el ámbito empresarial y educativo**

El Consejo Europeo de Lisboa pone en marcha la Estrategia de Lisboa que implica la cooperación en materia de educación y formación (Consejo Europeo, 2000). Esta tarea establece una agenda de colaboración que afiance la política educativa de la UE.

Entre todas las acciones propuestas que, de manera directa o indirecta, favorecen el espíritu emprendedor se destacan, a continuación, las que conforman el debate europeo de la formación emprendedora. Entre todos los hitos destaca por su envergadura el *Programa Educación y Formación 2000-2010* y su prolongación en el periodo 2010-2020.

### **6.1. Introducción. Principales hitos que conforman el debate sobre la formación emprendedora**

Fruto del Consejo Europeo de Lisboa y de su Estrategia se empieza a entrever la necesidad de favorecer la educación en la iniciativa emprendedora. Se propicia y se le asignan fondos porque se considera que transmite abierta o implícitamente valores necesarios para el siglo XXI.

Las primeras acciones se impulsan desde la Comisión Europea a través de la Dirección General de Empresa e Industria, como organismo encargado de programar la agenda de emprendimiento, que incluye también acciones en materia educativa. Desde el ámbito educativo, se impulsa la formación emprendedora desde la Dirección General de Política de Educación y Cultura. Y la tercera institución comprometida en esta cuestión es la Dirección General de Política Regional, que promueve acciones concretas en ámbitos definidos territorialmente.

Desde la Dirección General de Empresa e Industria se busca favorecer la mentalidad empresarial, enriquecer el tejido productivo y disminuir las diferencias en el desarrollo económico de los Estados miembros. La inclusión de la emprendeduría en los sistemas educativos y en la educación formal es uno de los elementos que contribuyen a la forja de una mentalidad y de una cultura que asume los valores propios del emprendimiento, como son la creatividad y la innovación, el trabajo en equipo y la adaptación al cambio, la resolución de problemas y la búsqueda de oportunidades. El objetivo no es solo curricular, ni solo educativo, sino que forma parte de una estrategia mucho más amplia que despliega variedad de objetivos entre los que tienen un peso importante los educativos.

Desde la Dirección General de Política de Educación y Cultura se favorece equiparar las titulaciones para favorecer la libre circulación y la movilidad de personas y trabajadores, cuestión que contaba con antecedentes en la legislación europea.

El interés por el emprendimiento se ha visto favorecido por la crisis económica. En épocas de crisis la preocupación por la eficiencia despierta interés y repercute en el ámbito educativo, como vehículo constructor y propiciador del cambio.

A partir del Consejo de Lisboa se despliegan un buen número de documentos e informes relevantes para el desarrollo de la formación emprendedora. En la siguiente tabla –a modo de resumen– se sintetizan los principales hitos que conforman el debate europeo acerca de la formación en la iniciativa emprendedora desde la estrategia de Lisboa (2000) hasta la actualidad.

*Tabla 13*

*Principales hitos del debate europeo sobre la formación en la iniciativa emprendedora propiciados desde el ámbito empresarial y educativo*

<b>Fecha</b>	<b>Ámbito de competencia</b>	<b>Documento</b>
Lisboa, 2000	Consejo Europeo	Consejo Europeo de Lisboa
Sta María de Feira, 2000	Consejo de Asuntos Generales	<i>Carta Europea de la pequeña empresa</i>
Niza, 2000	Comisión Europea: DG de Empresa e Industria	Foro <i>Formar para emprender</i>
2001	Consejo de Europa	Informe <i>Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos</i>
2001	Comisión Europea	Comunicación <i>Educación y Formación 2010</i>
2002	Comisión Europea	Informe final del grupo de expertos sobre educación y formación. Proyecto del <i>“Procedimiento best» sobre educación y formación en el espíritu empresarial</i>
2003	Comisión Europea	<i>Libro Verde del espíritu empresarial en Europa</i>
2004	Comisión Europea	Informe final del grupo de expertos educación y formación en el espíritu empresarial. <i>Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria</i>
2005	Comisión Europea	Proyecto de <i>«Procedimiento best»: mini-empresas en educación secundaria</i> . Informe final del grupo de expertos.
2006	Comisión Europea	Comunicación <i>Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación</i>

La Unión Europea y la política educativa en emprendimiento

<b>Fechas</b>	<b>Ámbito de competencia</b>	<b>Documento</b>
2006	Comisión Europea	Conferencia y agenda de Oslo: <i>Educación en iniciativa empresarial en Europa: el fomento del espíritu empresarial a través de la educación y la formación</i>
2006	Parlamento Europeo, Consejo de la UE	<i>Recomendación sobre competencias clave para el aprendizaje permanente</i>
2008	Comisión Europea	<i>Small Business Act (SBA) para Europa</i>
2009	Comisión Europea Estados miembros UE	Paneles de expertos de los departamentos de Educación/Industria/Economía de los Estados miembros.
2010	Comisión Europea	Informe <i>Hacia una mayor cooperación y coherencia en la educación en iniciativa emprendedora</i>
2010	Comisión Europea	<i>2010/ 2020 Plan de acción sobre emprendimiento</i>
2012	CE, Parlamento Europeo, Consejo de la UE, CESE y Comité de las Regiones	Comunicación <i>Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos</i>
2012	CE, Parlamento Europeo, Consejo de la UE, CESE y Comité de las Regiones	Comunicación <i>Relanzar el espíritu emprendedor en Europa</i>
2013	Parlamento Europeo	Informe <i>Sobre un nuevo concepto de educación</i>
2014	CE al Parlamento Europeo, al Consejo, al CESE y al Comité de las Regiones	Comunicación <i>Balance de la Estrategia Europea 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador</i>
2014	Consejo Europeo	Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y formación del 12 de diciembre de 2014
2015	Parlamento Europeo	Resolución sobre <i>fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación</i>

Fuente: elaboración propia

## 6.2. Primeros pasos de la Estrategia europea

La nueva sociedad del conocimiento requiere un cambio de mentalidad que se alienta desde el mundo empresarial. En el Consejo Europeo de Santa María de Feira, celebrado el 19 y 20 de junio de 2000, se redacta la *Carta Europea de la pequeña empresa*, también conocida como *Carta de Feira*<sup>126</sup>. Este documento incluye entre sus compromisos la promoción del espíritu emprendedor y considera que las pymes son columna vertebral de la economía europea:

Europa educará el espíritu empresarial y las nuevas habilidades desde una edad temprana. Debe transmitirse en todos los niveles escolares un conocimiento general sobre la actividad y el espíritu empresariales. Deben crearse módulos específicos sobre temas empresariales, que constituyan un elemento fundamental de los programas educativos de la enseñanza secundaria y superior (Consejo Europeo, 2000b, Carta de Feira).

Esta conciencia protectora de la iniciativa empresarial entre los jóvenes europeos conduce a la organización en el mismo año 2000, de un Foro en Niza/Sofía Antípolis. Este foro que lleva por título *Formar para emprender*<sup>127</sup> se plantea identificar y analizar buenas prácticas educativas en la creación de empresas y diseñar los planes de fomento del espíritu empresarial en el marco de los sistemas educativos y de formación profesional.

---

<sup>126</sup> La Carta Europea de la Pequeña Empresa se recoge en el Anexo III de las conclusiones de la Presidencia portuguesa en el Consejo Europeo de Santa Maria da Feira. Comunicación de la Comisión, de 7 de marzo de 2001, *Carta Europea de la Pequeña empresa*, (COM (2001) 122 final. A la *Carta de Feira* le siguen los siguientes documentos en favor de las pymes: *Comunicación de la Comisión. Carta Europea de las Pequeñas Empresas - Informe anual* COM (2001) 122 final, 7 marzo 2001; y, el 2º *Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Informe sobre la aplicación de la Carta Europea de las Pequeñas Empresas* COM (2002) 68 final, 6 febrero 2002.

<sup>127</sup> El Foro es coordinado por la Comisión y el Ministerio de Economía, Hacienda e Industria del gobierno francés, con el respaldo de los ministerios de Educación e Investigación de los Estados miembros y la DG de Empresa de la Comisión Europea.

<http://www.industrie.gouv.fr> y en las páginas dedicadas a las acciones concertadas:

[http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/concerted\\_actions/](http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/concerted_actions/)

En español se puede recurrir a la publicación de la DG de Empresa de la Comisión Europea:

- Comisión Europea (2000c). *Europa. Empresa. Noticias y reseñas sobre la política de empresa*, número 1 (septiembre). Bruselas: Dirección General de Empresa.
- Comisión Europea (2001b). *Europa. Empresa. Noticias y reseñas sobre la política de empresa*, número 2 (enero). Bruselas: Dirección General de Empresa.

El Foro es una continuación del plan de acción *Business Environment Simplification Task-Force* (BEST),<sup>128</sup> grupo operativo para la simplificación del entorno empresarial que aborda el espíritu empresarial desde tres perspectivas: en el sistema educativo –desde la educación primaria a la educación superior–, en la formación profesional y en las propias empresas (*intrapreneurship*).

Se elabora un informe que destaca los siguientes objetivos de la educación primaria y secundaria en relación a la formación emprendedora:

- Fomentar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas, que supone mejorar la capacidad de gestión (planificación, responsabilidad, toma de decisiones y comunicación).
- Mejorar las competencias sociales como el trabajo cooperativo, trabajo en red y la asunción de nuevos papeles.
- Desarrollar las capacidades personales como la confianza en sí mismos, la motivación, el pensar de modo crítico, y el aprendizaje autónomo.
- Incentivar las cualidades empresariales como la creatividad, la proactividad e iniciativa personal y la asunción de riesgos.

---

<sup>128</sup> Con el ánimo de estimular el espíritu emprendedor, la Comisión Europea recibe del Consejo Europeo de Ámsterdam de 16-17 de junio de 1997, la invitación a implantar entre empresarios, administradores públicos y expertos del ámbito académico un grupo operativo para la simplificación del entorno empresarial: *Business Environment Simplification Task-Force* (BEST). El profesor Chris Evans asume el reto, examina el reglamento jurídico y administrativo para mejorar y reducir la carga administrativa que soportan las pymes desde el comienzo de su andadura empresarial. Estas trabas limitan el desarrollo de la innovación, el empleo y la competitividad. El procedimiento BEST insta el principio *think small first*, que simplifica la normativa como eje de la reforma. Este principio deriva en la iniciativa *Simpler Legislation for the Internal Market -SLIM-* (García Mandaloniz, 2002).

En relación a las recomendaciones del Informe final de BEST (volumen I y II), véase: Comunicación de la Comisión al Consejo, Fomento del espíritu empresarial y la competitividad. Respuesta de la Comisión al Informe del Grupo Operativo BEST y sus recomendaciones (COM (1998) 550 final, 30 septiembre 1998, p. 31); Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Resumen de los resultados de las mejores prácticas y actividades conexas en el ámbito de la política empresarial (SEC (2000) 1824, 26 octubre 2000, p. 14); Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Informe sobre la ejecución del Plan de acción para promover el espíritu empresarial y la competitividad (SEC (2000) 1825, 27 octubre 2000, p. 52); Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Hay que seguir mejorando. Una política empresarial para mejorar la competitividad europea (SEC (2000) 1942, 9 noviembre 2000, p.11).

El Consejo sugiere una reflexión general sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos y encarga a la Comisión el estudio previo para presentar en el Consejo Europeo de 2001 (Consejo Europeo, 2000a, apartado 27). Siguiendo a Smith (2000) conviene señalar que la sociedad del conocimiento valora el aprendizaje porque es necesario para la regeneración y la competitividad económica.

El Consejo de Europa, aprueba la resolución del 28 de junio de 2001 y expresa su postura acerca del fomento de la capacidad de iniciativa, el espíritu empresarial y la creatividad de los jóvenes:

La capacidad de iniciativa, el espíritu empresarial y la creatividad de los jóvenes son elementos claves que deberían fomentarse mejor en las diferentes esferas de la sociedad para el desarrollo de sus habilidades personales y sociales, que constituyen asimismo una condición previa importante para lograr la meta estratégica de la Unión de convertirse en la economía más competitiva, dinámica y basada en el conocimiento del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible, mejores y más oportunidades de empleo y una mayor cohesión social (Consejo Europeo, 2001c, p. 2).

Esta resolución posiciona a la UE y recoge documentación que señala el interés por el fomento de ese espíritu empresarial:

- La Decisión 1031/2000/CE, de 13 de abril de 2000<sup>129</sup> por la que el Parlamento Europeo y el Consejo establecen el programa JUVENTUD<sup>130</sup> que potencia el espíritu de iniciativa y la creatividad de los jóvenes para desempeñar un papel activo en la sociedad.

---

<sup>129</sup> Diario Oficial: L 117 de 18.5.2000: Se cita como fuente de este documento la estrategia coordinada para el empleo del Consejo Europeo extraordinario de Luxemburgo del año 1997. Considera que la educación y la formación permanentes tienen un papel fundamental como medio para reforzar en las personas la capacidad de inserción laboral, así como la adaptabilidad y el espíritu empresarial como promotoras de la igualdad de oportunidades.

<sup>130</sup> El Programa JUVENTUD tiene su origen en el programa "Juventud por Europa" que desde 1988 busca la participación de los jóvenes en la construcción de la Europa de los Ciudadanos (*Consejo Europeo de Milán*, 28-29 de junio de 1985). Su propósito es contribuir "a la promoción de la Europa del conocimiento mediante el desarrollo de un espacio europeo de cooperación en el ámbito de la política de la juventud, basado en la educación y la formación no formales. Promoverá la educación permanente y el desarrollo de los conocimientos, las aptitudes y las competencias que favorecen la ciudadanía activa y las posibilidades de empleo", (L 117/10.05.2000, p. 3).

- Las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de 2000 mencionan el espíritu empresarial como destreza básica que la educación debe proporcionar a lo largo de la vida.

El interés por el fomento de la iniciativa empresarial, como se denomina preferentemente en este momento, se propicia entre otros aspectos a través de las competencias transversales. Se desea alcanzar una mayor integración de los jóvenes en la sociedad y una mejora en la situación socioeconómica a través del autoempleo. Esta tarea implica invertir esfuerzos tanto por parte de las instituciones educativas de la UE como de los Estados miembros.

### **6.3. Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (2001)**

Como consecuencia de la Estrategia de Lisboa se empiezan a desarrollar procesos de reforma, “los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo” (Consejo Europeo, 2000, apartado 25). A partir de este momento, los Estados miembros se ponen de acuerdo para establecer unos objetivos básicos compartidos. Se aprueba el plan *Educación y Formación 2010*, que se constituye en la estrategia europea en materia de educación y formación para la década 2000–2010. Esta se desarrolla en los siguientes documentos.

El 31 de enero de 2001 la Comisión presenta el informe *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*<sup>131</sup>. El Consejo acepta el informe el 14 de febrero de 2001<sup>132</sup>, aunque con matices, y se aprueba en el Consejo Europeo de Estocolmo, 23 y 24 de marzo de 2001, que le aporta valor normativo. El Consejo de Estocolmo establece un programa de trabajo detallado que incluye una agenda de trabajo a largo plazo, con indicadores concretos para cada uno de los

---

<sup>131</sup> Informe de la Comisión, de 31 de enero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. (COM (2001) 59 final).

<sup>132</sup> Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 DU 18- no publicado en el DOUE].



objetivos que valoren su alcance en el horizonte del año 2010 (Consejo Europeo, 2001b).

Este documento materializa los objetivos educativos de la Estrategia de Lisboa y concreta tres objetivos generales y trece objetivos conexos. Se especifica un calendario de actuaciones entre 2002 y 2003. Los tres objetivos son:

a) Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos:

Los cambios en el mundo laboral –aumento de empleos en el sector servicios, necesidad de formación continuada y presencia mayor de las TIC en la vida diaria– requieren la adaptación de los sistemas educativos. Estos cambios suponen la modificación de las competencias<sup>133</sup> que necesitan los trabajadores y el desarrollo de las aptitudes de la sociedad del conocimiento y la aceptación del paradigma educativo del aprendizaje permanente. Se asientan las bases para el desarrollo de la formación emprendedora que dote de las destrezas y habilidades necesarias para impulsar ideas de negocio y proyectos empresariales.

b) Facilitar a todos, el acceso a la educación y formación:

Este objetivo es consecuencia de los cambios socio–demográficos fruto de la inmigración, el envejecimiento y el aumento de la esperanza de vida que demandan la educación intercultural y la formación de adultos.

c) Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio:

Se requiere una sociedad integradora que evite el riesgo de exclusión social y facilite la igualdad de oportunidades.

---

<sup>133</sup> Se prefiere el concepto de “competencia clave” al de “destreza básica” porque tiene un significado más amplio, que implica la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que se aplican en la ejecución de una tarea de la vida ordinaria y su puesta en práctica. Se consideran “clave” porque alude a “quehaceres” necesarios para desarrollar tareas más complejas.

Estos objetivos se subdividen en trece objetivos específicos que se presentan, a modo de resumen, en la siguiente tabla.

*Tabla 14*

*Objetivos generales y específicos para los sistemas de educación de los Estados miembros de la UE (DOUE 2002/C58)*

<b>Objetivos generales</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE	1.1. Mejorar la educación y formación de profesores y maestros 1.2. Desarrollar las aptitudes para la sociedad basada en el conocimiento: – Aumentar la capacidad de lectura y escritura y la capacidad de cálculo – Actualizar la definición de las capacidades básicas para la sociedad del conocimiento – Mantener la capacidad de aprender 1.3. Garantizar el acceso de todos a las TIC: – Equipar a los colegios y a los centros de aprendizaje – Participación de los profesores y formadores – Utilización de redes y recursos 1.4. Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos 1.5. Aprovechar al máximo los recursos: – Mejorar la garantía de la calidad – Garantizar el uso eficiente de los recursos
Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación	2.1. Un entorno de aprendizaje abierto 2.2. Hacer el aprendizaje más atractivo 2.3. Promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social
Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio	3.1. Reforzar los lazos con la vida laboral, la investigación y la sociedad en general 3.2. Desarrollar el espíritu de empresa 3.3. Mejorar el aprendizaje de idiomas 3.4. Incrementar la movilidad y los intercambios 3.5. Reforzar la cooperación europea

Fuente: Valle, 2006, tomo II, p. 280

El Consejo, en relación al objetivo 3.2., desarrollar el espíritu de empresa, concreta como cuestiones clave:

1. Fomentar el sentido de la iniciativa y la creatividad en todo el sistema de educación y formación a fin de desarrollar el espíritu empresarial.

2. Capacitar para crear y dirigir un negocio.

Al mismo tiempo se concretan una serie de indicadores de éxito, *benchmarks*, que miden la práctica y cuantifican su desarrollo. Algunos indicadores tienen una caracterización netamente económica y con escasa relación con la formación emprendedora como, por ejemplo: la proporción de personas autoempleadas en distintos sectores de la economía basada en el conocimiento (en particular entre 25 y 35 años) o el porcentaje de instituciones de educación y formación que ofrecen asesoramiento y orientación en la creación de empresas.

Se sigue el Método Abierto de Coordinación (MAC)<sup>134</sup> que facilita la toma de decisiones, agiliza los plazos y el avance de los programas. Siguiendo a Valle (2006), es claro que gran parte estos indicadores tienen un marcado sesgo cuantitativo y, por tanto, economicista, que ha permitido avanzar, pero que al mismo tiempo provoca que se descuiden otros aspectos cualitativos y de difícil medición como son los valores espirituales y humanísticos.

---

<sup>134</sup> El *Método de Programa Continuado*, supone un nuevo paradigma de coordinación entre los Estados miembros, los gobiernos regionales y locales, la sociedad civil y los interlocutores sociales y empresariales. Su objetivo es acercar políticas, fomentar la cooperación y favorecer la convergencia entre los Estados miembros. Los asuntos son evaluados por un *Método Abierto de Coordinación* (MAC) que se había aplicado con éxito en las políticas de empleo. Se instaura como una nueva forma de alcanzar el objetivo estratégico para el periodo 2000-2010. Fija unos objetivos compartidos a corto, medio y largo plazo, marca unas directrices para la UE, mide el alcance de los objetivos en función de unos indicadores o niveles de referencia (*benchmarks*), difunde buenas prácticas, prevé mecanismos de información y elabora informes de seguimiento. El MAC no impone el procedimiento a seguir para conseguir los objetivos y lleva un control anual sobre los progresos.

Una de las dimensiones más relevantes del MAC es el aprendizaje y la difusión de las mejores prácticas en la que priman más la transferencia de aprendizaje que la emisión de leyes. Se aplica un modo de gobierno horizontal en vez de la imposición vertical de políticas desde Bruselas.

Para profundizar sobre el MAC se sugiere la lectura de Lorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de Educación y Formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 159-183. Y también, de la Porte, C y Pochet, P. (2002) (eds.). *Building Social Europe through the Open Method of Coordination*. Brussels: European Interuniversity Press; Zeitlin, J. y Trubek, D.M. (eds). (2003). *Governing Work and welfare in a New Economy: European and American Experiments*. Oxford: Oxford University Press.

#### 6.4. Programa *Educación y formación 2000–2010*

En las Conclusiones del Consejo de 13 de julio de 2001<sup>135</sup>, relativas al seguimiento *del Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*, se insta a elaborar un informe que incluya un programa de trabajo con objetivos a corto plazo (2002–2004) y a largo plazo (2010).

El programa de trabajo lo desarrolla el Comité de Educación, que lo adopta el 14 de febrero de 2002 (Consejo Europeo, 2002b) y se presenta para aprobar en el Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002 (Consejo Europeo, 2002a). Se revisan los progresos y la ejecución eficaz de las decisiones que consoliden la Estrategia. Se adopta el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento del Informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*<sup>136</sup> que, al tratarse de una Disposición del Consejo, es de naturaleza vinculante para los Estados miembros.

En el año 2004, la Comisión toma una decisión importante porque se propone fusionar los programas de educación y formación al servicio de los objetivos de la Estrategia de Lisboa. Se asienta un programa de reformas con dos enseñanzas principales: lograr un espacio europeo de educación, y la adopción del paradigma educativo del aprendizaje permanente. Estas dos ideas marcan el proceso de maduración, cooperación y compromiso entre los Estados miembros (Pepin, 2006).

El MAC permite, tomando como punto de referencia unos objetivos concretos, medir el progreso, la eficacia y la evaluación comparativa entre los países de la UE u otros países como EEUU y Japón. Permite extraer conclusiones sobre el rendimiento de los países y la eficacia de las políticas. Este sistema requiere disponer de datos estadísticos nacionales y se lleva a cabo en

---

<sup>135</sup> Conclusiones del Consejo, de 13 de julio de 2001, relativas al seguimiento del informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. (2001/C 204/03). Diario Oficial, serie C, número 204, de 20 de julio de 2001.

<sup>136</sup> Programa de trabajo detallado del Consejo para el seguimiento de los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación en Europa. (2002/C 142/01). Diario Oficial, serie C, número 142, de 14 de junio de 2002.

cooperación con Eurostat<sup>137</sup>, Eurydice y Cedefop, y otras organizaciones como la OCDE.

En los apartados anteriores se ha revisado la aportación desde el ámbito educativo al desarrollo de la formación emprendedora, en los siguientes apartados se muestra la aportación a la misma desde el ámbito empresarial.

## **6.5. Principales documentos desde el ámbito empresarial**

### **6.5.1. El programa plurianual en favor de la empresa y el espíritu empresarial (2001-2005)**

La Comisión aprueba en abril de 2000<sup>138</sup> un programa plurianual cuya finalidad es afrontar el reto de la mundialización y de la economía del conocimiento. A partir del 1 enero 2001 entra en vigencia por un periodo de cinco años, un programa en favor de las pymes, cuya finalidad es potenciar la actividad empresarial productiva. El *IV Programa Plurianual a favor de la empresa y el espíritu empresarial (2001-2005)* lo adopta el Consejo el 20 de diciembre de 2000<sup>139</sup> y lo coordina la DG de Empresa de la Comisión Europea. Este programa sigue la metodología BEST, destaca buenas prácticas, refuerza la competitividad y la innovación y garantiza una orientación estratégica coherente. La novedad de este Programa respecto a los anteriores es que

---

<sup>137</sup> Eurostat es la oficina estadística de la UE. Presenta datos estadísticos sobre toda clase de temas de la Unión. A través de su web oficial presenta los datos de manera fácilmente comprensible.

<http://europa.eu/publications/statistics/index.es.htm>

La red Eurydice ofrece estudios sobre educación: descripciones, estudios comparativos por temas, indicadores y estadísticas sobre los sistemas de educación de los Estados miembros.

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/inicio.html>

El Cedefop (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional) asiste a la Comisión Europea para contribuir a la promoción, mejora y desarrollo de la formación profesional y de la formación continua. <http://www.cedefop.europa.eu/es>

<sup>138</sup> Propuesta de Decisión del Consejo sobre un Programa Plurianual de la Empresa y el Espíritu Empresarial (2001-2005). DOUE, COM (2000) 256 final, de 28 de abril de 2000.

<sup>139</sup> Decisión C 311 E/2000 del Consejo, de 20 de diciembre de 2000, relativa al Programa plurianual en favor de la empresa y el espíritu empresarial, en particular para las pequeñas y medianas empresas (PYME) (2001-2005). DOUE L 333 de 31 de octubre de 2000, p. 180-186.

incluye como objetivos educativos el fomento del espíritu, cultura y formación empresarial.

Los *Programas* también identifican buenas prácticas de los Estados miembros y se materializa en la publicación de tres informes sobre buenas prácticas favorecedoras de la inclusión de la iniciativa emprendedora en la educación no universitaria:

- a) Informe final del grupo de expertos sobre educación y formación. *Proyecto del «Procedimiento Best» sobre educación y formación en el espíritu empresarial (2002)*
- b) Informe final del grupo de expertos educación y formación en el espíritu empresarial. *Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria (2004)*
- c) *Proyecto de «Procedimiento best»: mini-empresas en educación secundaria. Informe final del grupo de expertos (2005)*

- a) Informe final del grupo de expertos sobre educación y formación. *Proyecto del «Procedimiento Best» sobre educación y formación en el espíritu empresarial, (Comisión Europea, 2002b).*

El grupo de expertos se pone de acuerdo sobre una definición común que recoge dos ideas principales sobre qué es y qué supone la enseñanza del espíritu empresarial. En primer lugar, un concepto amplio de educación en actitudes y capacidades empresariales que incluye el desarrollo de cualidades personales y no se centra exclusivamente en la creación de nuevas empresas. Y en segundo lugar, un concepto específico de formación dirigida a la creación de empresas. El comité de expertos trabaja las siguientes áreas:

- El espíritu empresarial en la educación primaria y secundaria.
- Mejorar la formación específica de los docentes en espíritu empresarial.
- La cooperación entre la escuela, la universidad y la empresa.
- La promoción de las cátedras universitarias de espíritu empresarial y las actividades que se organizan en su seno.

Una de las aportaciones más relevantes de este informe destaca que, aunque hay quien nace empresario, se puede fomentar la actitud empresarial desde la escuela. Este es de utilidad, no sólo a los que opten

por trabajar por cuenta propia o creen su propia empresa, sino a todos los educandos. La actitud emprendedora, con las competencias que la integran, es un imperativo de los tiempos, necesario para la vida cotidiana y para el desarrollo de sus futuras actividades profesionales. El informe compara las iniciativas, fomenta el intercambio de buenas prácticas y crea sinergias de apoyo mutuo entre los países. Las recomendaciones incluyen la organización de un “Día europeo de la educación en el espíritu empresarial”, programas internacionales basados en el aprendizaje a través de la práctica y la creación de un marco nacional e regional para la educación en el espíritu empresarial.

- b) Informe final del grupo de expertos *Educación y formación en el espíritu empresarial. Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria* (Comisión Europea, 2004).

Este documento señala la oportunidad que supone la escuela para mejorar la educación emprendedora y plantea:

- Promover el desarrollo de las cualidades personales propias de un espíritu emprendedor como la creatividad, la iniciativa, la capacidad de asumir riesgos y responsabilidades.
- Facilitar a edad temprana el conocimiento del mundo empresarial y el papel del empresario en la sociedad.
- Concienciar el alumnado acerca del empleo por cuenta propia como opción profesional futura.

- c) Proyecto de «*Procedimiento best*»: *mini-empresas en educación secundaria*. Informe final del grupo de expertos (Comisión Europea, 2005a).

El tercer informe se centra en las mini-empresas o empresas de estudiantes. Define mini-empresa como “herramienta pedagógica basada en la experiencia práctica mediante la gestión de un proyecto empresarial completo y en interacción con el entorno exterior, ya sea real o virtual en caso de simulación de actividad económica” (Comisión Europea, 2005a, p. 8). Incluye 21 recomendaciones, identifica factores de

éxito de estas empresas de estudiantes y destaca otros programas basados en el aprendizaje a través de la práctica o virtual.

### **6.5.2. Libro Verde sobre el espíritu empresarial (2003)**

Dentro de la Estrategia europea, el Consejo Europeo de Barcelona de 2002 apoya la intención de la Comisión de presentar un libro verde sobre el espíritu empresarial. Este se redacta y presenta en el Consejo Europeo de marzo de 2003 y prioriza la innovación y el espíritu empresarial y “lanzar una acción para reforzar el apoyo de la Unión al conocimiento, la innovación y el espíritu empresarial, para colocar la competitividad en un lugar central” (Consejo Europeo, 2003a, p. 5).

*El Libro Verde del espíritu empresarial en Europa en 2003*<sup>140</sup> define el espíritu empresarial como “la actitud y el proceso de crear una actividad económica combinando la asunción de riesgos, la creatividad y la innovación con una gestión sólida, en una organización nueva o en una ya existente” (Comisión Europea, 2003a, p. 7). Por otra parte, favorece el desarrollo de la iniciativa empresarial y enumera entre las medidas educativas:

Incluir la formación en espíritu empresarial en el programa escolar, llevar a los empresarios a las aulas, organizar prácticas para que los estudiantes trabajen con empresarios con experiencia, aumentar la formación empresarial que se imparte en las universidades, organizar más programas de máster en dirección de empresas, adaptar la formación empresarial y los programas públicos de investigación (Comisión Europa, 2003a, p. 28).

La importancia del espíritu empresarial se confirma en el informe de la Comisión al Consejo Europeo de Bruselas, marzo de 2003. Se apuesta por el impulso del conocimiento y la innovación: “apoyar el espíritu emprendedor, promover las industrias del conocimiento y la difusión de nuevas ideas, tecnologías y servicios. Estas acciones deben apoyarse incrementando la inversión efectiva en educación, aprendizaje permanente e investigación” (Comisión Europea, 2003b, p. 5).

---

<sup>140</sup> Comunicación de la Comisión *Libro Verde. El espíritu empresarial en Europa*. Diario Oficial de la Unión Europea COM (2003) 27 final, de 21 de enero de 2003.



El compromiso por la formación emprendedora parte de ámbitos diversos y aúna esfuerzos desde instancias públicas y privadas, empresariales y educativas, internacionales, nacionales y locales. A partir del año 2005 la Estrategia entra en una fase decisiva puesto que se revisa y se plantea una reforma a cinco años de su inicio (Comisión Europea, 2005c).

### **6.6. Relanzamiento y revisión intermedia de la *Estrategia de Lisboa* (2005)**

A cinco años del inicio de la puesta en marcha de la Estrategia de Lisboa se plantea la revisión de la misma (Comisión Europea, 2005c). Se pone de manifiesto que “Europa está muy lejos de lograr el potencial de cambio que presenta la estrategia de Lisboa” (Comisión Europea, 2005c, p. 7). Se relanzan los objetivos iniciales a través de las oportunas recomendaciones políticas. La UE se ve obligada a realizar cambios entre sus expectativas iniciales y centra sus esfuerzos en dos áreas principales: lograr un mayor crecimiento y mejorar los empleos.

Se deduce la necesidad de crear una cultura más empresarial que favorezca el emprendimiento y apoye a las pymes (GEM, 2005). La Comisión adopta un plan de acción sobre el espíritu empresarial con medidas horizontales de apoyo a la política favorable del espíritu empresarial<sup>141</sup> y una política integrada de apoyo a las pymes en noviembre de 2005<sup>142</sup>.

Desde el ámbito de juventud se impulsa el fomento del espíritu empresarial a través del *Pacto Europeo para la Juventud*, adoptado por el Consejo Europeo, en marzo de 2005. Forma parte de la Estrategia revisada de Lisboa para el crecimiento y el empleo, “la integración social y profesional de los jóvenes y una mejor utilización de su potencial son elementos esenciales para recuperar un crecimiento sostenible y duradero en Europa” (Comisión Europea, 2005d, p. 2). El informe reconoce la presión que ejercen los factores económicos y

---

<sup>141</sup> Programa europeo a favor del espíritu empresarial, Comisión Europea, COM (2004) 70 final, de 11.2.2004.

<sup>142</sup> Una política moderna de la pyme para el crecimiento y el empleo, COM (2005) 551 final, de 10.11.2005.

socioculturales en los jóvenes y cómo estos modifican las características de la juventud (Comisión Europea, 2005d). Las medidas en favor de la juventud que se impulsan desde el Consejo Europeo se alinean con los objetivos de la estrategia revisada de Lisboa, que contiene tres líneas de actuación prioritarias en materia de juventud (Comisión Europea, 2005d):

- empleo, integración y promoción social;
- educación, formación y movilidad, que incluye la formación empresarial;
- conciliación de la vida profesional y la vida personal y familiar.

Se impulsan medidas de apoyo a la juventud porque los jóvenes son el capital humano que contribuirá a la mejora de los objetivos de Lisboa. No se busca una educación de calidad en sí misma, como contribución a la mejora y el crecimiento de la persona, sino que se toma como prioridad que favorezca el desarrollo y crecimiento económico. Este es el motivo que lleva a adaptar los sistemas de educación y formación a las nuevas necesidades, en concreto la formación en competencias y la formación emprendedora que se consideran prioritarios.

### **6.7. De La Agenda de Oslo (2006) al año 2010**

La Comisión Europea a través de la Comunicación *Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*, del 13 de febrero de 2006 define el espíritu emprendedor en la educación como:

El espíritu empresarial consiste en la habilidad de un individuo para convertir ideas en actos. Incluye la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar proyectos destinados a lograr objetivos. Es un apoyo para todos en la vida cotidiana del hogar y en la sociedad, hace que el empleado sea más consciente del contexto de su trabajo y más capaz de aprovechar sus oportunidades, es la base sobre la que los empresarios pueden establecer una actividad social o comercial (Comisión Europea, 2006, p. 4).

Se considera el espíritu empresarial como factor clave para el crecimiento, el empleo y la realización personal, aunque no todos los estudiantes que desarrollen las competencias emprendedoras se conviertan en empresarios en un futuro. Se potencia porque “educar en el espíritu empresarial aumenta las

posibilidades de crear empresas y de trabajar por cuenta propia, y aumenta la compensación económica y la satisfacción del individuo” (Comisión Europea, 2006, p. 4). Se considera que existe una correlación positiva entre el espíritu empresarial y el crecimiento económico, y es una aptitud útil en la vida cotidiana, tanto a nivel personal como social y que por tanto debe desarrollarse desde edad temprana.

Se promueve la cooperación en la que participan los 23 Estados miembros de la UE y Noruega a través de una estrategia sistemática desde la escuela primaria hasta la universidad para afrontar el desafío de convertir a Europa en una economía competitiva.

La Comisión<sup>143</sup> plantea las siguientes recomendaciones que orientan a los Estados miembros a fomentar el espíritu empresarial en todas las etapas educativas:

- Revisar los planes de estudio en todos los niveles para incluir explícitamente el espíritu empresarial como objetivo docente.
- Apoyar a las escuelas para que cuenten con los instrumentos necesarios: material didáctico, financiación para proyectos piloto, difusión de buenas prácticas, promoción de asociaciones con las empresas.
- Potenciar la formación en competencias empresariales en la enseñanza superior sobre cómo crear y gestionar una empresa.
- Aconseja la formación inicial y permanente del profesorado.
- Colaborar entre los centros docentes, la comunidad local y las empresas.
- Incentivar el aprendizaje mediante la experiencia práctica que posibilite la creación y gestión de miniempresas.

La Conferencia de Oslo, el 26 y 27 de octubre de 2006, sobre Educación en iniciativa empresarial en Europa: el fomento del espíritu empresarial a través de la educación y la formación tiene como resultado la Agenda de Oslo para la mejora de la formación emprendedora en Europa. La Conferencia recoge

---

<sup>143</sup> Esta serie de recomendaciones de la Comisión se enmarcan dentro de la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo (Decisión nº 1639/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de octubre de 2006). Para contribuir al aumento de la competitividad y la capacidad de innovación, al avance de la sociedad del conocimiento y a un desarrollo sostenible basado en un crecimiento económico, se requiere crear un programa marco para la innovación y la competitividad cuyos vectores clave se vuelcan en el *Programa Marco para la Innovación y la Competitividad (PIC) 2007-2013*.

buenas prácticas en todos los niveles educativos a través de talleres y expositores que muestran un amplio catálogo de iniciativas exitosas. Participan más de 300 agentes de toda Europa entre los que se encuentran representantes de gobiernos nacionales, regionales y locales, asociaciones empresariales y empresarios, promotores de programas de emprendimiento, educadores, maestros, académicos y estudiantes. Se concretan las siguientes conclusiones (European Commission, 2007):

- Se propone crear un marco de desarrollo político favorecedor de la formación emprendedora que establezca estrategias nacionales que apoyen los sectores públicos y privados.
- Se anima a mejorar el apoyo a los centros educativos y se sugiere diseñar una marca para los “centros educativos emprendedores”. Se recomienda crear una plataforma europea de proyectos, métodos pedagógicos y material didáctico.
- Se aconseja incluir la formación emprendedora en el currículo, manteniendo flexibilidad en el contenido y la participación, de manera que se pueda integrar tanto de manera transversal como asignatura independiente. En la educación primaria se plantea la mejora de la creatividad, autonomía, iniciativa y trabajo en equipo. En la educación secundaria, desarrollar proyectos y mini-empresas.
- Se alienta a orientar a profesores para que se introduzca dinamismo e innovación en las asignaturas, incluyan casos prácticos y métodos interactivos en la que colaboren los sectores público y privado, y se involucren las empresas como parte de su responsabilidad social corporativa.
- Se recomienda crear un observatorio europeo de la formación en la iniciativa emprendedora que apoye la investigación sobre el impacto que tienen los proyectos empresariales y las mini-empresas de estudiantes.
- Se incentiva la puesta en marcha de campañas de sensibilización que desarrollen la aceptación social de la actividad emprendedora como concursos y competiciones para alumnos. Los premios reconocerán a las empresas que se distingan por dedicar fondos y tiempo de sus trabajadores a participar en actividades educativas emprendedoras.

En 2007, se evalúan los progresos en la formación empresarial que revelan que sólo seis Estados miembros de la UE han incorporado explícitamente el espíritu empresarial en los planes de estudio de secundaria (European Council, DG Enterprise and Industry, 2007).

El año 2008 supone el inicio de la crisis mundial y el declive de la economía en la gran mayoría de los Estados miembros. Esta situación determina que se apruebe la *Small Business Act for Europe* (SBA) (Comisión Europea, 2008). Esta resolución contiene propuestas para mejorar la situación jurídica y administrativa de las pymes porque crean empleo y garantizan la prosperidad de las comunidades locales. El Consejo Europeo de 11-12 de diciembre de 2008 respalda la puesta en práctica de la SBA (Consejo Europeo, 2008). El Parlamento Europeo adopta la resolución, de 4 de diciembre de 2008, sobre las medidas para mejorar el entorno de las pymes en Europa – *Small Business Act*. La finalidad es impulsar el espíritu empresarial y la creación de empresas. Pero, dada la situación crítica de la economía europea, se centran inicialmente, en los aspectos económicos y financieros de la actividad emprendedora y se descuidan los aspectos formativos de la misma.

Fruto de la SBA, la Comisión Europea, a través de la Dirección General de Empresa e Industria y la Dirección General de Educación y Cultura, organizan una serie de paneles de expertos en formación en iniciativa emprendedora. Estos paneles están integrados por funcionarios de alto nivel de los ministerios de educación y de empresa agrupados por proximidad geográfica<sup>144</sup> En línea con el principio de "pensar primero a pequeña escala" del SBA, se busca proporcionar orientación a los responsables de las políticas en cómo mejorar la atención a las pymes y aplicar adecuadamente la SBA. Los resultados de los paneles de reflexión se recogen en un informe dentro del Programa Marco 2007-2013, que revisa los logros en cada país y discute los medios para el desarrollo práctico de la formación empresarial (Comisión Europea, 2011).

---

<sup>144</sup> El primero se reúne en Londres en marzo 2009 y agrupa a Reino Unido, Bélgica, Francia, Islandia, Irlanda, Luxemburgo y Países Bajos. En abril de 2009 se reúne en Estocolmo el segundo grupo con representantes de Dinamarca, Finlandia, Estonia, Letonia, Lituania, Noruega y Suecia. El tercer grupo tiene lugar en Praga en junio de 2009 para representantes de la República Checa, Austria, Alemania, Hungría, Polonia y Suecia. El último grupo se congrega en Roma en octubre de 2009, e incluye a Italia, España, Portugal, Bulgaria, Malta, Rumania, Eslovaquia y Eslovenia.

El nivel de los progresos y su aplicación es muy variable. La práctica de la formación empresarial varía en cantidad y calidad, no se trata de forma sistemática en el plan de estudios y depende del entusiasmo y el compromiso de los docentes y las escuelas individuales. Se sugiere:

- Mejorar los métodos de enseñanza y uso del aprendizaje experimental.
- Establecer relaciones entre las escuelas, la comunidad y las empresas.

La mayor parte de los países europeos incluyen, de manera transversal, el espíritu emprendedor en los planes de estudio nacionales de educación profesional porque su objetivo es la adquisición de competencias profesionales y la orientación profesional desde el ámbito educativo. Se plantean como retos mejorar la formación del profesorado, priorizar el carácter práctico de la enseñanza e involucrar a los empresarios locales. Sugiere crear una plataforma europea de experiencias y materiales educativos y realizar campañas de sensibilización pública (European Commission, 2009).

Paralelamente se instaura el año 2009 como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación que pone de relieve el papel de la iniciativa empresarial para el desarrollo personal, el crecimiento económico y el empleo:

El objetivo general del Año será respaldar los esfuerzos de los Estados miembros para promover la creatividad por medio del aprendizaje permanente, como motor de la innovación y como factor clave del desarrollo de las competencias personales, laborales, empresariales y sociales de todos los individuos en la sociedad, así como de su bienestar social (Parlamento Europeo, 2008).

El ciclo finaliza con el informe encargado por la Comisión Europea y titulado *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education*, Hacia una mayor cooperación y coherencia en la educación en iniciativa emprendedora, de marzo de 2010, que recoge los logros y los objetivos por cumplir para desarrollar esta materia, de manera uniforme, en toda la UE (European Commission, 2010b).

Los retos a los que se enfrenta Europa requieren preparar a sus ciudadanos, especialmente a las nuevas generaciones, para que sean capaces de desarrollar con éxito la competencia emprendedora. Este desafío implica facilitar conocimientos, desarrollar habilidades y formar actitudes. Se desea que aprendan a pensar, generen ideas, pongan en marcha sus propias empresas y arraigue una cultura y un sistema de trabajo asentado en los valores de equipo,

la colaboración y el servicio. En este momento la Estrategia se renueva a través del impulso de la Estrategia 2010–2020, cuyo análisis se acomete a continuación.

## **6.8. Estrategia Europea 2010–2020**

### **6.8.1. Introducción**

Uno de los grandes planteamientos de la UE se concreta en el año 2010. La Comisión plantea la Estrategia Europa 2020, que se aprueba en el Consejo Europeo de Bruselas de junio 2010 (Consejo Europeo, 2010). Esta es pionera en la búsqueda de un modelo de crecimiento sostenible sin pretender solo un aumento de PIB. El contexto social del año 2010 se caracteriza por la crisis de crecimiento y productividad y el empeoramiento de las condiciones económicas y sociales en toda Europa. El objetivo de la UE es mejorar la competitividad europea manteniendo un modelo de economía social de mercado. Se cita como objetivo “salir fortalecidos de la crisis y convertir a la UE en una economía inteligente, sostenible e integradora con unos altos niveles de empleo, productividad y cohesión social” (Comisión Europea, 2010a, p. 5). La Estrategia Europa 2020 establece las bases del crecimiento y la competitividad futuras. Se percibe que las políticas y acciones de la UE giran más hacia la competencia (buscando la excelencia) que hacia la cohesión:

La *adaptación* es la palabra clave y el objetivo no se circunscribe a un horizonte temporal concreto (en este caso el 2010), sino que se pretende entrar en una espiral de *eterna reforma*. La Estrategia de Lisboa, ya sea utilizando el discurso de garantizar la supervivencia del modelo europeo en tiempos de globalización o por unas referencias más puras y duras a la racionalidad del mercado de índole claramente neoliberal, opta por la adaptación como eje de la reforma (Uncetabarrenechea, 2009, p. 136).

Se fijan cinco objetivos cuantificables y alcanzables para 2020 en todo el ámbito de la UE, como son la mejora del empleo, la investigación y el desarrollo (I+D), el cambio climático y la energía, la educación y la lucha contra la pobreza y la exclusión social. Para conseguirlo se enumeran siete iniciativas motoras del crecimiento, con sus respectivos programas de trabajo, que centran las

prioridades europeas en la década 2010–2020 (Comisión Europea, 2010a). En todas ellas, la gobernanza económica se convierte en el objetivo prioritario de los intereses europeos y tiene importantes repercusiones en las prioridades educativas de la UE. De las siete iniciativas emblemáticas, las que tienen una incidencia directa en la educación emprendedora son tres:

- Unión por la innovación, de manera que se generen productos y servicios y estos, a su vez, crecimiento y empleo (European Commission, 2010). Se crea el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT) que integra los tres grandes pilares del conocimiento –educación, investigación e innovación– cuya tarea es el fomento de la investigación orientada a la innovación y a la generación de empresas. Este organismo reconoce la necesidad de impartir títulos oficiales cuya prioridad es la formación emprendedora (Comisión Europea, 2010a). Para conseguir este espíritu se cita la necesidad de “centrar el currículo en la creatividad, innovación y el espíritu emprendedor” (Comisión Europea, 2010a, p. 15).
- El Programa Juventud en movimiento, cuya finalidad es “explorar las formas de promover el espíritu emprendedor mediante programas de movilidad para jóvenes profesionales” (Comisión Europea, 2010b, p. 16). Nace el programa *Erasmus Jóvenes Emprendedores* y se crea un *Observatorio Europeo de Ofertas de Empleo* para orientar a los emprendedores y desempleados jóvenes.
- La Agenda de nuevas cualificaciones y empleos para modernizar los mercados y potenciar la autonomía de las personas mediante la mejora de sus capacidades a través del aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2010c).

Europa 2020 integra a todas las instituciones europeas: el Consejo Europeo es la pieza central de la Estrategia, la Comisión supervisa los avances hacia los objetivos, el Parlamento Europeo moviliza a los ciudadanos y todos los colectivos (parlamentos nacionales, regionales y locales, interlocutores sociales, organizaciones sociales, etc.) aportan su colaboración para que la Estrategia Europea sea un éxito:

Europa tiene muchos puntos fuertes: podemos contar con el talento y la creatividad de nuestros ciudadanos, una fuerte base industrial, un vibrante sector de servicios, un sector agrícola floreciente y de gran calidad, una ajeja



tradición marítima, nuestro mercado único y su moneda común, nuestra posición como mayor bloque comercial y principal destino de la inversión extranjera directa. Pero también podemos contar con nuestros sólidos valores e instituciones democráticas, el valor que otorgamos a la cohesión económica, social y territorial y a la solidaridad, nuestro respeto por el medio ambiente, nuestra diversidad cultural y nuestra solicitud hacia la igualdad entre hombres y mujeres, por nombrar solo algunos. Muchos de nuestros Estados miembros se encuentran entre las economías más innovadoras y desarrolladas del mundo. Pero la mejor forma de que Europa tenga éxito es actuando colectivamente, como Unión (Comisión Europea, 2010a, p. 11).

En la Estrategia se incluyen también programas de trabajo en los ámbitos motores del crecimiento. Uno de ellos es el *Plan de Acción del Espíritu Empresarial 2020* (Comisión Europea, 2012a). Le precede una consulta pública cuyos resultados se publican, *Report on the results of public consultation on The Entrepreneurship 2020 action plan* (European Commission, 2012). Las conclusiones incluyen diez medidas, entre las que algunas hacen referencia a la educación como son: la adquisición de comportamientos, habilidades y modos de pensar emprendedores y su inclusión en los planes de estudio de todos los niveles educativos. Se hace extensivo el interés por la educación empresarial a todos los jóvenes, de manera que adquieran experiencia empresarial antes de salir de la escuela secundaria (European Commission, 2012).

### **6.8.2. Plan de Acción del Espíritu Empresarial 2020**

Europa necesita emprendedores para recuperar el crecimiento económico y un mayor empleo. Una vez más, se aplica el mismo sistema de revisión de los proyectos en el informe *Revisión de la Small Business Act (SBA)* (Comisión Europea, 2011). Se hace balance de la aplicación de la SBA para valorar su contribución a la consecución de los objetivos de la Estrategia Europea 2020. Incluyen políticas para promover el crecimiento de la UE relacionadas con la industria, las empresas, las pymes y la mejora productiva. Este es el contexto

del que se nutren las medidas de apoyo al emprendimiento<sup>145</sup> que se propone que la inversión en formación emprendedora resulte rentable para Europa. Uno de los facilitadores de la innovación son los recursos humanos, por lo que es importante el nivel de educación (Kåre, M. et al., 2014).

Dentro de la Estrategia de emprendimiento 2020, el prisma que guía la actuación de la UE concibe el emprendimiento como motor de crecimiento económico y creación de empleo<sup>146</sup> (Comisión Europea, 2012a y 2012c).

En general, los emprendedores potenciales encuentran un entorno complejo en el que la educación no aporta una base sólida que posibilite el emprendimiento. Se necesita crear un entorno emprendedor favorable para los jóvenes europeos. Entre el 15 %-20 % de los estudiantes que participan en programas de mini-empresas en secundaria crearán su propia empresa, cifra de tres a cinco veces mayor que la de la población en general” (Comisión Europea, 2012a). Los jóvenes que participan en programas de emprendimiento comienzan más empresas y más temprano. El porcentaje de alumnos que se convierten en empresarios de 3 a 5 años después de salir de la escuela es en torno al 3-5 %, mientras que para los que participan en programas se eleva al 15-20 % (Comisión Europea, 2012c).

Introduce una consideración importante porque consideran que la experiencia práctica del emprendimiento también se puede adquirir a través del aprendizaje informal y no formal, como es el voluntariado (Comisión Europea, 2012a). Finalmente, la Comunicación de la Comisión incluye un Anexo con las medidas clave del *Plan de acción sobre emprendimiento 2020* (Comisión Europea, 2012a). En la tabla que se presenta a continuación se incluyen las medidas que atañen específicamente a la formación emprendedora.

---

<sup>145</sup> Las pymes suponen el 99% de las empresas en la UE y dos tercios de todos los puestos de trabajo de la UE. En 2012 las pymes proporcionan el 57,6% del valor añadido bruto [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/National\\_accounts\\_and\\_GDP/es](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/National_accounts_and_GDP/es)

<sup>146</sup> Eurostat del año 2009 especifica que los emprendedores “crean más de cuatro millones de puestos de trabajo al año en Europa” (Comisión Europea, 2012a, p. 5).

Entre 2004 y 2012, como resultado de la situación de crisis, la proporción de personas que prefieren trabajar por cuenta propia antes que estar asalariadas disminuye en 23 de los 27 Estados miembros. En esta misma línea, el trabajo por cuenta propia era en 2010 la opción preferente del 45 % de los europeos. Tres años más tarde, en 2013, ha disminuido al 37 %. Este porcentaje es manifiestamente bajo cuando se comparan los datos frente a Estados Unidos, el 51% y China, el 56 % (Comisión Europea, 2012a y 2012d).

*Tabla 15*

*Medidas del Plan de Emprendimiento 2020. Educar y formar en materia de emprendimiento para promover el crecimiento y la creación de empresas*

<b>Sectores principales</b>	<b>Propuestas de la Comisión</b>	<b>Fechas ejecución</b>
Educación y formación	Desarrollo de una iniciativa paneuropea de aprendizaje del emprendimiento que reúna y ponga a disposición los conocimientos europeos y nacionales para el análisis del impacto, el conocimiento, el desarrollo de metodologías y el respaldo entre iguales de los profesionales de los Estados miembros	2013-15
	Establecimiento, conjuntamente con la OCDE, de un marco orientativo para fomentar el desarrollo de escuelas de emprendimiento y centros de FP	2013-14
	Difusión de un marco orientativo de universidad emprendedora; facilitar intercambios entre las universidades interesadas en aplicar el marco; promoción gradual del marco en las instituciones de enseñanza superior de la UE	2012-13
	Respaldo de mecanismos adecuados de creación de empresas impulsada por la universidad (como empresas semilla) y ecosistemas entre universidades y empresas que apoyen dicha creación.	

Fuente: Comisión Europea, 2012a, p. 31

En 2014, la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo (CESE) y al Comité de las Regiones, lleva a cabo un análisis de la Estrategia Europa 2020, *Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, en la que se extraen conclusiones preliminares sobre los primeros años de aplicación de la Estrategia. Considera que la UE está en vías de cumplir sus objetivos en materia de educación, clima y energía, pero no así en empleo, investigación, desarrollo y reducción de la pobreza (Comisión Europea, 2014a).

A partir de estos resultados, y en un contexto de recuperación gradual, se busca la reflexión sobre el rumbo de la estrategia para el periodo 2015-2020. Se inicia una consulta pública a través de cuestionarios. Se examinan los progresos realizados, los últimos datos disponibles, los objetivos nacionales para 2020 y, las tendencias de los resultados nacionales y comparaciones internacionales (Comisión Europea, 2014b). El marco político europeo que se dibuja en el Consejo Europeo de Bruselas, 26 y 27 de junio de 2014, insiste en la misma línea. Entre las prioridades de la Unión para los próximos cinco años se incluye promover un clima favorable al emprendimiento y la creación de empleo (Consejo Europeo, 2014).

El Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte, en sus conclusiones del 12 de diciembre de 2014, manifiesta que tanto el emprendimiento como la educación son prioridades de la Estrategia Europa 2020. Posteriormente el Consejo subraya algunas ideas que delimitan la estrategia en materia de educación y emprendimiento (Consejo Unión Europea, 2015). El Parlamento Europeo adopta una resolución acerca de la promoción del emprendimiento juvenil en la educación y reconoce que la brecha entre la educación y el mercado laboral es causa del desempleo juvenil y reflejo de las dificultades de algunas empresas para encontrar empleados cualificados (Comisión Europea, 2015 y Parlamento Europeo, 2015). La estrategia sigue abierta en la actualidad. Se plantea a continuación el análisis de las principales ideas que acogen el impulso de la iniciativa emprendedora en Europa.

## **7. Análisis crítico y conclusiones acerca del desarrollo de la iniciativa emprendedora dentro de la estrategia y de la política educativa europea**

La documentación europea considera que la iniciativa emprendedora es un valor emergente. En la presente investigación es importante analizar las ideas centrales, resaltar los intereses que amparan su desarrollo y señalar los elementos que merecen una crítica, puesto que algunos de los planteamientos conllevan un coste educativo. Este es el propósito de este último apartado.

### **7.1. Perspectiva histórica**

En la historia de Europa el pensamiento ha tenido gran importancia. Se plantean cuestiones, se generan ideas, teorías, revoluciones, movimientos, se buscan respuestas a las grandes preguntas. Se desea que la educación sea responsable directa de la construcción de la Europa del siglo XXI. Con este planteamiento de fondo, conviene dirigir la mirada a lo que se considera como "lo obvio" o lo que se percibe o cree como "natural", interrogarlo y problematizarlo (Gimeno Sacristán, 2000). Aunque la inclusión de la formación emprendedora esté provista de un importante interés social, es prudente tener en cuenta una serie de principios educativos en orden a respetar, favorecer y contribuir al crecimiento del ser humano y de los valores intrínsecos de la persona.

La integración europea comenzó por lo más fácil, la economía y el proyecto se ha configurado de manera gradual, extendiéndose a todos los ámbitos de la política y la sociedad. Existe el riesgo de que la UE privilegie entre sus objetivos los puramente económicos y financieros. Sin embargo, no se puede olvidar la orientación y dimensión humanística y solidaria que alberga la entraña histórica de Europa. Estas ideas deben presidir las aspiraciones de construcción europea y guiar el proyecto educativo europeo, tanto en el presente como en el futuro. La deseada estabilidad querida para la UE requiere, entre otros campos, fundamentar los aspectos humanísticos que posibilitan el diálogo y, los aspectos educativos planteados desde una clave antropológica. Si se desea servir a la persona humana es importante conocerla y respetarla.

Las orientaciones que imprime el Consejo Europeo de Lisboa tienen un marcado sesgo economicista. El crecimiento económico, la competitividad y el empleo son objetivos prioritarios y los aspectos humanísticos y espirituales de la educación ocupan un plano secundario. Si se desea una Europa unida es necesario que el modo de aglutinar y unir a los europeos no sea solo a través de la economía que, además, está sujeta a frecuentes variaciones y mutaciones. Se hace necesario que esa unión se apoye y asiente, no solo en torno a intereses compartidos sino en los valores y en el deseo del bien común, acorde a las necesidades de la persona. Son las personas quienes transmiten a la sociedad sus principios y valores. La educación es un proceso que permite el perfeccionamiento individual y social de las personas, y la escuela se entiende como “miniature community, an embryonic society” (Dewey, 1899, p. 32) pero no porque reproduzca la vida en sociedad sino porque contribuye a la mejora social (Romo y Nubiola, 2005).

La formación en virtudes cívicas y especialmente la sociabilidad es el medio que posibilita formar el compromiso con la transformación y mejora de la sociedad y donde el desarrollo de cada persona consigue perfeccionar a la sociedad en su conjunto (Naval, 1996; Guichot, 2003; Romo y Nubiola, 2005; Naval, 2009). Es también medio que contribuye a la formación de la autonomía, entendida como capacidad de pensar por sí mismo, que prepara para dirigir la propia vida y tener un juicio moral personal y autónomo (Bernal, González-Torres y Naval, 2015). De este modo, la formación emprendedora da respuesta al desarrollo de disposiciones personales y sociales positivas con el fin de lograr una vida productiva y ser ciudadanos efectivos en la sociedad democrática.

Las políticas educativas con planteamientos tecnocráticos y economicistas son algunas de las barreras que los educadores deben evitar. Por ofrecer un dato, sorprende, por ejemplo, el texto del Anteproyecto de ley de la última reforma educativa planteada en España en su versión de septiembre de 2012, que incluye en el primer párrafo de la exposición de motivos:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas

competitivas en el mercado global (Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE- septiembre 2012, p. 1).

El siguiente borrador de diciembre de 2012 suaviza el el borrador de septiembre de 2012:

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país; el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito el panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor (Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE- diciembre 2012, p. 1; y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. p. 97.858).

Aunque no deja de ser cierto el valor de la educación como promotora de la prosperidad o del bienestar de un país, no se pueden situar estos aspectos en el centro de los intereses. De acuerdo con Maritain (1993) se desprende que esta legislación educativa es un referente de la debilidad de la educación actual, “no es que sus medios o métodos sean malos. Por el contrario, en general son mejores que los de la pedagogía antigua. Lo malo es, precisamente, que son tan buenos que perdemos de vista el fin” (Maritain, 1993, p. 15).

## 7.2. Análisis crítico

Se señalan a continuación las ideas centrales que amparan el desarrollo de la formación emprendedora desde el ámbito ideológico y educativo.

### 7.2.1. Bases ideológicas:

Los sistemas educativos que se impulsan desde instancias europeas responden al modelo social de la Postmodernidad tardía<sup>147</sup>. Esta es heredera

---

<sup>147</sup> Para una comprensión del fondo filosófico de la pedagogía posmoderna se sugiere la lectura de Barrio, J.M. (2008). Sobre la llamada educación posmoderna. *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 527-540.

del individualismo y del subjetivismo<sup>148</sup> decimonónico y de sus consecuencias inmediatas, el pragmatismo y el relativismo que asienta al ser humano en el presente, se olvida de la idea de bien común, consecuencia de la ausencia de compromiso, y marca planteamientos de futuro cortoplacistas (Gervilla, 1993; Bullón, 2010). Esta realidad responde no a un planteamiento antropológico sino a las necesidades sociales, en las que se vincula el conocimiento y la educación a los objetivos estratégicos de la UE, es decir, a la mejora de la productividad y del empleo. Esta situación supone la hegemonía de la productividad y una lógica social basada en la economía que refrenda un sistema educativo racionalista (Espejo, 2001).

Por otro lado, poner la educación al servicio del crecimiento económico, la competitividad y el empleo es una herencia del utilitarismo. Refleja que la educación interesa como instrumento para alcanzar un fin, se le desposee de valor en sí mismo y de su finalidad propia. Se limita su utilidad a lo meramente instrumental y se sustituye por la sostenibilidad de un modelo social que prioriza el crecimiento económico. Se evidencian el subjetivismo de los valores y la pérdida del sentido de los mismos que define el valor de un bien en función de su utilidad y no en función del valor intrínseco que tiene en sí mismo (Menger, 1997). Se prioriza la satisfacción de las preferencias individuales sobre otras realidades.

La investigación y la innovación interesan porque contribuyen al beneficio y se desarrollan a través de estrategias específicas<sup>149</sup>. En consecuencia, se impulsa el emprendimiento en la formación de las personas porque contribuye al éxito futuro, crea valor que beneficia a la empresa, a la economía y a la sociedad y aumenta las posibilidades de empleo. Se educa para el trabajo y se fomentan actitudes y valores que desarrollan la creatividad personal y la innovación, tareas imprescindibles para hacer frente a los desafíos educativos de las próximas décadas. Es, por tanto, una educación entendida como transmisión de valores útiles (Altarejos y Naval, 2011). La pregunta acerca de

---

<sup>148</sup> Polo (2015) expone que el subjetivismo, representa la crisis en el desarrollo de la persona, o, lo que es igual, una detención en el estadio del yo de la autocomprensión humana. Esta detención representa una limitación en la maduración del hombre. Por eso, la autoafirmación, al no sobrepasar el nivel del yo, abre paso a una inseguridad creciente" (Polo, 2015, p. 350).

<sup>149</sup> OEDC (2015). *New nature of Innovation* y OEDC (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OECD.



la utilidad de la educación o acerca de las materias de estudio ventajosas se puede considerar legendaria:

No cabe duda que la educación debe ser útil. Debe responder a las necesidades del individuo y de su sociedad. La pregunta es: ¿Cuáles son esas necesidades? O, en concreto, cuáles son las necesidades reales del individuo y de la sociedad y cuáles de ellas pueden ser asumidas por la educación? (Hutchins, 1953, pp. 11–12).<sup>150</sup>

La persona es la identidad innegable, asiento sobre el que se edifica la educación. No resulta prudente construir o diseñar una educación que prescindiera o utilice al ser humano; al contrario, se requiere una educación que fortalezca y respete a la persona y contribuya a su crecimiento (Barrio, 2007; Altarejos y Naval, 2011; Polo, 2015). Por la misma razón, plantear una educación que concibe a la persona como un bien de utilidad para conseguir otros objetivos finales o de uso, reduce la educación por considerarla objeto de consumo. Sin embargo, el respeto a la propia naturaleza es una exigencia moral del actuar humano. No se puede reducir la educación a un medio para lograr fines económicos en el que impere el pragmatismo y se exija eficiencia. De esta manera se puede perder el valor intrínseco de la educación y por lo tanto, no conviene que se convierta en el marco teórico general que oriente las políticas educativas (Robeynes, 2006). Desde los planteamientos economistas no se buscan las cosas por su propio bien, sino que se limita la categoría de bien a un valor económico o a un objeto que produzca beneficios económicos (Robeynes, 2006; Altarejos y Naval, 2011).

El fenómeno contemporáneo del emprendimiento ha generado un interés educativo nuevo y una nueva materia de trabajo en las aulas. Sin embargo, la tarea de emprender no es una idea nueva puesto que se trata de una actividad propiamente humana, es “un concepto intrínseco a la educación y, una vez más, anterior y previo a la normativa y los programas destinados a fomentar el emprendimiento” (Villamor y Prieto, 2014, p. 158). La persona se plantea metas, elige con libertad los medios para satisfacer un fin, desarrolla la

---

<sup>150</sup> Traducción de la autora: “There is no doubt that education must be useful. It must meet the needs of the individual and of society. The question is: What are those needs? Or, more particularly, what are the real needs of the individual and of society and which of them can education meet” (Hutchins, 1953, pp. 11–12).

creatividad y busca el bien para el otro. Lo que le ha hecho ser nuevo es que ha empezado a ser considerado como fenómeno económico cuyo interés se traslada a las aulas (García del Dujo, 2014). Este planteamiento tiene sus riesgos educativos: una educación que se atenga a valores y lógicas mercantilistas o económicas, en la que priman estos valores, se desnaturaliza y se puede convertir en un saber tecnocrático y fragmentario.

A lo largo del análisis de las políticas educativas queda manifiesto la función de la educación como promotora del progreso, el desempeño económico y en consecuencia del empleo, que convierte a la educación en una inversión económica rentable (Gilead, 2012). Esta idea propicia el fortalecimiento de los vínculos entre el progreso económico, tanto individual como nacional, y la educación (Carter y O'Neil, 1995; Ball, 1999; Apple, 2004). El binomio educación y desarrollo es consecuencia de la necesidad de los sistemas económicos de impulsar el empleo y la eficiencia productiva (Aliaga y Schalk, 2010). El impacto de la educación para el crecimiento económico parece obvio y puede explicar más del 70% de la variación de las tasas de crecimiento económico entre países (Hanushek y Woessmann, 2007 y 2010). Se requiere formación en competencias generales, específicas y de empleabilidad adaptada a la economía del conocimiento y a la competitividad. El crecimiento económico no depende de la combinación de capital y trabajo, sino que la mejora de la productividad se asocia a la generación de ideas y la innovación (Fernández-Rodríguez y Giménez, 2012; Bernal Guerrero, Delgado y Donoso, 2014).

Nos encontramos en una época de profundas modificaciones en el sector económico, fruto de la revolución tecnológica y la globalización. A partir de una economía dirigida y estable, en la que el capital y el trabajo son los factores de producción esenciales, se gesta un modelo económico en el que priman los valores emprendedores (Thurik, 2009). En este nuevo modelo, el conocimiento, prioritariamente técnico y científico, es el factor dominante de la producción (Bernal Guerrero et al., 2014).

En esta situación, la creatividad, la capacidad de comunicarse y la inteligencia emocional son factores importantes y la innovación es una ventaja competitiva. Tener capacidad de innovar y de asumir riesgos es pieza clave en la sociedad del conocimiento y se vincula prioritariamente con el ámbito tecnológico y productivo como respuesta a la globalización (Bernal Guerrero et al., 2014). Para evitar que se convierta en una práctica o un interés transitorio

es importarte que la educación se fundamente en la antropología. Esto permite que diferenciar las ventajas e inconvenientes, las modas y las necesidades reales de la misma. Ese proyecto debe ser acorde con la naturaleza del ser humano y no guiarse en exclusiva por las necesidades productivas y económicas. Es un valor intrínseco que integra la excelencia y la ética, que busca una “vida buena” para tener vidas plenas, éticas y productivas (Davidson, Lickona y Hmelkov, 2008).

### **7.2.2. Aspectos educativos:**

Se resalta especialmente la función social de la educación en la que resultan claves la productividad y la conexión con la empleabilidad (Bernal, Delgado, y Donoso, 2014; Laker, Naval y Mrnjaus, 2014). Sin embargo, la función social de la educación se asienta en la persona como principio de actividad, abierta al exterior. Fruto de su carácter personal, el ser humano se realiza y crece a través de la apertura como ayuda, como servicio y como contribución al bien común. Estas dimensiones son propias de la condición humana y no varían, ni es deseable que varíen o se modifiquen con el paso del tiempo.

Por otro lado, no es deseable configurar una legislación educativa en la que tengan peso planteamientos cortoplacistas, al amparo de las necesidades cambiantes del momento histórico. La formación emprendedora surge como resultado de los intereses políticos, más que de las necesidades educativas y se impulsa desde instancias políticas sin que se haya definido previamente en el mundo educativo (Gibb, 1993; Hynes, 1996).

Resulta necesario sustraer del debate político y económico el interés por la formación emprendedora, porque la educación no está dotada únicamente de un carácter medial para conseguir un fin, sino que es un proyecto en sí misma. Un proyecto en favor del hombre y de la persona que contribuye a su crecimiento personal y no solo a la mejora de su bienestar económico. Dentro de este contexto el bien común es un elemento definidor de la formación emprendedora, que le lleva a responder a las situaciones de una forma moralmente buena. La educación emprendedora puede ser un vehículo que forme en la toma de decisiones éticas en las profesiones, forje las virtudes con una orientación relacional que lleva a que los alumnos se preocupen por el bienestar de otros y de la sociedad (Bernal, Gómez-Torres y Naval, 2015).

En el año 2013 el Parlamento Europeo indica que la principal tarea de la educación es preparar a las personas para la vida. Desde esta perspectiva, la Resolución del Parlamento Europeo, *Sobre un nuevo concepto de educación* (Parlamento Europeo, 2013), centra sus objetivos principales en cuestiones relacionadas con los vínculos de la educación con el mundo laboral, las competencias transversales, el aumento de conocimientos en las asignaturas de ciencias y el equilibrio entre la adquisición de conocimientos teóricos y aptitudes prácticas. Todo este conjunto de medidas se articulan hacia como elementos cuya finalidad última es aumentar el nivel de empleo en la UE. Se constata la importancia de la formación emprendedora en el ámbito educativo porque forma para hacer frente a las necesidades de la vida y del futuro. Se precisa una formación integrada y transversal, que incluye la educación moral, cívica y de la personalidad:

- Educación moral: como ocasión para diferenciar y formarse juicios acerca de lo que está bien de lo que está mal en el día a día.
- Educación cívica: para formar en las habilidades para comprender y tomar parte en los procesos de formación de la sociedad.
- Educación de la personalidad: incluye la forja de la personalidad, la autonomía y proyecto de vida.

La labor educativa más importante es ayudar a las nuevas generaciones a encontrar valores que les ayuden a hacer y a decidir, que les den luz para dar respuesta a la pregunta, qué clase de vida quiero vivir y qué debo aprender para vivir esa vida. Hacer escuelas más eficaces tiene que ser compatible con la educación moral (Pring, 2002). La formación emprendedora es una realidad doble que acoge no solo valores económicos, sino que supone el desarrollo de la personalidad y el ejercicio de la libertad (Marina, 2010). Respecto a las políticas curriculares se corre el riesgo de poner el mayor peso del currículo sobre los ámbitos tecnocráticos que dan respuesta a un modelo de progreso social parcial e incompleto.

A su vez, ha aumentado el interés por la problemática de la eficacia y en consecuencia por la evaluación de los sistemas educativos. Se buscan programas que supongan acciones rápidas, evaluables y con resultados a corto

plazo<sup>151</sup>. La sociedad razona bajo otros esquemas y solicita una evaluación del esfuerzo que realiza.

El crecimiento está dirigido cada vez en mayor proporción por el conocimiento y el emprendimiento se incluye dentro de una estrategia conjunta. En algunos países europeos se vincula el emprendimiento con una estrategia de innovación, que abarca una amplia gama de acciones relacionadas con la creación de conocimiento, habilidades e innovación empresarial (Eurydice, 2016). Otros países, como España <sup>152</sup>, incluyen la formación emprendedora como parte de una estrategia de crecimiento económico y empleo (Eurydice, 2012a y 2016).

Los intereses sociales, como la generación de empresas o el desarrollo de las competencias empresariales, se han convertido en materia de trabajo en las aulas de primaria y secundaria. La educación secundaria es una etapa educativa sensible y fundamental porque en ella se aportan los aspectos básicos del aprendizaje y es la pasarela hacia la vida laboral o hacia estudios denominados como “no obligatorios” (Gimeno Sacristán, 2000). Es la etapa en la que se ponen los cimientos de los hombres y mujeres del futuro. Es importante mantener un equilibrio entre las materias de trabajo en el aula, no centrar el currículo solo en el ámbito práctico, de manera que contribuyan al hacer, a producir, a obtener resultados, sino que toda materia ayude al educando a crecer y hacerse.

En buen número de ocasiones se educa para una sociedad que no sabemos cómo va a ser y en la que se plantea la necesidad de saber aprender para el cambio, por lo que se impulsan las competencias emprendedoras que capacitan a los discentes en el futuro. Parece que pesa más la incertidumbre acerca del futuro laboral de la próxima generación que las necesidades formativas, puesto

---

<sup>151</sup> Para la comprensión de los movimientos de calidad y evaluación en los países desarrollados se sugiere la lectura de Glenn, C.L. (2002). *Freedom and Efficiency in Education*. En Ibáñez-Martín, J.A. y Jover, G (Eds) *Education in Europe: Policies and Politics*. London: Kluwer Acad. Publisher. Se sugiere también Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 10.

<sup>152</sup> En España, la "Estrategia 2013-2016 para la iniciativa empresarial y el empleo joven" tiene como objetivo reducir la tasa de desempleo juvenil y sus causas estructurales. Entre las 15 medidas de alto impacto se incluyen medidas relativas a la mejora de la educación, la formación y la mediación en el mercado de trabajo y promover una imagen positiva de la iniciativa empresarial. Varias Comunidades Autónomas también tienen estrategias específicas de educación empresarial <http://www.empleo.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/index.htm>.

que sí sabemos lo que es ser humano y lo que va a seguir siendo. Desde el planteamiento de esta investigación es fundamental atender a la realidad como es y al ser humano como tal. Las materias de la educación obligatoria deben contribuir al crecimiento de todas las dimensiones de la persona y no solo a su obrar. No conviene reducir el fundamento de las asignaturas por su interés pragmático o porque permitirán ganarse un sustento en un futuro.

Las reformas de los sistemas educativos pueden variar en función de los intereses económicos y estos se convierten en el móvil del cambio, al margen de la persona. La idea que subyace en la política educativa está influida por el planteamiento mengeriano en el que el valor de los bienes se fundamenta en función de las necesidades, no en el bien mismo. Si cambian las circunstancias, puede variar el valor porque no es inherente al bien ni tampoco una cualidad intrínseca de este (Menger, 1997). Por otro lado, el planteamiento de la sociedad contemporánea responde –siguiendo a Daniel Bell– a una sociedad estructurada por un orden tecnoeconómico. Se busca la racionalidad funcional y el modo regulador es economizar, que significa eficiencia, costes menores, mayores beneficios, maximización de resultados. Se comparan los costes con los beneficios que se expresan, habitualmente, en términos monetarios. Esta sociedad ostenta dos características: la utilidad y la productividad (Bell, 1987; Judt, 2015). Se configura una dinámica de competencia económica global en la que lo económico adquiere mayor importancia con respecto a lo social, en el que se presupone el crecimiento económico y la productividad dentro de “un sistema integrado de capitalismo global” (Judt, 2015, p. 310).

Carter y O’Neil (1995) perciben que en los países postindustriales va tomando cuerpo un nuevo hacer que aglutina tres conceptos como son la política, los gobiernos y la educación. Identifican cinco características de esta nueva ortodoxia que, en el plano educativo, responde a un modelo escolar fordista<sup>153</sup>:

---

<sup>153</sup> El fordismo es un sistema socioeconómico que se basa en la producción industrial en serie y que se empieza a aplicar después de la I Guerra Mundial. Recibe el nombre de Henry Ford, creador de la línea de ensamble. Este modo de trabajo permite la especialización y la reducción de costos y la expansión del mercado. A mayor volumen de unidades de un producto se reduce el costo y aumenta la producción. Es un sistema que propicia el Estado del bienestar y la economía del consumo. Lipietz, A. (1994). *El posfordismo y sus espacios. Las relaciones capital-trabajo en el mundo* (pp. 2-7). Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo,

- Mejorar la economía nacional y fortalecer la conexión entre las escuelas, el empleo, la productividad y el mercado.
- Transformar las posibilidades de empleo de los jóvenes mediante la formación en competencias y destrezas.
- Mejorar el control directo sobre los contenidos del currículo y la evaluación.
- Reducir los costos que supone el gobierno de la educación.
- Aumentar la aportación de la comunidad a la educación mediante la participación más directa en la toma de decisiones de la escuela.

Los esfuerzos que impulsan las reformas educativas actuales tienen una inspiración neoliberal que marca la política educativa que se impulsa desde la UE (Ball, 1999; Erkkilä, 2000; Johannisson, 2010; Rae, 2010; Komulainen et al., 2011; Dahlstedt y Hertzberg, 2012; Berglund, 2013; Fougère, Segercrantz y Seeck, 2017). El neoliberalismo es el modo más eficiente para que funcione una economía y un mercado sin restricciones. En ocasiones se confunde con el libertarismo de *laissez-faire* o la economía neoclásica. Sin embargo, difiere de los dos, del primero, porque a pesar de su retórica anti-estatal concede un importante rol al estado porque este contribuye a crear mercados, y de la economía neoclásica porque el neoliberalismo es un proyecto político (Brown, 2006) que se basa más en la economía austriaca (Fougère et al., 2017).

Los planteamientos neoliberales han tenido un importante impacto en la educación. Así, en la secundaria se han impulsado actividades de formación emprendedora como la *Young Enterprise*, que capacita a los estudiantes a poner en marcha mini-empresas (Dwerryhouse, 2001). Los resultados empíricos vinculan este tipo de iniciativas con la mejora de la empleabilidad y el aumento de alumnos que comenzarán un negocio más tarde en su vida (Elert, Andersson y Wennberg, 2014). Pero también un estudio reciente en Suecia muestra que socava los valores cívicos democráticos (Lindster, Lindster, Leffler y From 2015). En una investigación reciente Lackeus (2017) señala que formación emprendedora que se orienta a los demás, que desarrolla en los alumnos la

---

documentos de trabajo (4), Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

búsqueda del beneficio de los otros, mitiga las tendencias neoliberales que tiene esta disciplina.

El razonamiento que sustenta esta concepción educativa es la teoría del capital humano<sup>154</sup> (Schultz, 1963; Becker, 1975; Bell y Stevenson, 2006; Resnik, 2006) que inicia Schultz en 1959 y que está firmemente arraigado en la economía neoclásica. Entre los autores herederos de la corriente neoclásica se produce, en la segunda mitad del siglo XX, un cambio importante en el pensamiento económico. La inversión en capital humano se considera una variable fundamental que explica el crecimiento económico. Sin embargo, el propio Marshall, fundador de la escuela neoclásica de economía, excluye al hombre y al capital humano del análisis económico (Espejo, 2001).

La incorporación del capital humano a la teoría económica fortalece los vínculos entre la educación y el progreso económico y hace que ésta se convierta en una prioridad tanto para los economistas como para los políticos. La educación produce un beneficio social por sus efectos directos sobre la productividad nacional y el aumento de los ingresos. Crea habilidades, aporta conocimientos que se invierten en la producción como si se tratara de un factor de producción económica. Las habilidades y conocimientos adquiridos a través de la educación, generan ingresos, mejoran la productividad, incrementan las ganancias y son, por tanto, inversiones de futuro (Schultz, 1963; Becker, 1975).

Después de la II Guerra Mundial, Alemania y Japón sufren un considerable aumento de su productividad frente a otros países. Esta capacidad se asocia con la preparación técnica y científica, es decir, con su buena educación, con lo que se contribuye a modificar el análisis del crecimiento clásico, que toma como pilares del aumento de producción, el incremento del capital y del trabajo.

El modelo teórico de capital humano se construye sobre la idea de que el desarrollo del talento y de las habilidades proporciona a las personas conocimientos útiles, mejora la productividad, aporta una mayor riqueza para

---

<sup>154</sup> La expresión “capital humano” se introduce en el discurso económico por Schultz (1963) para explicar el progreso económico después de la Segunda Guerra Mundial. La explicación de ciertos fenómenos macroeconómicos, como el PIB, es posible tanto por el capital y el trabajo como por un tercer factor, las habilidades y capacidades de los trabajadores. La mejora productiva y el crecimiento lo incentiva por tanto el capital humano. El gasto en educación no es un gasto de consumo, sino como fenómeno de inversión y financiación (Schultz, 1961). El trabajo posterior de Gary Becker aporta el desarrollo teórico y la difusión de la teoría.



el individuo y la sociedad. A modo de síntesis, se resumen los siguientes beneficios de la educación en relación a la productividad (Gradstein, Justman y Meier, 2005):

- La construcción de capital humano a través de la forja de habilidades y técnicas de enseñanza, que aumenta directamente la productividad y los ingresos de las personas (Schultz, 1963; Becker, 1975).
- Proporciona mecanismos de selección que identifican las capacidades que está en la base de una teoría del desarrollo de la educación, especialmente para la Educación Superior (Stiglitz, 1975).
- Contribuye al crecimiento del capital social al inculcar normas comunes de comportamiento.

Educación se identifica con inversión, aunque el beneficio se obtenga en el futuro. Esto es especialmente importante en contextos de pobreza, en los que la adquisición de determinadas habilidades marca la diferencia entre una situación de penuria y la posibilidad de mantener una vida digna que aumente el bienestar y no solo la riqueza. En este tipo de situaciones se introduce a la persona como centro de los esfuerzos del desarrollo económico y provoca que se preste mayor atención a la educación desde el punto de vista del capital humano. Pero también conviene señalar los problemas y consecuencias que supone este modelo de capital humano en la educación (Robeynes, 2006):

- Considerar como único beneficio de la educación la mejora de la productividad y el aumento de salarios al tiempo que se subestiman otras dimensiones sociales y no materiales de la vida.
- Provocar que se valore la adquisición de habilidades y conocimientos en la educación en la medida en que contribuyen a la mejora de la productividad económica y se convierten en un valor mediático. Esto relega algunos saberes que tienen escaso valor desde la perspectiva de la teoría del capital humano, como es el caso de las humanidades.

Al aumentar el capital humano, la educación contribuye de manera significativa a incrementar el PIB, que se considera la medida que refleja el progreso económico de las naciones (Gradstein et al. 2005). Resulta reduccionista la identificación de los beneficios de la educación con los resultados meramente económicos, monetarios o la mejora del bienestar. La riqueza contribuye al bienestar, pero no se puede reducir al acopio de bienes materiales. La riqueza en cuanto bien material es medial, es decir, buena para

la adquisición de otros bienes de un orden superior y no se puede maximizar su importancia como referente y finalidad educativa. En el fondo, los planteamientos que guían la educación son reflejo de la crisis que afecta a las sociedades postindustriales.

Este planteamiento de raíz utilitarista convierte a las personas en medios para alcanzar el progreso, en lugar de fines a los que servir que posibiliten el progreso económico. Se puede decir que deshumaniza, porque se trata a la persona como qué y no como quiénes. Maritain, en su teoría del Humanismo integral, revela algunos de los errores educativos más frecuentes que encaminan al olvido o el desconocimiento de los fines y su confusión con los medios. La supremacía de los medios sobre los fines conduce a no tener claro a qué fines sirven los medios, “esta supremacía de los medios sobre el fin y la consiguiente destrucción de todo propósito seguro y de toda eficacia real, parecen ser el principal reproche que se puede hacer a la educación contemporánea” (Maritain, 1993: 1943, p. 15).

También puede suceder que los medios se deseen y se cultiven en virtud de su propia perfección, y no como medios que guían hacia un fin, de modo que los medios pierden su sentido práctico y su eficacia vital. Es la supremacía de los medios sobre el fin. Esto sucede incluso cuando los medios son buenos, pero se pierde de vista el fin. En nuestros días, la eficacia productiva se constituye en el fin buscado, en el referente teleológico del hacer humano (Maritain, 1969, 1985, 1988).

Esta teoría se complementa con la perspectiva de la sociología funcionalista de la realidad, que se caracteriza por el utilitarismo y concede la máxima importancia a la innovación, la creación tecnológica y el interés por la capacidad económica de los individuos y de la sociedad (Espejo, 2001).

A lo largo de este apartado se ha procurado resaltar y evidenciar algunos aspectos críticos de la formación emprendedora de manera que, especialmente en el capítulo 5, se aporte un fundamento de raíz antropológica y trascendente que contribuya al desarrollo y crecimiento integral de la persona.

## **Capítulo 4**

### **La formación de la iniciativa emprendedora como objetivo educativo**

#### **1. Introducción**

En continuidad con el capítulo tercero, que muestra cómo el fomento de la formación emprendedora ha adquirido legitimidad en el ámbito educativo europeo; este capítulo cuarto analiza cómo los sistemas educativos hacen eco de ese interés político. Junto a los intentos por difundir el espíritu emprendedor existen dificultades para introducir esta disciplina en el aula, tanto desde el ámbito teórico que fundamenta la acción educativa, como desde el ámbito práctico que desarrolla una didáctica y pedagogía propia.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. La relación entre educación y emprendimiento es compleja y ha convertido la formación emprendedora en un objetivo educativo que requiere delimitar su objeto, definición y ámbitos (apartado 2). A su vez es de interés conocer su relación con las diferentes teorías de filosofía de la educación (apartado 3). El apartado 4 revisa los inicios de la formación empresarial en la educación primaria y secundaria por parte de los países pioneros (EEUU y los europeos, Gran Bretaña y Finlandia). Finalmente, el apartado 5 analiza la inclusión de la formación emprendedora en los países del entorno europeo<sup>155</sup> que supone el desarrollo de diversas estrategias que la impulsan, así como la integración de esta materia en los currículos escolares con diferentes enfoques y características.

---

<sup>155</sup> En buena parte de las referencias se alude a los países del “entorno europeo” como expresión que incluye tanto a los países de la UE como algunos países candidatos a formar parte de ella, u otros que, sin formar parte de la misma, se encuentran dentro del área geográfica europea.

## **2. Objeto y ámbitos de la formación en la iniciativa emprendedora**

### **2.1. Evolución del concepto emprendedor. De un interés económico a un interés educativo**

El estudio de la génesis del concepto emprendedor y su evolución, capítulo 1, ha dejado claro su origen en el ámbito empresarial. Las motivaciones políticas y económicas, capítulos 2 y 3, han legitimado esta materia desde el punto de vista educativo. A su vez, el desarrollo del espíritu emprendedor ha adquirido una relevancia social no circunscrita al ámbito empresarial. Es una capacidad y una forma de razonar sobre el mundo que se ha transformado en una necesidad útil y en un objetivo educativo cuya importancia ha trascendido a los sistemas educativos.

Se entiende que la capacidad emprendedora puede educarse. Este es un debate clásico en la literatura académica que continúa abierto (Druker, 1985; Vesper, 1987; Gibb, 1993; Katz, 2003; Elmudi, 2004; Hytti y O'Gorman, 2004; Kuratko, 2005; Henry, Hill y Leitch, 2005; Frank, Korunka, Lueger y Mugler, 2005; Heinonen y Poikkijoki, 2006; Draycott y Rae, 2011; Nabi y Liñán, 2011; Pellicer et al., 2013; Metcalfe, 2013; Rosendahl-Huber, Sloof y Van Praag, 2014). Aunque la investigación científica señala mayoritariamente que la capacidad emprendedora se puede enseñar, no existe unidad de criterio sobre qué debe o puede ser enseñado. Los objetivos y contenidos del emprendimiento son diferentes y responden a ópticas diversas acerca del concepto de emprendimiento.

A partir del año 2000 los países europeos inician reformas en sus sistemas educativos para incluir la formación emprendedora entre los objetivos de aprendizaje. Este es el caso de España, que incluye el emprendimiento entre los objetivos que busca La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa:

La educación es la clave de la transformación de la sociedad 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 (p. 3).

En el ámbito empresarial la última Ley Orgánica de apoyo a los emprendedores manifiesta abiertamente el interés por favorecer un cambio de mentalidad a través de la educación, para lo que solicita su inclusión en el currículo:

Los currículos de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y formación Profesional incorporarán objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación de la formación orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial (p. 78.800).

En buena parte de los países desarrollados y en vías de desarrollo, la formación emprendedora representa una parte importante de sus políticas educativas (Hytti y O'Gorman, 2004; Mitra y Matlay, 2004). Se incluye en los planes de estudio desde edad temprana (Li, Zhang y Matlay, 2003; Frank et al., 2005; Mahieu, 2006; Volkmann et al. 2009; Mwasalwiba, 2010; Draycott y Rae, 2011; Eurydice, 2012a; Rosendahl–Huber et al., 2014; Moberg, 2014b; Jayawarna, Jones y Macpherson, 2015).

Esta formación se inserta, con diversos enfoques, en los currículos de educación primaria de dos tercios de los 35 países del entorno europeo (Eurydice, 2012a). Este paradigma se basa en la premisa de que, en una economía madura, el crecimiento en cantidad y calidad de la actividad empresarial es proporcional a la calidad de la formación empresarial. Sin embargo, esta opinión no es unánime. Algunos reconocen la contribución positiva que la formación empresarial tiene en las capacidades empresariales, conocimientos y actitudes (Packham et al., 2010; Westhead y Solesvik, 2015). Sin embargo, otros se oponen con disparidad de argumentos: se plantean dudas sobre su eficacia (Matlay, 2006 y 2007); cuestionan el valor educativo que supone aprender a desarrollar un plan de negocio (Neck y Greene, 2011; Jones y Penaluna, 2013) o consideran que promueve la ideología de mercado y el neoliberalismo (Stronach, 1990; Lynch, 2006; Johannisson, 2010; Rae, 2010; Komulainen et al., 2011; Berglund, 2013; Gill, 2014; Fougère et al., 2017). Algunos autores proponen que la formación emprendedora en los ciclos de primaria apoye el desarrollo de las habilidades emprendedoras de los

estudiantes y que mantenga un enfoque no comercial (Iredale, 1993; Lewis y Massey, 2003; Hitty, 2008).

Los intereses políticos han convertido la educación en un objetivo educativo. Junto a estos intentos por difundir el espíritu emprendedor existen dificultades, tanto teóricas como prácticas, para integrar esta disciplina en el aula. Las primeras surgen desde el ámbito teórico que fundamenta la acción educativa y dificultan la comprensión de esta materia –falta claridad en la definición, la complejidad para encuadrarla en una corriente pedagógica o el planteamiento ontológico al que responde–. Si hay dificultades a nivel teórico, en consecuencia, también a nivel práctico y didáctico.

Se examinan a continuación las dificultades para definirla (apartado 2.2.) y los ámbitos de desarrollo de la formación emprendedora (apartado 2.3.).

## **2.2. Dificultades para definir la formación emprendedora**

La investigación académica es unánime al manifestar la dificultad para aportar una definición de formación emprendedora (Gartner, 1994; Lumpkin y Dess, 1996; Shane y Venkataraman, 2000; Hytti y O’Gorman, 2004; Veciana, 2005; GEM, 2005; Pittaway y Cope, 2007; Mwasalwiba, 2010; Toca, 2010; Peña Calvo et al., 2015; Eurydice, 2016; Bacigalupo, et al., 2016; Kormakova et al., 2016; Lackéus, 2015 y 2017; Bridge, 2017). Existen diferencias significativas en torno a la definición de formación emprendedora que han derivado en disparidad de concepciones e interpretaciones (European Commission, 2010b). Disponer de una definición es un elemento indispensable del que se desprenden las características, los objetivos, la metodología y la didáctica más adecuada que permitirán una mejora educativa.

Se indican, a continuación, los aspectos que, bajo el punto de vista de la presente investigación, dificultan asentar una definición de educación en la iniciativa emprendedora, y que, en consecuencia, limitan su comprensión y fuerzan a que se centre el interés de esta materia en la generación de empresas.

En primer lugar, el carácter polisémico del término “emprendedor”, tanto en el lenguaje común como en la literatura académica y educativa. En inglés se emplea el término *entrepreneurship* para referirse tanto al *entrepreneurship* empresario como al *entrepreneurship* emprendedor, y solo el contexto permite

diferenciarlos (Nueno, 2001; González Domínguez, 2004; Veciana, 2005). En español se utilizan los términos “empresario” y “emprendedor” como sinónimos y el lenguaje cotidiano ha popularizado el término “emprendedor” que se identifica con la generación de empresas.

Un segundo aspecto es el empleo en educación de términos parecidos pero diferentes como *enterprise education* y *entrepreneurship education*, que responden a escuelas, contextos y concepciones diferentes respecto a qué es el emprendimiento. Con frecuencia ambos términos se utilizan indistintamente, se identifican, y en consecuencia, se genera confusión<sup>156</sup> (Erkkilä, 2000; Hannon, 2005; Jones e Iredale, 2010; Pepin, 2012; Bridge y O’Neil, 2013; Lackéus, 2015; Bridge, 2017). En líneas generales responden a dos tradiciones o escuelas diferentes, la británica la denomina *enterprise education* y la americana, *entrepreneurship education* (Erkkilä, 2000). El término *entrepreneurship education* alude a la educación para los negocios y creación de empresas (*start up, business*); y, el término *enterprise education*<sup>157</sup>, con un significado más amplio, se refiere al desarrollo de habilidades genéricas, útiles en numerosas situaciones de la vida (Caird, 1992; Hitty, 2002, 2008; Pepin, 2012).

Según Bridge (2017) la diferencia entre *entrepreneurship education* y *enterprise education*<sup>158</sup> responde a una concepción diversa del emprendimiento “para la creación de nuevas empresas” o “para la vida”. En el primer caso, el objetivo es aprender cómo iniciar un negocio, cómo evaluar un mercado, vender, organizar una empresa o financiarla, lo que equivale a desarrollar un

---

<sup>156</sup> *Enterprise education* responde a la tradición británica, *entrepreneurship education* es el término que se emplea en EEUU. En Suecia y Los Balcanes se emplea el término *entrepreneurial learning* como equivalente de *enterprise education*. En Finlandia se usa el término *internal entrepreneurship education* y *external entrepreneurship education*. Así *internal entrepreneurship education* como sinónimo de *enterprise education*, y *external entrepreneurship education* como sinónimo de *entrepreneurship education*. Además, la confusión aumenta porque *internal entrepreneurship* se usa algunas veces como sinónimo de *intrapreneurship*, que se identifica con actuar empresarialmente dentro de su organización (Lackéus, 2015).

<sup>157</sup> Fruto de la evolución de la *enterprise education* se hace ahora un breve apunte porque se explica en epígrafes posteriores, se diferencia *education about enterprise* (que se identifica fundamentalmente con la *entrepreneurship education* americana), y la *education about enterprise, education through enterprise* y *education embedded-in enterprise*.

<sup>158</sup> Bridge (2013) lleva a cabo una minuciosa revisión de la evolución de los significados de las nociones e *enterprise* y *entrepreneurship* a lo largo del siglo XX.

plan de negocio. En el segundo caso, el objetivo es adquirir flexibilidad, innovación, iniciativa, creatividad y empleabilidad, de manera que se potencien comportamientos emprendedores, se cree algo nuevo y se progrese en condiciones de incertidumbre.

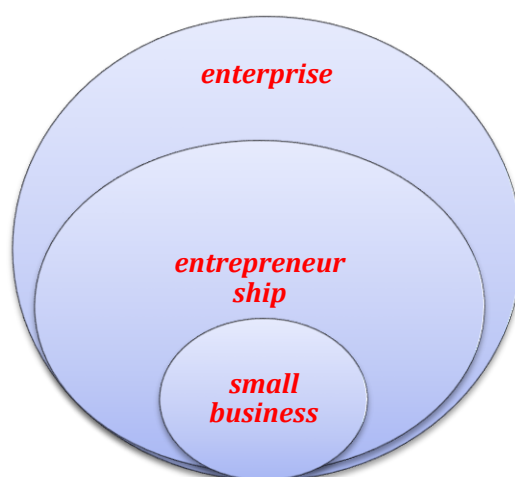


Figura 4. Relación conceptos de enterprise, entrepreneurship y small business

Otras propuestas, plantean emplear el término *entrepreneurial education* para unificar y englobar ambas (Erkkilä, 2000; Lackéus, 2015). También se sugiere utilizar el término más largo de *enterprise and entrepreneurship education*, que es más claro, pero menos práctico (Hannon, 2005).

En tercer lugar, es preciso señalar que la formación emprendedora nace en el ámbito económico y la educación empresarial está en el origen de la cultura y de la iniciativa emprendedora. Estos aspectos contribuyen a que la formación emprendedora tenga un marcado carácter económico y empresarial y que, al definirlo, prevalezca la óptica que lo identifica con el *entrepreneurship* como generación de empresas (Pepin, 2012; Peña et al. 2015). En cierta manera es lógica esta confusión por la afinidad conceptual.

Un cuarto aspecto hace pensar que la adopción del inglés como lengua fuerte en el ámbito de la economía ha supuesto una cierta aculturación disciplinar que ha prestado desde el inglés un buen número de términos. La crisis económica y



los importantes cambios financieros han incentivado estos préstamos (Llopis y Sánchez-Lafuente, 2009; Pilkington, 2012; O'Rourke, 2014).

Finalmente, las diferentes definiciones de formación emprendedora que se encuentran en la investigación académica precisan y señalan matices, por el interés de no limitar el significado de la formación emprendedora al ámbito económico y productivo e interesados por ampliar las perspectivas a otros ámbitos relevantes. Este punto de vista amplifica el significado originario (Pittaway et al., 2009; Draycott y Rae, 2010; Jo et al., 2012; Pellicer et al., 2013; Peña Calvo et al., 2015, Bridge, 2017; Lackéus, 2017).

Existe una tendencia a que la formación emprendedora tenga un marcado carácter económico y empresarial y prevalezca la óptica que lo identifica con el *entrepreneurship* como generación de empresas. Tal es así que el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato señala:

Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial (p.174).

Sin embargo, el acto o la actividad de emprender no se puede considerar algo nuevo, sino que significa emprender o acometer acciones que tienen dificultad (RAE, 2001). Es una constante a lo largo de la historia la aspiración del ser humano de progresar y mejorar. Este deseo le ha llevado a emprender proyectos, iniciar tareas y acometer empresas con el ánimo decidido de impulsar su desarrollo. El significado del término "emprendedor" es, por tanto, tan antiguo como la historia del ser humano. Esta cualidad le ha permitido detectar necesidades y poner en juego todas sus capacidades. El ser humano se ha empeñado, y se sigue empeñando, en "adaptar la naturaleza a sus necesidades, innovando y creando, es decir, imaginando un mundo posible distinto del que tenía a la mano, para transformar el medio hostil en un mundo habitable" (Toro y Ortegón, 1999, p. 136).

La tarea de emprender es un quehacer específico del ser humano. El trabajo es natural y propio del ser hombre. No se limita a cubrir ciertas necesidades, no se conforma, sino que busca más, anhela más, trabaja para ir más allá porque es

un ser capaz de metas y fines. Si es un “ser en el mundo”<sup>159</sup> lo es, no solo para alimentarse, sino para asumirlo y transformarlo. Lo propio del hombre es desarrollar un microcosmos artificial para convivir. Por esto emprende, y esta tarea es propia de su naturaleza humana. El trabajo humano combina la labor del cuerpo humano con el uso de la razón y de la voluntad para realizar tanto obras materiales como intelectuales. La aparición de la técnica es señal de la humanización del homínido. Mientras que el animal no emprende; el hombre sí lo hace, porque tiene capacidad de plantearse metas y elegir con libertad los medios para alcanzar un fin (Segura, 1994). También es preciso señalar que la actitud de emprender conecta directamente con la ética porque el ser humano es libre, “en sentido global, afrontar retos, tratar de resolverlos, es propio del hombre como ser libre, como ser que se da cuenta de que no existe en el mejor de los mundos posibles, y trata de aportar algo positivo” (Polo, 1990, p. 6).

Considerar el emprendimiento como fenómeno económico ha llevado a su revalorización y le ha agregado cierto carácter novedoso (Bernal Guerrero, Delgado y Donoso, 2014; García del Dujo, 2015; Bernal Guerrero, 2015). Posteriormente se emplea en política, fruto de las necesidades económicas y productivas y se traslada al ámbito educativo sin que se haya definido previamente (Gibb, 1993; Hynes, 1996). Se trata por tanto de un interés económico que ha requerido su inclusión dentro de una estrategia global para poder impulsarla de manera realista. Es preciso resaltar el carácter originario del emprendimiento que amplía su significado.

El grupo de trabajo de la Comisión Europea sobre formación emprendedora destaca en su informe final que existen dos enfoques principales:

- El primero se identifica con la definición de competencia clave y subraya los resultados de aprendizaje que se vinculan con la empleabilidad, la ciudadanía activa y las destrezas de emprendimiento para la vida y para el trabajo. Se define como sigue:

La educación para el emprendimiento está enfocada a que los alumnos desarrollen las destrezas y mentalidad necesarias para transformar ideas creativas en acciones emprendedoras. Se trata de una competencia clave para todos los alumnos, ya que contribuye al desarrollo personal, a la ciudadanía

---

<sup>159</sup> Esta expresión tiene su origen en Heidegger (1889-1976) y en su obra *Ser y tiempo* (1927) que describe al ser humano como *Dasein*, como existir y ser ahí. En consecuencia adquiere importancia el mundo y la relación del ser humano con el mundo.

activa, la inclusión social y la empleabilidad. Asimismo, resulta relevante durante todo el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, para todas las disciplinas del conocimiento y en todas las modalidades de educación y formación (formal, no formal e informal) que favorecen el espíritu o las conductas emprendedoras, tenga este o no una finalidad comercial (Eurydice, 2016, p. 24).

- El segundo se centra en los resultados de aprendizaje relacionados con la actividad empresarial y de emprendimiento, en cómo crear una empresa y dirigirla. Esta definición corresponde a España, Irlanda del Norte y Noruega (Johansen y Schanke, 2013; European Commission, 2014; Eurydice, 2016).

La mitad de los países emplean la definición europea y un tercio usa su propia definición nacional de educación emprendedora. Alrededor de 10 países no disponen de una definición acordada en su sistema educativo. En el caso de España se resaltan los vínculos con las oportunidades profesionales y el empleo, la educación económica y financiera y la gestión empresarial. Es reflejo de los objetivos principales, como son mejorar la empleabilidad y la estabilidad del empleo, promover la igualdad de oportunidades y fomentar el emprendimiento. La estrategia española está coordinada por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y lleva por título *Estrategia de emprendimiento y empleo joven*.

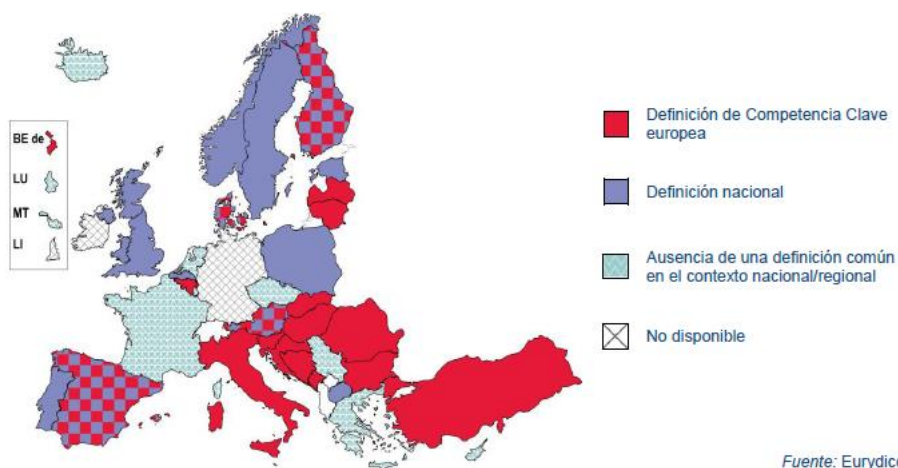


Figura 5. Definiciones de educación para el emprendimiento empleadas, compartidas y acordadas por la mayoría de los interesados a nivel central, curso académico 2014/15 (Eurydice, 2016, p. 25)

El interés por la competencia, sentido de iniciativa y espíritu de empresa ha ido en aumento en paralelo a la necesidad de desarrollo de la capacidad empresarial de los ciudadanos europeos. Desde la Comisión Europea se ha impulsado un grupo de trabajo cuyo objetivo es forjar un marco de referencia europeo para esta competencia y obtener una visión general que aglutine un enfoque teórico y práctico para su definición. Destacan dos informes de la Comisión Europea:

- *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final Report.* (Komarkova, Gagliardi, Conrads, y Collado, 2015). Este informe presenta el estado del arte sobre la identificación de la competencia del espíritu empresarial y compara enfoques teóricos y prácticos del mundo académico y empresarial.
- *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* (Bacigalupo, Kampylis, Punie, y Van den Brande, 2016). La Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión, ha desarrollado una definición de la competencia emprendedora en un sentido amplio, como competencia de sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. Los propósitos de este estudio son identificar los componentes clave de la competencia emprendedora, establecer un marco de referencia para esta competencia y describir los resultados de aprendizaje deseables.

La disparidad de definiciones refleja la variedad de concepciones en función del concepto sobre la misma, la influencia de factores sociales y culturales que ejercen su influencia y las prioridades en la vida de las personas. El introducir la formación de la iniciativa emprendedora en el currículo es relevante, no solo porque prepara para una cultura determinada, sino porque la educación encarna las formas de vida de una cultura.

La educación al servicio de la cultura emprendedora se presenta, por tanto, como un reto educativo que requiere aprovechar esta oportunidad para contribuir al desarrollo personal, social, intelectual y ético y no solo al crecimiento productivo. Es deseable una mayor claridad en la definición de formación emprendedora que contemple todas dimensiones del desarrollo de la persona y no solo las que posibilitan su crecimiento como profesional o empleado.

### 2.3. Ámbitos de desarrollo de la formación emprendedora

El debate acerca de la definición de formación emprendedora lleva implícitas otras cuestiones como la que considera el objeto y ámbitos de la misma. Se diferencian tres ámbitos principales de la formación emprendedora<sup>160</sup>: el ámbito empresarial, el ámbito personal y el ámbito social, que se explican a continuación.

1) **Ámbito empresarial:**

El desarrollo de la formación emprendedora ha discurrido parejo a la teoría económica, y sólo posteriormente se traslada a otras esferas relevantes desde el punto de vista educativo (Peña et al., 2015). Asimismo, tradicionalmente se ha identificado el rol del emprendedor con la generación y creación de empresas y su enseñanza se ha centrado mayoritariamente en el mundo universitario (Hitty, 2008; Seikkula–Leino, 2008).

El origen de la formación emprendedora en la educación empresarial ha marcado la trayectoria que tiene un marcado sesgo economicista y empresarial, situación que se ha visto propiciada por la crisis económica y el desempleo. Esto ha hecho que se identifique principalmente la educación emprendedora con la *education about enterprise*, que desarrolla cursos y programas cuya finalidad es la formación de futuros empresarios (Pittaway y Edwards, 2012). Se valoran los programas de emprendimiento que promueven “vocaciones empresariales” a corto o medio plazo (Johansen y Schanke, 2013; Rosendahl–Huber, Sloof, Van Praag, 2014).

Existen diferentes taxonomías para la educación empresarial (Gartner, 1985 y 1990; Gibb, 1993; Garavan y O’Cinneide, 1994a, 1994b; Nabi y Liñán, 2011; Peña et al., 2015):

- Educación para la sensibilización empresarial: su finalidad es acercar la pequeña empresa a la sociedad, valorar la actividad económica empresarial y favorecer la creación de empresas como posibilidad de desarrollo profesional.

---

<sup>160</sup> Este apartado enlaza directamente con el capítulo 1 apartados 2.2.5, 2.2.6 y 2.2.7. de esta tesis donde se realiza una prospectiva de análisis de los inicios de la formación empresarial como origen de la formación emprendedora y la emergencia del paradigma emprendedor.

- Educación para la creación de empresas: proporciona formación para la generación de autoempleo y se relaciona estrictamente con aspectos empresariales.
- Educación para empresarios en activo: forma parte de la educación permanente, de manera que se garantice el crecimiento y desarrollo de la empresa.

Los planteamientos que subyacen mayoritariamente en la documentación europea sobre formación emprendedora corresponden a este tipo de capacitación. Se busca la formación en habilidades para la innovación y, en definitiva, para la generación de valor económico. Prevalece un planteamiento medial de la formación en la que prima el paradigma de la innovación como contribución al desarrollo y al crecimiento económico y social.

Se diferencian los siguientes métodos considerados como emprendedores:

- La creación de nuevas organizaciones y empresas.
- Descubrimiento o creación de oportunidades (Gartner, 1985; Aldrich y Kenworthy, 1999; Sarasvathy, 2001; Álvarez y Barney, 2007).
- Creación de valor o *learning by creating value* (Bruyat, 1993; Bruyat y Julien, 2001). Este ha evolucionado desde una postura económica a planteamientos que resaltan otras dimensiones como la financiera, ecológica, cultural o social (Santos y Eisenhardt, 2004; Korsgaard y Anderson, 2011; Moberg et al., 2012; Williams Middleton, 2013; Lundqvist, Middleton y Nowell, 2015). Lackéus et al., (2016) plantea el *learning by creating value for other*<sup>161</sup> como un método que promueve la relación entre las personas y proporciona un aprendizaje más enriquecedor. Este planteamiento tiene un importante interés

---

<sup>161</sup> Lackéus (2016b) plantea el *learning by creating value for other* como una filosofía de la educación que introduce los valores emprendedores en las etapas de primaria y secundaria. Su investigación que lleva por título *Value Creation as Educational Practice. Towards a new educational Philosophy grounded in entrepreneurship?* puede llevar a equívoco, puesto que emplea el término filosofía cuando en realidad es más una metodología propia para la formación emprendedora. En la investigación deja claro que la intención no es reemplazar las filosofías de la educación que existen sino completar y plantear una filosofía educativa útil si se desea infundir el espíritu empresarial en la educación. Emplea métodos y herramientas propias del emprendimiento que se transfieren al entorno educativo y constituyen una ayuda y asesoramiento a los maestros sobre qué hacer, cómo hacerlo y por qué.

antropológico que refleja la dimensión social de la persona y el carácter donal de la formación.

2) **Ámbito personal:**

Este planteamiento entiende el fomento del "espíritu emprendedor" como desarrollo de las cualidades personales, habilidades sociales y de planificación y gestión que se precisan para actuar en todos los ámbitos de la vida. Se identifica con la *education through enterprise*.

Se busca poner en valor las competencias que van más allá de lo específicamente empresarial y más directamente relacionadas con lo personal (Caird, 192; Gibb, 2002). Se parte de perspectivas diferentes:

- Cómo motivar para ser más emprendedores.
- Cómo capacitar para adquirir habilidades o destrezas que capaciten profesionalmente como son la creatividad, la innovación, la iniciativa personal, la flexibilidad, la autonomía, la habilidad para resolver problemas, el trabajo en equipo, la resiliencia, el liderazgo, la capacidad persuasiva, la capacidad para asumir riesgos, y, en definitiva, la formación de actitudes y hábitos que posibiliten y desarrollen la capacidad emprendedora (Gibb, 1990, 1993; Erkkilä, 1996, 2000; Garigorri, 2009; Marina, 2010; Alemany et al., 2011; Fayolle, 2013; Pellicer et al., 2013; Bernal Guerrero, 2014). También el orientar las competencias al descubrimiento de nuevas oportunidades (Shane y Venkataraman, 2000; Matlay, 2005; Mahieu, 2006).

Sin embargo, este aspecto requiere un mayor trabajo en la investigación educativa. Peña et al. (2015) sugieren que "se trata de crear un *estado vital* que potencie determinadas competencias como la creatividad, la innovación, la iniciativa personal, etc., que permita asumir en su momento, la motivación empresarial y valorar positivamente este tipo de actividad" (p. 23). Aunque se busque desarrollar actitudes emprendedoras, la referencia última y omnipresente es favorecer la motivación empresarial.

Se sugiere un enfoque educativo favorecedor de la formación del carácter a través de las competencias emprendedoras. Se propicia la formación integral, el aprendizaje del servicio, el aprendizaje socio-emocional y la educación cívica. La formación emprendedora presta contenido a los valores, enseña a obrar bien y fomenta el crecimiento en virtudes como la iniciativa y proactividad, la

constancia, la fortaleza, la resiliencia o la responsabilidad. Es una ayuda para vivir y relacionarse con los demás. El enfoque de la formación del carácter resalta que no es suficiente con potenciar el razonamiento para lograr buenos comportamientos, sino que es necesario potenciar otras dimensiones como la afectiva o la espiritual y es preciso mostrar los contenidos de los valores para que las personas elijan, practiquen y se motiven, en fin, la habituación dirigida por razones. Aúna conocimiento, afecto y conducta. La formación del carácter capacita para que las personas vivan con bienestar.

### 3) Ámbito social:

El tercer ámbito que aplica y permite el desarrollo del emprendimiento en gran variedad de cuestiones fundamentales y de situaciones que contribuyen al bienestar humano y la mejora social, es el que se conoce con el nombre de emprendimiento social. Se establece la distinción entre dos tipos de emprendimiento: el emprendedor económico, que pone en marcha una empresa y la gestiona arriesgando capital; y el emprendedor social, que conoce un problema social, lo analiza y pone en marcha acciones para resolverlo, es una alternativa a la forma de abordar las necesidades sociales. Este último, muestra cierta relación con el Aprendizaje-Servicio <sup>162</sup> (Meyers, 1999; Desplaces, Wergeles y McGuigan, 2009; Gil, 2013; Belarra, 2015; Fougère et al., 2017).

El desarrollo del emprendimiento abarca una amplia banda de iniciativas sociales:

---

<sup>162</sup> El Aprendizaje-Servicio (ApS) tiene su origen a comienzos del siglo XX bajo el impulso de John Dewey, *learning by doing* (Dewey, 1918) y es conocido como *Service Learning*. La función de la educación en una sociedad es desarrollar virtudes y hábitos que contribuyan al bienestar de la misma (Westbrook, 1993). Para esto la escuela establece redes con su entorno y basa la adquisición del conocimiento en la experiencia. El aprendizaje-servicio se define como la enseñanza en el aula en la que se integra el servicio a la comunidad, a través de acciones concretas que suponen un servicio a los demás (limpieza de parques, visitas a ancianos, suministro de alimentos a personas necesitadas,...) o acciones educativas más elaboradas que proponen acciones más complejas y reales en la comunidad educativa (campañas de reciclaje, resolución de conflictos,...). El aprendizaje-servicio funciona mejor cuando los estudiantes participan en la planificación del proyecto, la duración es superior a un semestre y cuando se facilita la reflexión de los alumnos de manera explícita (Spring et al., 2008). El Aprendizaje-Servicio y la formación emprendedora comparten algunas características, como el fomento de habilidades metacognitivas o la competencia de aprender a aprender (Belarra, 2015).



- Desarrolla nuevas instituciones (Pacheco, York, Dean y Sarasvathy, 2010).
- Emprendimiento que satisface necesidades y resuelve problemas sociales. Pueden ser (Austin, Stevenson, y Wei-Skillern, 2006; Townsend y Hart, 2008):
  - o *Social Bricoleur*, explora oportunidades y fallos del mercado a pequeña escala con el fin de introducir reformas e innovación en el sistema social.
  - o *Social Constructionist*, que reconoce problemas sistémicos dentro de las estructuras sociales existentes e introduce cambios revolucionarios.
  - o *Social Enginee*: ayuda a resolver los problemas ambientales del sistema económico mundial (Dean y McMullen, 2007; Zahra, Gedajlovic, Neubaum, y Shulman, 2009).

Para Emiliani (2004) la formación emprendedora es beneficiosa para la sociedad si reúne las siguientes condiciones:

- Cree valor tanto financiero como no financiero, y del que participen clientes, empleados, proveedores, inversionistas y comunidades.
- Contribuya al crecimiento económico y la mejora de la competitividad.
- Mejore la condición humana, tanto individual y grupal; y mantenga un equilibrio entre los intereses sociales y económicos.

Se concluye la necesidad de ampliar la significación del emprendimiento más acorde con su origen etimológico y que colabore con el reto de las próximas décadas y para su correcta inclusión en las aulas. Se examinan a continuación en el siguiente apartado los vínculos de la formación emprendedora con las diferentes corrientes de filosofía de la educación.

### **3. Formación emprendedora y filosofía de la educación**

La investigación acerca de la fundamentación teórica de la formación emprendedora es muy escasa. En un estudio de hace unos años que analiza la producción científica de las principales revistas de filosofía de la educación de habla inglesa para el periodo 2000–2010, no se incluye ningún artículo ni se cita

la formación emprendedora explícitamente (Hayden, 2012). Con posterioridad, la investigación científica sobre emprendimiento menciona la escasez de trabajos teóricos que analizan los conceptos educativos del emprendimiento y su relación con los fines de la educación o su relación con las diferentes teorías de filosofía de la educación (Pepin, 2012; Villamor y Prieto, 2014). Asimismo, algunos académicos que investigan sobre formación emprendedora han identificado esta necesidad (Hannon, 2005 y 2006; Taatila, 2010; Gibb, 2011; Lackéus, 2016b; Bridge, 2017). Bechard y Grégoire (2005) en un estudio centrado en la educación superior señalan que existen pocos académicos que puedan articular este doble conocimiento adecuadamente. Para Läckéus (2016b) esta ausencia puede estar motivada porque la filosofía de la educación y el emprendimiento proceden de ámbitos de conocimiento dispares.

La inclusión de la formación emprendedora como competencia clave en las etapas educativas de primaria y secundaria imprime a los educadores y a los investigadores educativos la responsabilidad de aportar una fundamentación teórica a la formación emprendedora, que enriquezca el conocimiento y la investigación interdisciplinar sobre emprendimiento.

En opinión de Bridges (1992), la formación en la iniciativa emprendedora como disciplina específica tiene que vincularse con una filosofía de la educación más amplia. Desde el punto de vista del profesorado es también importante fundamentar la tarea docente en una cosmovisión y en una corriente de filosofía de la educación por la fuerte repercusión que esta tiene en el estilo de enseñanza e incluso en los propios estudiantes (Ardalan, 2009; Beatty, Leigh y Dean, 2009).

Tanto Bridges (1992) como Winch y Gingell (2004) buscar relacionar la formación emprendedora con la educación liberal<sup>163</sup>, de manera que se capacite a los alumnos para comprender la realidad económica y social y desarrollar sus cualidades personales.

Hjorth y Johannisson (2007) la relacionan con la filosofía del devenir del filósofo post-estructuralista Gilles Deleuze.

Son más frecuentes las relaciones y los puntos en común entre la formación emprendedora y la teoría pedagógica del constructivismo (Bruyat, 1993;

---

<sup>163</sup> En el contexto del Reino Unido se entiende por *liberal education*, la tradición educativa con un enfoque humanístico.

Pittaway, 2000; Bruyat y Julien, 2001; Löbler, 2006; Fletcher, 2007; Gibb, 2011; Refai, Klapper y Thompson, 2015; Kakouris, 2017; Nielsen y Gartner, 2017). Ambas se centran principalmente en el alumno, en el que tiene un peso importante la motivación para aprender, se construye el propio proceso de aprendizaje y la educación da respuesta a necesidades concretas y se adapta al contexto (Löbler, 2006).

La mayor parte de las investigaciones relacionan la formación emprendedora con el aprendizaje experiencial (Caird, 1992; Johannisson, Landström y Rosenberg, 1998; Tynjälä, 1999; Gibb, 2002; Rae, 2003; Hitty y O’Gorman, 2004; Kuratko, 2005; Labaree, 2005; Fletcher, 2007; Pittaway y Cope, 2007; Mwasalwiba, 2010; Pepin, 2012; Lackéus, 2013 y 2015). Este asienta sus presupuestos epistemológicos en la filosofía pragmática que representa John Dewey y que cuenta con un fuerte arraigo en los EEUU, país en el que tiene su origen la formación empresarial. Para los pragmáticos, la realidad se construye a través de experiencias transaccionales donde los seres humanos interactúan con el medio ambiente, que a su vez cambia constantemente. Los pragmáticos creen que el conocimiento está sujeto a revisión debido a la naturaleza siempre cambiante del mundo. Los valores son relativos: puesto que la cultura cambia, también lo hacen sus valores (Beatty et al., 2009; Taatila, 2010; Barrena, 2014).

Para Pepin (2012) la filosofía de la experiencia que representa Dewey es de gran valor para la educación empresarial en dos aspectos. El primero, porque establece fuertes vínculos entre las prácticas de enseñanza asociadas con la educación empresarial y la forma en que Dewey (1995) concibe la organización concreta de la educación, a través de lo que denomina "ocupaciones".

Las ocupaciones son actividades sociales básicas que, traídas al aula, proporcionan continuidad entre lo que los estudiantes encuentran dentro y fuera de la escuela. El valor educativo de esas ocupaciones no reside en el carácter formal de las mismas ni en que respondan a los intereses de los estudiantes, sino que su finalidad es educativa y tienen como resultado una actividad de origen social que permite la adquisición de un conocimiento científico. Así, por ejemplo, la jardinería fomentará el interés por la botánica o el papel de la agricultura en la sociedad.

En segundo lugar, Dewey (1995) resalta la intención transformadora de la realidad que acompaña toda acción educativa. Altarejos (2006) señala –

siguiendo a Polo– la compatibilidad del planteamiento educativo de Dewey con el carácter radical de donación de la persona humana. La educación es un proceso que permite el perfeccionamiento individual y social de las personas y la escuela se entiende como “miniature community, an embryonic society” (Dewey, 1899, p. 15) pero no porque sea una imitación de cualquier tipo de forma política o porque reproduzca la vida en sociedad, sino porque contribuye a la mejora social. Fruto de la naturaleza intrínsecamente social del ser humano, es sólo en la sociedad donde la persona cumple su misión y su destino. En esta línea introduce un matiz importante: aunque persigue el desarrollo social, este no es solo económico, ni busca la utilidad del mismo: “el objetivo no es el valor económico de los productos, sino el desarrollo del poder social y su difusión”<sup>164</sup> (Dewey, 1899, p. 16). No se plantea únicamente la mejora del bienestar, sino la mejora social a través del perfeccionamiento de las personas, a través de la adquisición de hábitos y la formación del carácter, “no podemos pasar por alto los factores de disciplina y de construcción del carácter involucrados en este tipo de vida”<sup>165</sup> (Dewey, 1899, p. 7).

La educación en virtudes, especialmente de la sociabilidad y la solidaridad y sus valores afines, contribuyen a formar el compromiso con la transformación social y el desarrollo de cada persona perfecciona a la sociedad en su conjunto (Guichot, 2003; Romo, 2005; Naval, 2009). La educación es un lugar abierto a la comunidad, que procura dar respuesta a las necesidades sociales y donde no solo se aprenden lecciones. Se destaca la importancia de la labor de adiestramiento que prepara para los deberes prácticos de la vida, porque de esta manera se contribuye a la formación del carácter, en la que el esfuerzo aporta calidad a la educación y a la forja de un espíritu de cooperación social. La noción de progreso deweyana es deudora de la idea de educación que a su vez lleva implícita una antropología y una concepción propia del ser hombre como “constructor del mundo y donde radica y centra su personalidad” (Guichot, 2003, p. 65). En consecuencia, “las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son el producto de los cambios de la

---

<sup>164</sup> Traducción de la autora: “the aim is not the economic value of products, but the development of social power and insight” (Dewey, 1899, p. 16).

<sup>165</sup> Traducción de la autora: “we cannot overlook the factors of discipline and of character-building involved in this kind of life” (Dewey, 1899, p. 7).

situación social y el esfuerzo por satisfacer las necesidades de la nueva sociedad”<sup>166</sup>(Dewey, 1899, p. 4).

También hay que tener en cuenta los trabajos de Kolb (1984)<sup>167</sup> para quien existe una estrecha relación entre el *learning by doing* de Dewey (1995) y el ser emprendedor. Kolb entiende el aprendizaje como un proceso de adaptación al mundo, tarea que considera propia de un emprendedor. El aprendizaje experiencial se centra en la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje, a partir de esta se construye el conocimiento mediante un proceso de reflexión que da sentido a la experiencia. Destaca su sentido práctico y sencillez. Esta metodología invierte la secuencia del aprendizaje tradicional, de la teoría a la práctica, por otra que va de la práctica a la teoría. Puede resultar adecuada para introducir el aprender a emprender en la Educación Secundaria Obligatoria y en la formación profesional, al involucrar al participante en la práctica y hacerle pensar sobre las consecuencias teóricas de las acciones (Lorenzo et al., 2015).

La idea del “aprender haciendo” la recoge posteriormente la OCDE que considera como tarea de la escuela no tanto “aprender sobre” sino “aprender a través de”, elemento clave en la formación de la tarea emprendedora (OCDE, 2005). Asimismo, coincide con una de las corrientes de formación emprendedora, *enterprise education* o *education through enterprise* que busca desarrollar en los estudiantes habilidades generales que pueden ser útiles en numerosas situaciones de la vida (Caird, 1992; Hitty y O’Gorman, 2004).

Lackéus (2016b y 2017) es consciente de la necesidad de una filosofía educativa para la educación emprendedora y propone el *learning-through-*

---

<sup>166</sup> Traducción de la autora: “the modification going in the method and the curriculum is as much a product of the changed social situation, and as much an effort to meet the needs of the new society that is forming” (Dewey, 1899, p. 4).

<sup>167</sup> David Kolb (1984) es un teórico de la educación americano que estudia el aprendizaje experiencial. Desarrolla un Modelo de Aprendizaje Experiencial, *Experiential Learning Method* (ELM), que se compone de cuatro elementos: experiencia, observación y reflexión de la experiencia, formación de conceptos abstractos basados en la reflexión, experimentación activa de los conceptos nuevos. Estos cuatro elementos forman una espiral de aprendizaje. Realiza un inventario de Estilos de Aprendizaje, *Learning Style Inventory* (LSI) con cuatro tipos de estudiantes que determina las preferencias de aprendizaje de los individuos.

*creating-value-for others* <sup>168</sup> (p. 80) como el supuesto que relaciona la educación y el emprendimiento que oriente a los profesores sobre qué hacer, cómo hacerlo y por qué. El aprendizaje para la creación de valor para los demás es la pasarela que conecta la educación y la práctica emprendedora.

Se colige en la investigación que la formación emprendedora no se encuadra con nitidez con una corriente filosófica concreta porque el interés por esta disciplina nace, como se ha puesto de manifiesto, en el ámbito político y económico y no en el educativo. Es preciso llevar a cabo una fundamentación antropológica que guíe y fundamente los planteamientos pedagógicos del desarrollo humano y no se limite a legitimar como materia de interés educativo lo que goza de racionalidad instrumental o contribuye al progreso de la ciencia y de la tecnología (Bauman, 2013; Musaió, 2013). Una sociedad y una educación excesivamente orientada a la eficiencia y a la utilidad, que limita lo razonable a lo técnico e instrumental, pueden correr el riesgo de deshumanizarse o desnaturalizarse.

Estas ideas son especialmente consistentes para las etapas de primaria y secundaria, en las que se ponen los fundamentos del currículo y que sirven como base de la futura formación profesional. De acuerdo con Gimeno Sacristán (2000) “la educación práctica o profesional requiere una base cada vez más amplia de formación general que se imparte en la etapa de educación obligatoria” (p. 33). Se aborda en el siguiente apartado las diferentes fases de inclusión de la formación emprendedora en las aulas de educación primaria y especialmente secundaria.

---

<sup>168</sup> Lackéus (2016b) emplea el método de investigación abductivo que desarrolla un marco teórico, una investigación empírica y análisis de casos. En el método abductivo la premisa principal resulta evidente pero las premisas secundarias y en consecuencia la conclusión, solo son probables. Aunque se perciba la utilidad y la novedad de una filosofía educativa o pedagógica no implica, sin embargo, que se hayan probado su efectividad en el aprendizaje o que se generalice su práctica entre los profesores.

## **4. Primeros pasos de la educación emprendedora en el currículo de la educación primaria y secundaria**

Los primeros pasos de la formación empresarial en la educación primaria y secundaria se imparten en Estados Unidos en la década de los 80 del siglo XX; en el Reino Unido en los 80 y en Finlandia en los 90.

Se reconocen dos grandes modelos de formación empresarial que responden a escuelas y patrones educativos diferentes: el “americano”, más pragmático se centra en la generación de empresas y, el “británico”, aunque se inspira en el americano, lleva la marca de su origen continental, no se limita a la creación empresarial y busca generar competencias favorecedoras de la iniciativa, la creatividad y la innovación (Erkkilä, 2000).

En el siguiente epígrafe se revisa cómo han sido los inicios de la formación emprendedora en los países pioneros. El interés de EEUU se concreta en que inicia los primeros cursos de formación empresarial. Respecto a estos dos países, Gran Bretaña <sup>169</sup> y Finlandia, estriba en que han actuado como precursores de la formación emprendedora, son referentes en su área disciplinar y muchos países han replicado su modelo.

### **4.1. Inicio de la formación emprendedora en Estados Unidos**

Los EEUU es un país con una fuerte cultura empresarial y una larga tradición de puesta en marcha de pequeños negocios en el que el *entrepreneurship* es un valor social y una aspiración compartida.

---

<sup>169</sup> La política comunitaria de Gran Bretaña ha dado un profundo giro tras el conocido como *Brexit* (acrónimo de las palabras inglesas *Britain* y *exit*) que ha supuesto la decisión de los ciudadanos británicos, mediante referéndum celebrado el 23 de junio de 2016, de abandonar la UE. El 29 de marzo de 2017, tras conseguir la aprobación del parlamento británico, el Reino Unido comunicó al presidente del Consejo de la Unión Europea su intención de abandonar la UE, tal como establece el artículo 50 del Tratado de la Unión Europea. A partir de este momento se inicia el proceso de salida cuyas consecuencias a nivel de políticas educativas son aún desconocidas.

Los primeros cursos acerca de la iniciativa empresarial los inicia Myles Mace en Harvard en 1947. A partir de esa primera clase, el número de cursos, escuelas y postgrados crece enormemente<sup>170</sup>.

Los EEUU sufren una crisis educativa en los años 70, en los que aumenta el desempleo con alto nivel educativo. En los 80 se reforma la educación para mejorar la competitividad frente a países como Alemania, Francia o Japón. Se considera que existe una relación estrecha entre la inestabilidad de la economía y la ineficacia del sistema educativo (Erkkilä, 2000). Se vinculan educación y economía porque la primera forma trabajadores eficaces. Las reformas educativas que impulsan los gobiernos, tanto progresistas como conservadores, responden a las necesidades de la economía capitalista<sup>171</sup>. Los emprendedores mueven la economía, y, la educación es el medio para formar más emprendedores.

La formación emprendedora en primaria se promueve a través de actividades esporádicas como premios y simuladores prácticos. En secundaria se convocan cursos experimentales y prácticos de pequeños negocios. Muchos de estos programas se relacionan con programas de orientación profesional, *School To Work Act*, que provee a los adolescentes que cursan el K-12<sup>172</sup> de los conocimientos y habilidades que les facilitan la transición a la vida adulta y profesional.

A partir de los años 90 del siglo XX aumenta la oferta educativa sobre emprendimiento por la insatisfacción con el enfoque tradicional de la *business education* y la necesidad de impulsar una mentalidad creativa e innovadora. Se

---

<sup>170</sup>. Se sugiere la lectura de Katz J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18, pp. 283-300 que ofrece una cronología detallada de la educación empresarial en los Estados Unidos. Otro artículo de interés es: Solomon, G. (2007), An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14 (2), pp. 168-182. El autor revisa la literatura académica a través de una encuesta que examina las tendencias y el estado del arte de la educación empresarial hasta el año 2005.

<sup>171</sup>. Se sugiere la lectura de Erkkilä, K. (2000) Capítulo 4: Entrepreneurship Education in the United States. En *Entrepreneurial education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. New York: Garland Publishing. Dedicado todo un capítulo a la educación emprendedora en los EEUU y las diferentes perspectivas políticas de las reformas: *conservative views, liberal views and radical viewsee*.

<sup>172</sup> El nivel K-12 del sistema educativo público americano equivale a la educación secundaria obligatoria (ESO) en España.



diferencian educación empresarial y educación para la gestión de pequeños negocios. En 1995, en un intento de clarificar la confusión acerca del concepto de educación emprendedora, la *National Business Education Association* (NBEA) recoge un conjunto de indicadores estándar, *National Standards for Business Education*, que define la educación emprendedora como parte de la *business education*. Se relaciona con el marketing, la economía, las finanzas, la contabilidad, el *management*, los mercados, la legislación y la forja de planes de negocio.

En EEUU el impulso de la actividad empresarial entre los jóvenes se promueve a través de una fundación privada, *Junior Achievement* o *JA Worldwide*<sup>173</sup> que ofrece programas experienciales de formación empresarial para adolescentes y jóvenes. En 1975 se inicia el primer programa para estudiantes de secundaria que después de la escuela forman empresas, siguen las finanzas, desarrollan acciones de venta, fabrican y venden productos bajo la supervisión de empresarios que colaboran de manera voluntaria (Volkmann et al., 2009). En la actualidad<sup>174</sup> esta Fundación tiene su sede en Colorado, está presente en 120 países del mundo, desarrolla una metodología experiencial y ha ampliado su alcance con actividades dentro y fuera de las aulas para todos los niveles educativos.

## **4.2. Inicio de la formación emprendedora en Europa: los casos de Gran Bretaña y Finlandia**

A diferencia de EEUU, la educación emprendedora en los países del entorno europeo es objeto de un intenso debate, como ha quedado manifiesto en el capítulo 3. Algunos Estados miembros de la UE se centran en el desarrollo

---

<sup>173</sup> La *Junior Achievement* tiene su origen en la organización juvenil sin fines de lucro fundada en Springfield, Massachusetts en 1919 por Horacio A. Moisés, presidente de Strathmore Paper Co, Theodore Vail, presidente de American Telephone & Telegraph, y el senador Murray Crane de Massachusetts. Inicialmente, se llamó *Boys' and Girls' Bureau of the Eastern States League*. Su objetivo es fortalecer la educación de los jóvenes de la América rural. En 1926 se cambia el nombre al actual, *Junior Achievement*. Después de la Segunda Guerra Mundial, la organización se convierte en una organización nacional y en la década de 1960, se desarrolla a nivel internacional.

<sup>174</sup> [www.ja.org](http://www.ja.org) (consultado el 25 de octubre de 2017).

propriadamente empresarial, mientras que otros se decantan por propuestas que desarrollan las habilidades para el empleo en todos los niveles educativos.

Gran Bretaña es el primer país que desarrolla la *entreprise education* dentro del sistema educativo. Finlandia destaca por la rápida puesta en marcha de una estrategia para el emprendimiento en la educación.

#### 4.2.1. Gran Bretaña<sup>175</sup>

Los inicios de la formación emprendedora en Europa guardan estrecha relación con la historia económica, política y social de Gran Bretaña, que ha ocupado una posición destacada en el proceso de industrialización europeo desde finales del siglo XIX. Esto permitió la mejora progresiva del nivel educativo, que llevó en 1944 a institucionalizar la educación secundaria para todos, considerándola como un pilar del estado del bienestar. La crisis del petróleo de 1973 provoca una crisis mundial que afecta al Reino Unido y conlleva su declive económico. A partir de este momento se critica que la educación no prepara en habilidades para la vida profesional ni para el trabajo (Erkkilä, 2000).

Durante los años 70 el interés se dirige preferentemente a la formación de tipo industrial. En 1977, se pone en marcha el programa *School Curriculum Industry Project*, que impulsa *The Schools-Industry Movement*. Este movimiento aglutina a grupos con opiniones diferentes acerca de qué significa *industry in the schools*. Coinciden en la idea de que las escuelas no desarrollan en los jóvenes las habilidades y conocimientos que capacitan para encontrar empleo, y no facilitan la transición a la vida adulta, por lo que ven necesario introducir cambios en el currículo de la secundaria (Jamieson, 1985).

A partir de 1980, la *enterprise education* cambia por dos influencias. La primera es el libro de Schumacher de 1973, *Small is beautiful*<sup>176</sup>, que muestra cómo el crecimiento del empleo procede principalmente de pequeñas empresas, más que de grandes firmas. Con su difusión aumenta el interés por la

---

<sup>175</sup> En el presente análisis se hace referencia a Inglaterra y Gales porque Escocia e Irlanda del Norte tienen un sistema educativo autónomo y diferente.

<sup>176</sup> La traducción española: Schumacher, E.F. (2011). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Akal.

empresa y la puesta en marcha de *mini companies*. La segunda es, el cambio de la política gubernamental ante el relanzamiento del sector terciario como proveedor de servicios y facilitador de empleos. Estos aspectos contribuyen al desarrollo de un currículo más centrado en *knowing how* que en el *knowing that* (Erkilä, 2000).

A finales de los 80, en el noreste de Inglaterra, se cierran las industrias tradicionales y aumenta el desempleo, especialmente juvenil, que evidencia la falta de preparación de la gente joven para el mercado de trabajo. En el tercer mandato de Margaret Thatcher (1987–1990) se reforma la ley educativa que introduce *The Culture of Enterprise* o *Enterprising Society* en la educación subvencionada. Se implementan programas educativos de *enterprise education*, en los que colaboran entidades públicas y privadas, que buscan disminuir las diferencias entre las necesidades de la industria y la formación de las escuelas.

Las motivaciones que guían la educación empresarial son Erkkilä (1996, 2000), Gibb (2000) y Dwerryhouse (2001):

- a) Motivos sociales: Educar a los jóvenes de hoy para la sociedad internacional del mañana y la mejora de la economía y del empleo. A nivel local para empoderar<sup>177</sup> y evitar la discriminación de algunas minorías, como las comunidades del Caribe o africanas.
- b) Motivos profesionales: Para mejorar las oportunidades laborales y formar en habilidades propias del mundo empresarial.
- c) Motivos educativos: Se aviva la relevancia de la educación en la sociedad para dar respuesta a los nuevos retos y necesidades sociales.
- d) Motivos conductuales: Promueve la superación personal y la mejora de los individuos.

---

<sup>177</sup> Se entiende el concepto de empoderamiento como “proceso de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo en la confianza de los individuos, las organizaciones y las comunidades para impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, autoridad, capacidad de decisión y cambio tanto individualmente como de forma colectiva (social o política). Todo ello implica la autorrealización y emancipación de los individuos y comunidades, su reconocimiento y la transformación social (Pineda, Carmona y Planas, 2015, p.212).

Una importante ayuda en el desarrollo de la educación empresarial es la *Young Enterprise*<sup>178</sup> que se funda en 1963 siguiendo el modelo americano de la *Junior Achievement*.

En general, prevalece la opinión de que la educación emprendedora en los planes de estudios escolares es importante para el desarrollo de la economía del Reino Unido (Jamieson, 1985; Draycott y Rae, 2011). También hay voces disidentes acerca de la *enterprise education* que se opone a las políticas que promueven la ideología de mercado y el capitalismo en la educación, porque no da a las personas lo que inicialmente promete y no reduce el desempleo (Stronach, 1990). Consideran que la educación emprendedora es parte de una cultura que es instrumento de la política para crear empresas, logrando que los alumnos lleguen a ser competitivos y adquieran conocimientos técnicos y comerciales y se mejore la cultura empresarial (Law, 1990). De acuerdo con Jamieson (1985) se puede generalizar para afirmar que, cuando la economía de los países es positiva, se permite a la educación que dé respuesta a las necesidades de las personas más que a las de la economía. Sin embargo, en épocas en las que la economía se resiente, se ejerce una presión sobre la estructura social y económica, de manera que todas las organizaciones, incluida la educativa, se adaptan a las necesidades de la economía y prepare para la vida

---

<sup>178</sup> La *Young Enterprise* se funda en 1962 por Sir Walter Salomon y se inspira en la *Junior Achievement* americana. Su objetivo es la formación en el espíritu empresarial, la alfabetización financiera y la preparación experiencial en el trabajo. El primer programa se pone en marcha en 1963 en Chatham con 113 adolescentes que forman 8 firmas empresariales. En 1973 son 22 los viveros de empresas jóvenes que se asientan en viejas fábricas, almacenes en desuso e incluso en una iglesia y un pub. La Federación Europea de *Young Enterprise* se funda en 1977. A partir de los 80 lo ayudan grandes firmas como la *Mobil Oil*. En 2001 apoyan la *Young Enterprise* dos millares de empresas y pone en marcha los programas de educación emprendedora para niños de 4 a 12 años. Además, cuenta con un programa para jóvenes de 16 a 19 años que permite integrar su trabajo en la *Young Enterprise* dentro de su currículo y el certificado *Advanced Vocational Certificate of Education* cuyo objetivo es orientar a la educación superior o al empleo (Dwerryhouse, 2001). En 2002 lo siguen 105.000 jóvenes británicos; en 2005 impulsa escuelas emprendedoras de verano. En 2012, *Young Enterprise* trabaja con 220.000 jóvenes de entre 4 a 25 años en 5000 escuelas, colegios y universidades con la ayuda de 3.500 empresas voluntarias. En 2013 *Young Enterprise* lanza el programa *Tenner*. Es un concurso que desafía a los jóvenes a adquirir un préstamo de diez libras y hacer algo emprendedor, trabajando en equipo y desarrollando las habilidades emprendedoras en el plazo de un mes. Se busca formar en las competencias que desarrollan la empleabilidad, la educación financiera y desarrollar el talento de los jóvenes, de manera que se favorezca su futuro y el de la sociedad. <http://www.young-enterprise.org.uk/> (consultado el 25 de octubre de 2017).

laboral. Otros autores entienden que el término *Enterprise Culture* se usa en política sin que se haya definido previamente en el mundo educativo (Gibb, 1993; Hynes, 1996). Desde este punto de vista se entiende la crítica surgida a la asociación de la educación emprendedora y los programas de formación, como si fuera un programa de adoctrinamiento ideológico o político.

Hasta la década de los 80 la educación empresarial no es un área de estudio en la educación primaria y no se encuentran fácilmente ejemplos en el currículo de esta etapa educativa. Waters (1982) enumera algunos proyectos que se llevan a cabo en escuelas británicas, provee de materiales y recursos cuyo objetivo es familiar con el mundo empresarial. Jamieson (1985) recoge casos que justifican su inclusión en la educación secundaria. En este momento se produce la transición de la *Industry Education* a la *Enterprise Education*, que acoge tres significados (Jamieson, 1985):

- Educar a la gente joven para comenzar su propio pequeño negocio, bien como *start up* o como pyme.
- Procurar que el currículo provea de habilidades y actitudes para comenzar, dirigir, trabajar o ser propietario de un negocio exitoso.
- Dotar a los alumnos de habilidades, conocimientos y actitudes que le lleven a resolver problemas, tomar decisiones y dirigir su futuro.

La Universidad de Durham en Inglaterra ha diseñado un modelo de educación emprendedora<sup>179</sup> que, si bien se desarrolló a nivel regional se ha replicado en el Reino Unido, Finlandia y otros países europeos. Diferencian (Gibb, 1993):

- *Education for enterprise*: educa en las actitudes emprendedoras. Capacita para pensar, proyectar el futuro y valorar oportunidades.
- *Education about enterprise*: enseña los conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo empresarial y poner en marcha empresas, en cuanto disciplina académica. Desarrolla destrezas con vistas a formar futuros empresarios<sup>180</sup>.

---

<sup>179</sup> Los materiales basados en este modelo los han adquirido el 75% de los talleres de capacitación de las escuelas de secundaria del Reino Unido y posteriormente lo adaptan otros países del entorno europeo.

<sup>180</sup> Education about enterprise se identifica con la entrepreneurship education (Pepin, 2012)

A esta diferenciación más adelante Hannon (2005) añade una tercera: *education through enterprise*<sup>181</sup>, que sugiere que el emprendimiento se puede incluir como contenido transversal, entendido como capacidad nuclear, en materias o contextos diferentes del *management* o del *business*. Pittaway et al. (2009) diferencian una cuarta forma: *education embedded*, o *in que* inserta el emprendimiento dentro de otros cursos o asignaturas y proporciona a los estudiantes experiencias emprendedoras dentro de su disciplina, de manera que sea relevante para su aprendizaje.

La etapa de 2002–2010 es un periodo de crecimiento para la educación emprendedora, consecuencia del desarrollo de una política marco que señala directrices y objetivos, proporciona estructuras, coordenadas y sistemas de evaluación adecuados. En 2002, Howard Davies entrega a las autoridades británicas un informe sobre la importancia que tiene el sistema educativo y la escuela para preparar a la gente joven para el mundo del trabajo y el empleo (Davies, 2002).

A partir del curso académico 2004–2005, se introduce la educación emprendedora en el plan de estudios de la educación formal, como parte de una reforma más amplia del sistema educativo para las edades de 14 a 19 años –key stage 4–. Es equivalente a la obtención del certificado de la Educación Secundaria Obligatoria para los alumnos de 14 a 16 años, *General Certificate of Secondary Education* (GCSEs). Se pretende lograr una mayor coherencia para el aprendizaje relacionado con el trabajo (Department for Education and Skills, 2003). En este proyecto todos los estudiantes asisten durante 5 días a una formación para el mundo del trabajo que contiene tres objetivos (Braag y Henry, 2011):

- *To learn through work* que aporta una experiencia directa del trabajo.
- *To learn about work* que permite la adquisición de conocimientos directamente en el trabajo de una empresa.
- *To learn for work* que desarrolla habilidades para emprender y para la empleabilidad.

Entre 2005 y 2008 se pone en marcha una estrategia con 5 grandes herramientas del emprendimiento: cultura, habilidades y conocimientos,

---

<sup>181</sup> *Education for enterprise* se identifica con la *enterprise education* (Pepin, 2012). Moberg (2014a y 2014b) diferencia *education for enterprise* y *education through enterprise* reside en que la primera desarrolla habilidades cognitivas y la segunda habilidades no cognitivas.

acceso a la financiación, un marco normativo de impuestos y el desarrollo de una estrategia para la innovación (HM Treasury, 2008). Estos cinco presupuestos se apoyan en la educación como medio para el desarrollo y forja de personalidades emprendedoras. Sin embargo, la legislación educativa a partir del 2010 deja mayor de autonomía a las escuelas y lo que en un principio se considera prescriptivo para todas las etapas educativas, depende ahora en la decisión de cada escuela sobre el modo en el que implementa la educación emprendedora dentro de sus actividades.

Se diferencian tres grandes ámbitos en el proceso de aprendizaje del emprendimiento en la educación secundaria (Draycott y Rae, 2011):

- Personal: desarrollo de auto-conocimiento y la auto-eficacia para investigar, desarrollar y convertir las ideas en oportunidades.
- Situacional: ser emprendedor en diferentes contextos que supone una aplicación práctica y se conoce como "creatividad práctica".
- Económico: supone la creación de nuevo valor, no limitado al financiero y al beneficio personal, sino que incluye otros aspectos como la creación de valor social, ambiental o intelectual.

En 2011, la legislación educativa británica prevé la inclusión de habilidades profesionales relacionadas con el trabajo en la etapa de 14-16 años. Se caracteriza porque no se limita sus contenidos a los aspectos estrictamente empresariales y forma parte de asignaturas optativas. A pesar de ser pioneros en la inclusión del emprendimiento en la educación, esta materia no llega a formar parte del currículo nacional y no existe una estrategia nacional en relación a la misma.

La formación emprendedora se apoya principalmente en algunos programas como el *League Enterprise Academy Programme*, que proporciona a los alumnos de 11 a 19 años actividades de asesoramiento sobre el mundo empresarial y la introducción a los negocios y el autoempleo (Eurydice, 2012). Posteriormente se impulsan otros programas como *Personal, Social, Health and Economic Education*, que orienta a las escuelas en estos ámbitos e incluye un programa para alumnos de primaria y secundaria sobre aspectos de contabilidad y finanzas (Eurydice, 2016).

Valga como resumen de los intereses actuales y del futuro trabajo de la educación emprendedora en el Reino Unido la necesidad de poner de relieve el

desarrollo de una pedagogía basada en la creatividad, la innovación, la generación de ideas y el reconocimiento de oportunidades. Si Gran Bretaña es pionero dentro de la formación emprendedora, los avances se completan ahora con la propuesta de Finlandia.

#### 4.2.2. Finlandia

Finlandia impulsa una estrategia para el emprendimiento en la educación en los 90 coincidiendo con una fuerte recesión económica que afecta al país de manera especialmente dura, arremete contra el estado del bienestar<sup>182</sup> y acarrea el incremento del desempleo<sup>183</sup> (Erkkilä, 2000). Otro factor que contribuye al aumento del desempleo son los cambios estructurales dentro de la sociedad finesa en la que desaparecen algunas carreras y empleos por el avance tecnológico.

Finlandia sigue el modelo británico e inicia proyectos de *enterprise education* incentivados por el interés de ayudar al desarrollo económico del país y proporcionar a los jóvenes, habilidades esenciales para el futuro (Erkkilä, 1996).

Los antecedentes de la educación emprendedora se encuentran, al igual que en el caso de Inglaterra, en la *industry education*. Se incluyen visitas a empresas en los niveles de educación primaria, experiencias de trabajo en empresas locales durante tres días para la educación secundaria o la cooperación y hermanamiento entre empresas locales y aulas concretas, trabajos para jóvenes en verano y clubs de economía con validez curricular. Permite introducir la escuela en las comunidades locales y a los alumnos en los ambientes laborales.

---

<sup>182</sup> Los países nórdicos, a diferencia de los continentales europeos, tienen un modelo propio de estado de bienestar en el que el Estado se responsabiliza de proveer a los ciudadanos de la mayor parte de los servicios y en el que el sector público emplea a las dos terceras partes de los ciudadanos con formación académica. El estado del bienestar tiene dos objetivos relacionados con la educación: el crecimiento económico y la igualdad social y que rigen el sistema educativo desde los años 60.

<sup>183</sup> En el periodo 1986–1993 las grandes compañías reducen un 26% sus plantillas y se pierden 100.000 empleos. El paro aumenta en Finlandia entre 1990–1993 hasta el 18%. En ese mismo periodo se ponen en marcha nuevas y pequeñas empresas de al menos 4 empleados y se crean 70.000 empleos. En 1996 el número de desempleados en Finlandia era aún del 18,4% (Erkkilä, 2000).



En 1993 el Consejo Nacional de Educación finés pone en marcha proyectos piloto de educación empresarial en 7 escuelas con diferentes estilos educativos. Esta materia se vincula con la industria y los negocios, se asocia con proyectos compartidos escuela-empresa y tiende a una enseñanza práctica. En 1995, Finlandia inicia el proyecto *The Enterprise Decade Project* para promover la cultura emprendedora en la sociedad finesa, especialmente entre los jóvenes, y compromete en este objetivo a varios organismos: los Ministerios de Educación, Comercio e Industria, Trabajo, el Consejo Nacional de Educación, la Confederación de Empleadores de Finlandia y más de 20 organizaciones sindicales.

A nivel social se producen cambios importantes en la mentalidad y cultura de los ciudadanos fineses. A pesar de que el finlandés valora el trabajo duro y está dotado de un fuerte sentido de responsabilidad, se valora poco el auto-empleo y las pequeñas empresas como modo de vida que merezca la pena (Erkkilä, 1996 y 2000).

Una de las características del sistema educativo finés es el alto grado de descentralización que permite, a las autoridades locales y a las escuelas, contar con autonomía a la hora de implementar el currículo. El ministerio de educación indica las líneas maestras de la planificación educativa y las escuelas diseñan sus propios planes. Esta descentralización facilita que las asignaturas tengan mayor relación con las necesidades locales, entre las que se incluyen las de la industria y los negocios. Priman dos tendencias en la política educativa: la necesidad de la eficiencia y la flexibilidad y personalización del aprendizaje (Erkkilä, 2000; Braaf y Henry, 2011).

En Finlandia no existe un sistema global que realice un seguimiento sistémico de la formación emprendedora. Las autoridades educativas no realizan labores de inspección, por dos motivos: el alto nivel de descentralización, que implica que las escuelas lleven a cabo su evaluación, y la confianza de la sociedad finesa en la educación y en los profesores (Erkkilä, 2000; Braag y Henry, 2011).

Se plantea a continuación, a modo de síntesis, un cuadro que recoge el debate acerca de la formación emprendedora en la sociedad finesa.

*Tabla 16*  
*Debate acerca de la educación emprendedora en Finlandia (argumentos a favor y en contra)*

<b>Argumentos a favor de la educación emprendedora</b>		
<p>Favorece a la sociedad, argumentos a nivel nacional: -Favorece la empleabilidad -Prepara para la vida laboral -Mejora la economía del país</p>	<p>Favorece a la sociedad, argumentos a nivel local: -Favorece que disminuya la despoblación de zonas rurales y facilita a los jóvenes oportunidades para permanecer en sus lugares de origen. -Estas poblaciones son conscientes que al finalizar la educación obligatoria, si no ofrecen otras posibles alternativas educativas, los jóvenes se irán a otros lugares y no regresarán. Así se han puesto en marcha en sus escuelas proyectos de educación emprendedora</p>	<p>Favorece a los individuos y su mejora: -Mejora las posibilidades y las capacidades para competir y ser capaces de demostrar sus habilidades a los empleadores e intentar el autoempleo por sí mismos. No se puede esperar que la sociedad facilite un trabajo, sino que se necesita que los jóvenes tomen sus propias decisiones, les hagan crecer</p>
<b>Argumentos en contra de la educación emprendedora</b>		
<p>Se oponen a la educación emprendedora por la preocupación social: -Incrementa la injusticia social y aumenta la competencia entre los individuos y las empresas en el libre mercado y donde se prioriza la productividad y la eficacia. -Promueve el capitalismo y las diferencias sociales -Es una farsa porque la educación emprendedora ha sido desplazada por la educación empresarial y afirma que ha ganado un estatus propio de una religión. -Crea falsas expectativas porque los profesores no están familiarizados con los negocios y los emprendedores no lo están con las escuelas.</p>	<p>Se oponen a la educación emprendedora por la preocupación por los individuos: -Porque crea falsas promesas, ya que provoca que se busquen sujetos productores que deshumanizan. Se concluye que la retórica empresarial y las imágenes que incorpora no pueden ser consideradas descripciones adecuadas de la sociedad, maximiza la importancia de la rentabilidad económica de la empresa y la gestión de personas</p>	

Fuente: elaboración propia a partir de Erkkilä, 2000, pp. 152-161

Finlandia incluye la formación emprendedora dentro de una estrategia centrada en las habilidades para el empleo en todos los niveles educativos y como medio para desarrollar la creatividad y la innovación (McLarty, 2010; Eurydice, 2016). La estrategia se denomina *Directrices para la Educación Emprendedora* y la dirige el ministerio de Educación y Cultura. En las etapas educativas iniciales, desde infantil, se alienta el desarrollo en los niños de la propia iniciativa. Es materia obligatoria en primaria y secundaria desde el curso 2003–04. Se concibe como transversal a lo largo del currículo y las diferencias en la puesta en práctica son responsabilidad del centro educativo.

Los años centrales de impulso de la formación emprendedora son los cursos académicos 2009–2010<sup>184</sup> dentro de una estrategia de educación más amplia (2011–2016) en los que se busca un mejor desarrollo de los métodos de enseñanza.

En el curso 2014–15 la educación emprendedora en primaria es una competencia transversal, asignatura opcional y se incluyen algunos aspectos dentro de la asignatura *Social Studies* en la que los alumnos aprenden los fundamentos del emprendimiento y comprenden su importancia para el bienestar y la economía. En secundaria se incluye dentro de *Social Studies*, asignatura que en esta etapa forma parte del currículo nacional. En la formación profesional se incluye como competencia clave integrada en varias asignaturas y como módulo *Entrepreneurship and Entrepreneurial Activity* en todas las cualificaciones (Eurydice, 2016).

El principal reto de la formación emprendedora en Finlandia es la falta de formación del profesorado (Braag, y Henry, 2011; Seikkula–Leino, Satuvuori, Ruskovaara y Hannula, 2014; Vestergaard, 2015). Así nace el Servicio de Educación para el Emprendimiento para Profesores (2010–2014), que acoge a más de treinta organizaciones asociadas que desarrollan un programa de emprendimiento para la formación de profesores. Se plantea cuatro objetivos: mejorar la práctica pedagógica, organizar redes de impulso, desarrollar entornos de aprendizaje e implantar estrategias y planes de estudio. Además, el proyecto cuenta con un grupo de investigación activo y multidisciplinar en esta

---

<sup>184</sup> Ministry of Education (2009). Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. [https://www.google.es/search?q=Ministry+of+Education+%282009%29.+Yritt%C3%A4jyyskasvatuksen+suuntaviivat.&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=YcbVVtmbB8G4UsaqquAE](https://www.google.es/search?q=Ministry+of+Education+%282009%29.+Yritt%C3%A4jyyskasvatuksen+suuntaviivat.&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=YcbVVtmbB8G4UsaqquAE) (consultado el 25 de octubre de 2017).

materia. También existen otros programas como el *Me & MyCity*<sup>185</sup> en el que participan la mayor parte de los alumnos de 12–13 años del país bajo la dirección de su profesor.

A continuación, se recoge el estado de la formación de la iniciativa emprendedora en las etapas obligatorias de los países del entorno europeo tal y como reflejan los últimos informes europeos (Eurydice, 2012a, 2016, .

## **5. Inclusión del emprendimiento en los sistemas de educación de los Estados miembros de la Unión Europea**

La promoción de la formación emprendedora es un objetivo político que supone el desarrollo de estrategias que se hacen eco de ese interés (apartado 5.1). Esta estrategia incluye la formación emprendedora en los planes de estudios de educación formal de los Estados miembros de la UE (apartado 5.2). El apartado 5.3. se dedica a la revisión y análisis crítico.

### **5.1. Estrategias de impulso de la formación en la iniciativa emprendedora**

Dentro de la estrategia europea *Educación y formación 2020*, la Comisión Europea promueve planes encaminados a apoyar a los Estados de la UE en la integración de la formación emprendedora en las políticas nacionales. Destaca la puesta en marcha de un grupo de trabajo de expertos, que asesoran a la Comisión Europea en temas relacionados con la formación en emprendimiento.

El análisis del entorno estratégico que sostiene la formación emprendedora en Europa permite diferenciar tres tipos de estrategias (Eurydice, 2012a, 2016):

- a) Estrategia específica que incluye planes de acción enfocados a la integración de la iniciativa emprendedora en la educación  
Participan 11 estados miembros con una estrategia específica. Se localiza en dos áreas geográficas, el norte de Europa –Suecia, Finlandia, Noruega,

---

<sup>185</sup> <http://yrityskyla.fi/en/me-mycity/> (consultado el 25 de octubre de 2017).

Estonia, Gales y Bélgica francófona, flamenca y germanófona– y los Balcanes Occidentales –Bosnia Herzegovina, Montenegro, Macedonia–. La estrategia de educación emprendedora incluye 7 temas: currículo, resultados de aprendizaje, aprendizaje a través de la experiencia, orientación profesional, formación del profesorado, métodos de enseñanza e intercambio de buenas prácticas.

b) Estrategias educativas o económicas más amplias que acogen objetivos para la formación emprendedora.

Son 18 los estados miembros<sup>186</sup> que cuentan con una estrategia más amplia que incluye explícitamente la formación emprendedora. Se diferencian:

- Dentro de una estrategia de desarrollo económico (empleo, pymes): España, Lituania, Rumanía.
- Dentro de una estrategia de innovación: Chequia, Francia, Dinamarca, Reino Unido (Escocia e Irlanda del Norte)
- Dentro de una estrategia de educación: Grecia, Letonia y Turquía.
- Dentro de una estrategia de juventud: Eslovenia, Eslovaquia y Serbia.
- Dentro de una estrategia de aprendizaje permanente: Bulgaria, Hungría, Austria y Polonia.

c) Ausencia de estrategias nacionales relevantes en 9 países –Croacia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Países Bajos, Malta, Portugal, Islandia– y Reino Unido que, aun siendo país pionero de la puesta en marcha de la *enterprise education*, no cuenta con una estrategia propia a nivel nacional. De estos 9 países: Chipre y Malta están en proceso de planificación de una estrategia, Croacia y Países Bajos tienen estrategias desaparecidas, Portugal tiene una red de organizaciones externas que trabajan por la formación emprendedora, Luxemburgo e Italia tienen un nivel de actividad escaso, e Islandia no se menciona prácticamente en los documentos de carácter educativo.

---

<sup>186</sup> En los informes de Eurydice participan algunos países que no son estados miembros de la UE como son los casos de Dinamarca, Islandia o Turquía.

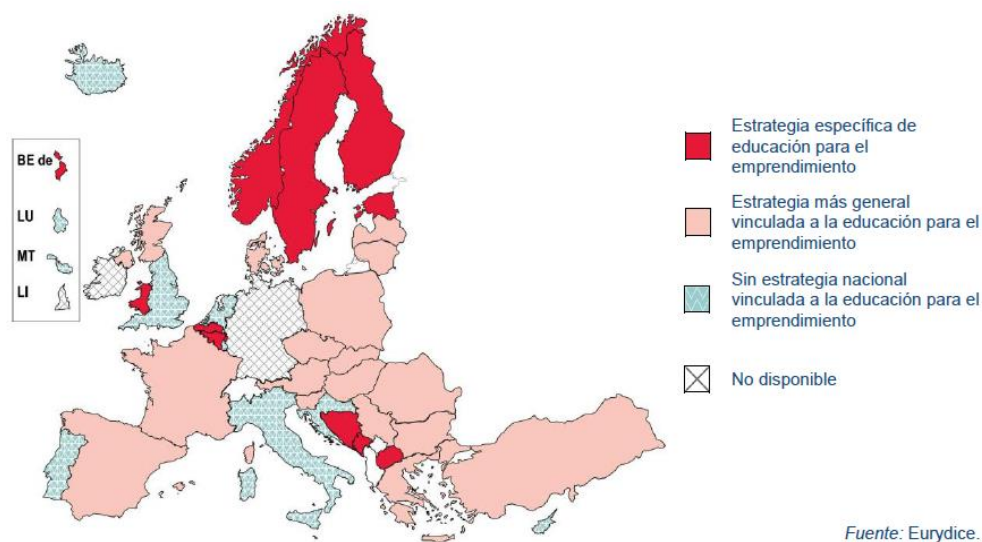


Figura 6. Estrategias a nivel central más relevantes asociadas a la educación para el emprendimiento curso académico 2014-2015 (Eurydice, 2016, p. 45)

En 2012, la Dirección General de Educación y Cultura, en colaboración con la Dirección General de Empresa, inició el Grupo de Trabajo Temático Europeo sobre educación emprendedora, que reúne a expertos de los Estados miembros para desarrollar una guía de políticas para la formación emprendedora. El informe final del trabajo del grupo identifica los componentes básicos de una estrategia específica (European Commission, 2014; Eurydice, 2016) que se recogen a continuación. Desde los inicios destacan varias etapas de maduración, hasta la consolidación e incorporación de una perspectiva emprendedora. En cada fase se detallan las características más importantes.

*Tabla 17*  
*Modelo de progresión para el análisis de la fase en la que se encuentra el estado de desarrollo de la educación para el emprendimiento (2010)*

<b>Estado</b>	<b>Cronología</b>	<b>Características clave</b>
Pre-estrategia (basada en la iniciativa individual)	Punto de partida	<p>Ausencia de estrategia.</p> <p>Escasa o ninguna cooperación interministerial efectiva</p> <p>Sin dotación de financiación</p> <p>Escasas pruebas de enfoques estratégicos respecto a la educación para el emprendimiento en el currículo</p> <p>Tendencia a centrarse en la educación secundaria y en materias específicas</p> <p>Ofrecida frecuentemente fuera del horario escolar como actividad extracurricular</p> <p>Dependiente del entusiasmo individual de los profesores</p> <p>Escasas evidencias de resultados de aprendizaje o evaluación de la educación para el emprendimiento</p> <p><b>Escasez de formación, recursos o redes</b></p>
Desarrollo inicial de la estrategia	0-2 años	<p>Identificación de los objetivos de la educación para el emprendimiento y acuerdo respecto a los mismos</p> <p>Enfoque estratégico en fase de planificación o lanzado recientemente</p> <p>Mecanismos establecidos para la cooperación entre ministerios clave</p> <p>Planificación y análisis para la educación emprendedora. Se identifican ejemplos de buenas prácticas</p> <p>Se crean/establecen vías de financiación nacionales y europeas</p> <p>La educación para el emprendimiento está en proceso de ser integrada en el currículo como conjunto de competencias</p> <p>Se identifican algunas buenas prácticas en la formación inicial del profesorado y la FP</p> <p>Los profesores tienen a su disposición algunas informaciones y recursos, como orientaciones o métodos de enseñanza</p>

Estado	Cronología	Características clave
Consolidación de la estrategia – Implantación progresiva y desarrollo de la práctica	2-5 años	<p>Los resultados de aprendizaje están especificados</p> <p>Los objetivos, indicadores y destinatarios de la educación para el emprendimiento están identificados. Dotación de financiación nacional y/o de la UE</p> <p>La educación para el emprendimiento está integrada en el currículo como parte del concepto general de enseñanza y también como materia separada</p> <p>Puede existir formación del profesorado, integrada en la formación inicial y permanente del profesorado, con un número creciente recibiendo formación</p> <p>Disponibilidad de redes y recursos de apoyo para el profesorado</p>
Generalización	5 años	<p>Se encuentra bien implantada una estrategia específica/general con un abanico de acciones aplicables a la educación para el emprendimiento</p> <p>Supervisión permanente y evaluación regular de la educación para el emprendimiento, a fin de valorar la calidad de la actividad y de los resultados obtenidos.</p> <p>Existencia de mecanismos de financiación sólidos</p> <p>La educación para el emprendimiento de alta calidad se encuentra a disposición de todos los estudiantes en todos los niveles/tipos de educación</p> <p>Todo el profesorado recibe educación para el emprendimiento como parte integral de la formación inicial y de la formación permanente</p> <p>Existencia de redes más sólidas y disponibilidad de información exhaustiva sobre recursos y métodos de enseñanza eficaces.</p>

Fuente: Eurydice, 2016, p. 124

El estudio europeo, *Entrepreneurship Education: A road to success* (2015), revisa el impacto de las estrategias específicas. Los estudiantes que reciben formación emprendedora tienen menor riesgo de paro, son más propensos a



comenzar su propio negocio y sus empresas tienden a ser más innovadores y más exitosas que los dirigidos por personas sin antecedentes de formación emprendedora (European Commission, 2015a y 2015b). Para que esta formación emprendedora esté integrada es necesario que se haya implementado una estrategia durante varios años, que esta haya sido supervisada de manera sistemática y se hayan evaluado sus resultados de aprendizaje (Eurydice, 2016).

Contar con una estrategia integral válida para el ámbito europeo y nacional, requiere que los Estados miembros integren la formación emprendedora en los planes de estudio de educación primaria y secundaria, según se recoge en el siguiente apartado.

## **5.2. Integración de la emprendeduría en los planes de estudio**

La inclusión de la formación emprendedora en el currículo viene precedida por una etapa inicial que introduce esta materia en las aulas a través de variedad de actividades extracurriculares (European Commission, 2004, 2010a; Martin y Lucu, 2014). Su integración en los planes de estudios es progresiva, con enfoques diversos y disparidad de itinerarios. En unos países prevalece un enfoque transversal a lo largo del currículo, en otros se integra como materia en otra asignatura, o se considera asignatura propia, de carácter obligatorio u opcional.

En líneas generales, la educación emprendedora tiene los siguientes rasgos (Eurydice, 2012 y 2016; Martin y Lucu, 2014):

- Inicialmente la formación emprendedora se incluye en el currículo de la formación profesional.
- Se diferencian tres enfoques principales que incluso conviven en un mismo país:
  - a) como materia transversal, en una o varias materias del currículo
  - b) como asignatura independiente o parte de materias obligatorias
  - c) como asignatura opcional o parte de varias materias opcionales.

La tendencia general es considerarla como competencia transversal, no vinculada a ninguna asignatura concreta del currículo escolar. La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, menciona expresamente el carácter transversal de las competencias clave (Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo, 2006).

- Se considera que la formación emprendedora está incluida en los planes de estudio cuando se cumplen dos condiciones (European Commission, 2014):
  - 1) Si se desarrollan las habilidades transversales propias de la mentalidad emprendedora, como la creatividad, la iniciativa, la autoconfianza, la generación de ideas.
  - 2) El uso de métodos basados en la práctica, donde los estudiantes se involucran en el trabajo del proyecto y/o en actividades fuera del aula y se facilita vincular el mundo de los negocios o con la comunidad local.
- Se busca que la formación emprendedora proporcione en los primeros años de la educación primaria y secundaria obligatoria, a través de un enfoque transversal, una base de formación. Habitualmente es asignatura independiente –obligatoria u opcional- en la secundaria no obligatoria (European Commission, 2010a).
- Algunos países europeos están inmersos en procesos de reforma de sus sistemas educativos. Aunque prevalece una motivación común, existe un amplio abanico de maneras de incorporar la formación emprendedora en el currículo. Prevalece un enfoque transversal y mayoritariamente se incorpora en asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales. Frecuentemente se limita la adquisición de la competencia, al desarrollo de habilidades propias, mientras que son minoritarios el aprendizaje de conocimientos y hábitos específicos. Son escasos los proyectos de emprendimiento que supongan aprender haciendo.

La emprendeduría se integra en muchas ocasiones dentro de diferentes asignaturas en función de las diferentes maneras de entender la formación emprendedora por parte de los países. Así, por ejemplo, se incluye en la

educación secundaria en asignaturas de ciencias sociales y economía, pero también en asignaturas como matemáticas, tecnología, tics e incluso en asignaturas como arte-música y ética. En la educación primaria se integra en otras asignaturas del currículo en su mayoría de ciencias sociales, pero también en otras como ética, economía doméstica y tecnología, ciencias naturales, matemáticas y educación para el trabajo.

Se destacan las siguientes características generales en cada una de las etapas educativas:

### **5.2.1. Integración del emprendimiento en la Educación Primaria**

En la educación primaria son minoritarias las actividades dirigidas a fomentar el talento emprendedor y dependen de los proyectos educativos del centro o de iniciativas particulares de profesores especialmente sensibilizados. Tiene preferentemente un tratamiento transversal, y se centra en el desarrollo de habilidades y actitudes. No se plantea un acercamiento directo a la actividad empresarial. La competencia emprendedora se integra en el currículo de educación Primaria en prácticamente todos los países europeos, excepto en nueve países. Pero, por ejemplo, en los Países Bajos, aunque no se menciona la educación de la iniciativa emprendedora como parte del currículo oficial, las escuelas pueden solicitar una subvención para desarrollar sus propios programas.

Cuando la educación emprendedora se integra en otras asignaturas del currículo, en su mayoría forman parte del currículo obligatorio y dentro de las ciencias sociales. Otros ejemplos de integración son los de la República Checa, dentro de la asignatura opcional ética; en Bulgaria y Letonia se integra en economía doméstica y tecnología; en Lituania dentro de las ciencias sociales, pero también dentro de las ciencias naturales; en Polonia se plantea dentro de ciencias sociales y en otro itinerario curricular, matemáticas. Eslovaquia cuenta con una asignatura que presta atención a la formación emprendedora y que se denomina educación para el trabajo. Y en Finlandia es posible desarrollar programas de emprendimiento específicos.

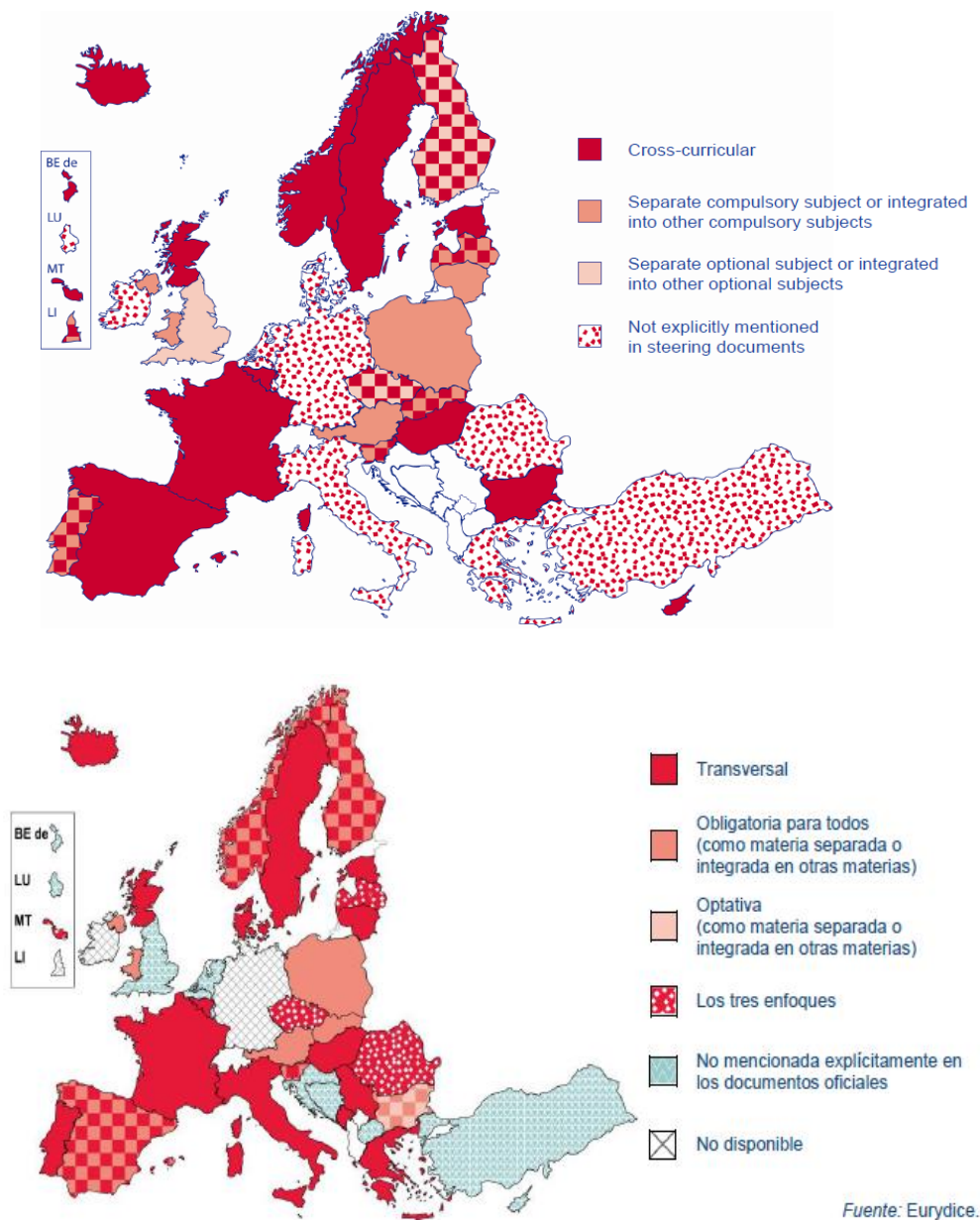


Figura 7. Enfoque curricular de la formación emprendedora en la educación primaria, en los cursos 2011–2012 y 2014–2015 en los países del entorno europeo (Eurydice, 2012a, p. 14 y Eurydice, 2016, p. 77)

## 5.2.2. Integración del emprendimiento en la Educación Secundaria Inferior

En la educación secundaria se diferencian dos niveles: *General Lower Secondary Education* (Obligatoria o Inferior) y *General Upper Secondary Education* (no Obligatoria o Superior). En la aplicación de la formación emprendedora en ambos casos prevalece un enfoque transversal. En la secundaria inferior se integra mayoritariamente en otras asignaturas del currículo y en dos terceras partes se trata de asignaturas estas son obligatorias y en una tercera parte, opcionales. A diferencia de la educación primaria, algunos países enseñan formación emprendedora como asignatura diferenciada. En Lituania y Rumanía es asignatura obligatoria. En Bulgaria es obligatoria para los estudiantes de la rama de tecnología y, en Dinamarca y España es opcional. Cuando se integra en otras asignaturas, estas son disciplinas de ciencias sociales relacionadas con la economía. Varios países la incluyen dentro de matemáticas, tecnología y tics. Una práctica diferente es la de Letonia y Suecia, que incluyen temas de emprendimiento en la asignatura obligatoria de arte y música.

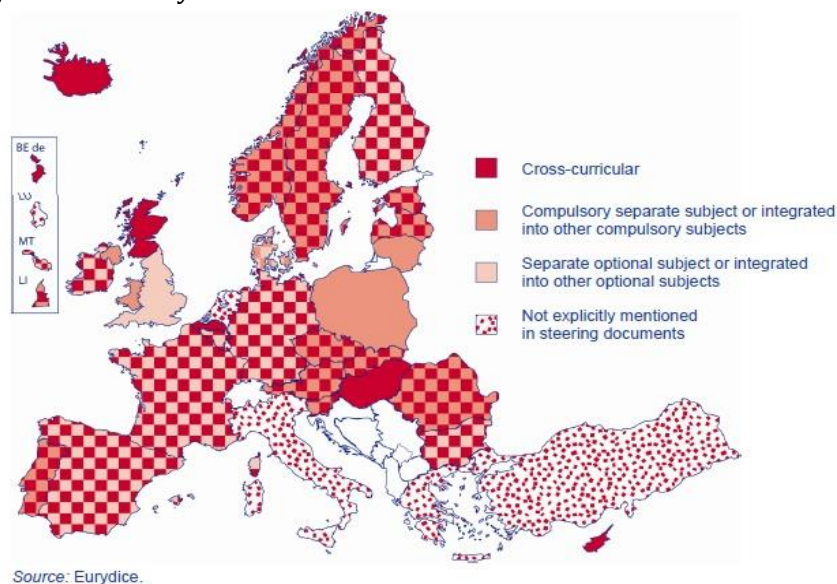


Figura 8. La formación emprendedora en la educación secundaria inferior en los cursos 2011-12 en los países del entorno europeo (Eurydice, 2012a, p. 15)

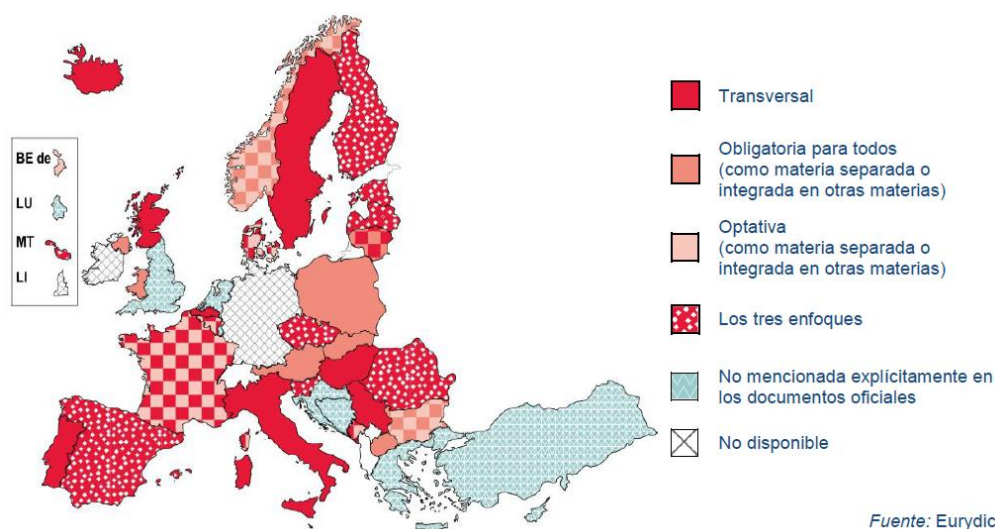


Figura 9. La formación emprendedora en la educación secundaria inferior en los cursos 2014–15 en los países del entorno europeo (Eurydice, 2016, p. 77)

### 5.2.3. Integración del emprendimiento en la Educación Secundaria Superior

En la educación secundaria superior o *General Upper Secondary Education*, todos los países introducen la formación emprendedora en sus documentos marco, aunque no siempre se hace uso del término emprendimiento. Es mayoritaria su inclusión en la segunda etapa de la educación secundaria.

En su mayoría dentro de otra asignatura –en dos terceras partes se integra en asignatura obligatoria y en una tercera parte dentro de una opcional–. Cuando se introduce en otras asignaturas se incluye preferentemente en materias propias de economía, ciencias sociales y otras áreas disciplinares como matemáticas, tecnología y tics, aunque también caben otras posibilidades, como es el caso de Luxemburgo y Letonia que la incluyen dentro de ética. Un ejemplo destacado es Polonia que introduce el emprendimiento entre sus prioridades: desde el 1 de septiembre de 2009 es asignatura obligatoria y gradualmente se implementa en el nuevo plan de estudios hasta 2016.

Junto a la tendencia que incluye la formación emprendedora en el currículo escolar se desarrollan otras iniciativas desde ámbitos no formales de la educación que buscan desarrollar habilidades empresariales y emprendedoras como son la creatividad, la resolución de problemas, el trabajo en equipo. El Proyecto GEM de la Asociación Global de Investigación en Emprendimiento (GERA) concede gran importancia a instituciones, tanto públicas como privadas, de naturaleza no educativa, que colaboran con el sistema educativo en la formación emprendedora. Esta política es compartida por países como Alemania, Finlandia, Islandia, Eslovenia, Eslovaquia, Irlanda y España (GEM, 2010b). El modelo de España es compartido también por Francia, Portugal y Luxemburgo y se considera un modelo mixto en el que conviven la competencia transversal y la asignatura disciplinar. En líneas generales, se considera que la formación emprendedora está ligada a la realidad mediante modelos prácticos de aprendizaje en los que tiene un peso importante la experiencia.

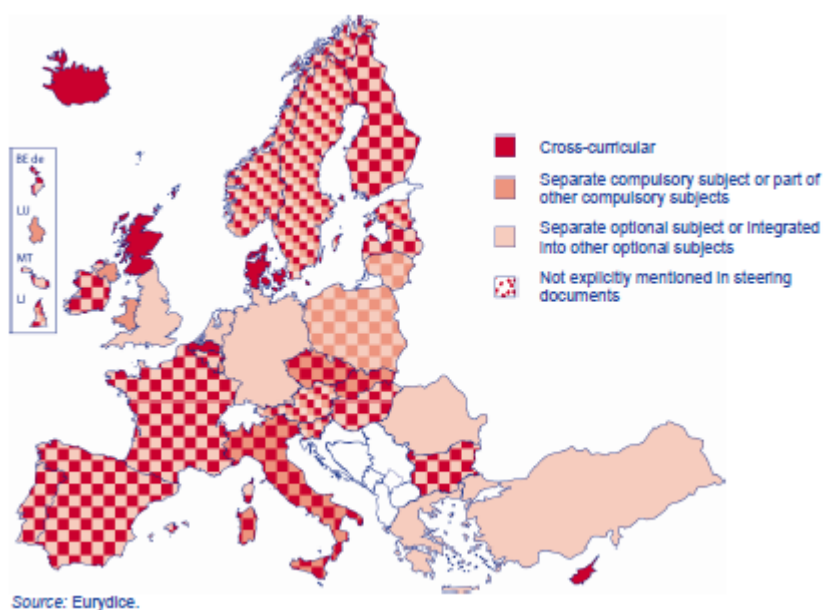


Figura 10. La formación emprendedora en la educación secundaria superior en los cursos 2011-12 en los países del entorno europeo (Eurydice, 2012a, p. 16)



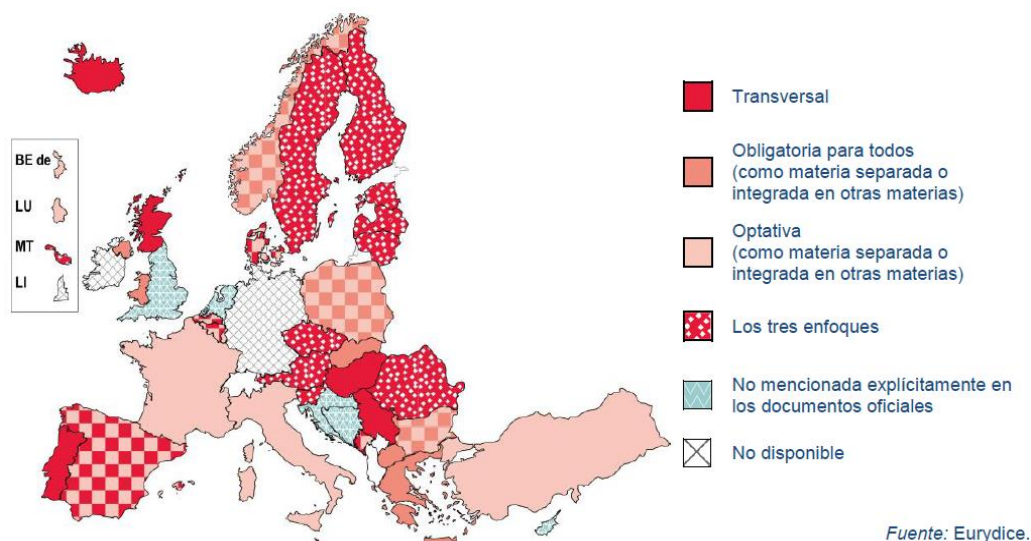


Figura 11. La formación emprendedora en la educación secundaria superior en los cursos 2014–15 en los países del entorno europeo (Eurydice, 2016, p. 80)

Se plantea a continuación, a modo de síntesis, una tabla que detalla la situación de la formación emprendedora por ciclos educativos.

Tabla 18

La formación emprendedora en los Estados miembros de la UE

Ciclo educativo	Tratamiento educación en emprendimiento
<b>Educación Primaria</b>	<p>Se reconoce en la documentación la necesidad de la educación emprendedora en dos terceras partes de los países europeos</p> <p>Cuentan con objetivos de aprendizaje relacionados con las competencias emprendedoras</p> <p>Prevalece enfoque curricular transversal (en la mitad de los países) aunque también se combinan los enfoques.</p> <p>No es mayoritariamente asignatura diferenciada. Solo es asignatura opcional en Bulgaria y Rumanía.</p> <p>En los países en los que se integra en otras asignaturas habitualmente son obligatorias y en su mayoría relacionadas con Ciencias Sociales (14 sistemas educativos)</p> <p>Se enseñan actitudes y habilidades empresariales (desarrollo de la iniciativa, asunción de riesgos, pensamiento crítico, creatividad y solución de problemas).</p> <p>Ningún país aborda habilidades empresariales prácticas.</p>



Ciclo educativo	Tratamiento educación en emprendimiento
<p><b>Educación Secundaria Inferior</b></p>	<p>Un porcentaje mayor de países han desarrollado documentos sobre la necesidad de la educación emprendedora y cuentan con objetivos de aprendizaje</p> <p>Prevalece un enfoque transversal en 21 países: 8 países combinan los enfoques (Bulgaria, Noruega, Bélgica –comunidad francesa–, Dinamarca, Francia y Montenegro)</p> <p>Se integra en otras asignaturas: 2/3 en asignaturas obligatorias y 1/3 en opcionales</p> <p>La educación en emprendimiento se integra en asignaturas obligatorias y opcionales de Ciencias Sociales y relacionadas con Economía, Estudios empresariales y Orientación profesional. países la integran en Matemáticas, Ciencias, Tecnología y Tic. También en Artes y música</p> <p>La mayor diferencia con respecto a la educación Primaria es que es más común como opcional dentro del currículo (en 6 países – Bélgica comunidad alemana, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, España y Montenegro–) y se combinan varios enfoques. Es asignatura obligatoria en Lituania, Rumanía y Macedonia</p> <p>8 países no hacen referencia a la educación emprendedora.</p>
<p><b>Educación Secundaria Superior</b></p>	<p>Todos los países incluyen formación emprendedora en sus documentos, aunque no siempre se usa el término de emprendimiento</p> <p>En la mayoría tiene un tratamiento transversal (20 países) y se combina el enfoque en 10 países. Es obligatoria en 18 países/regiones y asignatura opcional o integrada dentro de las asignaturas opcionales en 23 países/regiones.</p> <p>En 5 países no hay referencias a la educación emprendedora.</p> <p>La diferencia con la Educación Secundaria Inferior es que más de 2/3 de los incluyen como asignatura opcional</p> <p>Se asocia con la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades y no solo estas últimas.</p> <p>Se abordan las habilidades empresariales prácticas.</p>

Fuente: elaboración propia partir del informe *Entrepreneurship education at school in Europe, 2012 y 2016*

La existencia de una estrategia que supone la inclusión del emprendimiento en el currículo de la educación en las etapas obligatorias suscita algunos puntos de reflexión que se recogen en el siguiente epígrafe, en el que analiza el marco estratégico en el que se enmarca la formación emprendedora.

### 5.3. Reflexiones críticas acerca del marco estratégico europeo en torno a la formación de la iniciativa emprendedora

Es importante estimar el valor que tiene disponer de una estrategia específica sobre emprendimiento. Su existencia refleja el nivel de interés que los países conceden al desarrollo de la formación emprendedora y manifiesta el grado de compromiso de los gobiernos. Es claro que los Estados europeos prestan cada vez una mayor atención a la formación emprendedora.

El origen de la estrategia sobre emprendimiento se encuentra en la Estrategia de Lisboa del año 2000 y la Agenda de Oslo de 2006 que se han descrito en el capítulo 3 de esta tesis. Oslo plantea una estrategia sistemática que aconseja incluir la formación emprendedora en todas las etapas educativas desde edad temprana y detalla objetivos concretos (Comisión Europea, 2007a).

Fruto del *Libro Verde sobre el espíritu empresarial en Europa* (Comisión Europea, 2003a) se ponen en marcha estrategias específicas sobre formación emprendedora. El Reino Unido es el país pionero y le siguen Lituania, Gales y Noruega en 2004<sup>187</sup>. Después de la Agenda de Oslo se introduce en 2007 en 8 países, aumenta a 12 en 2009 y a 14 en 2011. A partir de 2015 disminuyen las estrategias específicas sobre emprendimiento porque este se incluye dentro de una estrategia más amplia de innovación (Eurydice, 2016).

Entre los países que cuentan con una estrategia específica destacan dos zonas geográficas:

- El norte de Europa ocupa los primeros lugares en innovación a nivel europeo (European Commission, 2015 c) y se colocan en el top 10 a nivel mundial en el Índice Global de Innovación<sup>188</sup>.
- Los Balcanes también se sitúan en los primeros puestos, porque la formación emprendedora se incluye en el *Small Business Act* y en los planes de la formación profesional. Ambos son requisitos políticos de obligado cumplimiento para los países candidatos a integrarse en la UE (Eurydice, 2016).

---

<sup>187</sup> Una investigación empírica acerca de la inclusión de la formación empresarial en las escuelas de educación obligatoria en Noruega arroja que el 90% de estas escuelas desarrollan programas de formación emprendedora entendida como formación para la generación de empresas (Johansen y Schanke, 2013).

<sup>188</sup> [http://www.wipo.int/econ\\_stat/es/economics/gii/](http://www.wipo.int/econ_stat/es/economics/gii/) (consultado el 6 de octubre de 2017).

El impulso de la formación emprendedora se ha convertido en un objetivo político y prevalece un modelo de implementación progresivo, que responde a una estrategia política. Eurydice (2016) destaca que existe una tendencia en los países que cuentan con una estrategia específica a vincular el desarrollo de la formación emprendedora con una estrategia de innovación<sup>189</sup>. Eurydice (2016) señala que para estos países:

Las estrategias contemplan la consideración del sistema educativo es la prioridad horizontal para la mejora del conjunto de condiciones necesarias para la innovación como las destrezas, la creación de conocimiento y la innovación empresarial. Esto refleja una creciente tendencia hacia la aplicación de enfoques más integrados en materias de políticas de innovación (p. 52).

También señala como objetivos dentro de la estrategia de formación emprendedora cuatro áreas: educación activa, emprendimiento social, creación de empresas y empleabilidad. Esta última la abordan 27<sup>190</sup> de los 38 países o regiones que participan en el informe. Se constata cuál es el objetivo prioritario de la formación emprendedora y, en consecuencia, las preocupaciones de la política educativa (Bernal y Cárdenas, 2014; Bernal Guerrero et al., 2014).

La educación debe estar atenta a los problemas sociales, políticos, económicos y culturales porque en caso contrario se alejaría de la realidad. También porque los grandes problemas que afectan a nuestro tiempo son en gran medida de naturaleza social y económica. Sin embargo, este planteamiento tiene algunos inconvenientes importantes que se plantean a continuación.

El incidir en exceso en los vínculos entre la educación y el trabajo o la profesión puede llegar a desnaturalizar el aprendizaje. Uno de los principales objetos de la educación es favorecer la curiosidad, el salir de uno mismo, el conocer y, en consecuencia, el aprender y el interesarse por “el otro” y por “lo otro”. El ser humano nunca abandona su condición de aprendiz. Si se convierte la educación en herramienta para la obtención de empleo, en la que prevalece el valor de utilidad, el interés por aprender, por saber, disminuye y se reduce el interés hacia otras realidades desprovistas de utilidad. Reducir la finalidad del

---

<sup>189</sup> Hay 5 países que cuentan con una estrategia vinculada con la innovación: Chequia, Dinamarca, Francia, Escocia e Irlanda del Norte (Eurydice, 2016).

<sup>190</sup> Los datos abarcan cuatro tipos de estrategia: estrategia específica de educación para el emprendimiento, estrategia de innovación, estrategia de desarrollo económico y estrategia de formación y juventud.

aprendizaje a lo útil es reducir la educación, porque se instrumentaliza y, en definitiva, se educa para sí mismo y se pierde la dimensión de servicio y donal que está en la raíz de toda actividad humana. Siguiendo a Bernal Guerrero (2014) es importante que la formación emprendedora contribuya al desarrollo de la dimensión personal y se evite centrarla en la contribución a la empleabilidad:

Aquellos sujetos con una identidad personal más lograda parecen reunir mejores condiciones como sujetos emprendedores. Esto puede significar que la identidad personal está en el centro de la educación emprendedora, y se aleja de una visión estrictamente economicista o empresarial. Y al mismo tiempo quizá signifique que el cultivo de la madurez personal sea la mejor vía para conseguir un impacto profundo de la acción educativa en el ámbito productivo (Bernal Guerrero, 2014, p. 405).

Hay que tener en cuenta que en los planteamientos educativos cada vez adquieren mayor relevancia los aspectos económicos, mientras se diluyen los aspectos personales de la educación. Entre pedagogía y antropología tiene que existir una relación estrecha, de lo contrario, la primera se desnaturaliza y, en consecuencia, se deshumaniza. Si la educación para emprender se centra solo o primariamente en generar valor económico, resulta insuficiente el planteamiento de fondo que la sustenta. La crisis pedagógica, característica de nuestro tiempo, tiene mucho que ver con la crisis de finalidad de la educación. La tendencia neo-positivista de la educación actual reduce la educación a concretar contenidos, medios, métodos, técnicas, recursos y la evaluación de los mismos, todos ellos necesarios para conocer su utilidad (Duch, 1987).

Originalmente, el espíritu empresarial es un fenómeno económico y su conceptualización depende en gran medida de los aspectos económicos de la iniciativa empresarial, aunque se ha procurado hacer extensivo a otros ámbitos. La crisis económica ha incentivado, en ocasiones excesivamente, este interés en el que las motivaciones son fundamentalmente económicas y la empleabilidad un factor esencial. Sin embargo, esto no es suficiente para considerarlo educativo, o para que ocupe un lugar en el currículo de la educación obligatoria. El paso de los alumnos por la escuela en las etapas obligatorias tiene más que ver con dar respuesta a las necesidades antropológicas que con satisfacer las necesidades de inserción laboral, sin tener que oponerlas necesariamente. El ser humano, antes de trabajador, es persona.

Se plantea un modelo de formación emprendedora que, ante todo, favorezca los vínculos entre, pedagogía y, antropología. Conviene que la primera esté en consonancia con la segunda y facilite el estar del ser humano en el mundo. Sin ese arraigo, la educación queda desprotegida. Se descubre en general una tendencia en la actividad educativa a centrarse en los aspectos cognoscitivos y psicológicos de la educación<sup>191</sup>. Pero, sin despreciarlos, es importante que la educación se asiente y ponga sus bases prioritariamente en dar respuesta a las necesidades antropológicas, es decir, el ser humano que sale de sí para conocer y aprender, que crece, que emprende y desarrolla sus habilidades para pensar en el otro, solucionar problemas, cultivar opciones y posibilidades, aportar e innovar. Parece necesario centrar más la importancia de esta asignatura en los aspectos relacionados con el desarrollo de la iniciativa, y no tanto en los concernientes a la generación de empresas.

Se considera el interés por la innovación como una lógica que guía la actual política europea hasta el 2020. Su horizonte se refiere al periodo 2020, pero no constituye una meta futura, sino que se consideran “estrategias de supervivencia” en la actual sociedad en crisis (Hodgson, 2012). El objetivo que se plantea se puede abordar no solo construyendo empresas, sino que la iniciativa emprendedora tiene una estrecha relación con el desarrollo de la educación cívica, la educación moral y el compromiso con el bien común.

La capacidad de aportar, de solucionar problemas tiene también gran relación con el desarrollo cognitivo del niño-joven adolescente y con la configuración del pensamiento social. La capacidad de comprensión de cómo se desenvuelven, por ejemplo, los hechos sociales, las posibilidades de plantear alternativas, y las opciones de mejora se relaciona con el desarrollo de la creatividad y del talento. El alumno debe ser capaz de concebir un mundo distinto y, para ello, el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas –como el razonamiento hipotético–deductivo o la imaginación de mundos posibles– se constituyen en ocasiones para forjar la comprensión e interpretación de los hechos y plantear otras opciones de mejora. En ellas, los alumnos descubren la posibilidad de hacer las cosas de manera diferente, desear y querer ser agentes

---

<sup>191</sup> En esta línea conviene destacar los estudios que consideran que el llegar a ser un emprendedor responde a una previa planificación de la conducta. Se basan en la “*Theory of Planned Behaviour*” (TPB) que vincula las actitudes, intenciones y conductas que están interrelacionadas.

activos en sus respectivos entornos. Para que esta tarea se pueda considerar educativa es necesario que contribuya a forjar hábitos de la razón de manera que favorezcan al desarrollo de su autonomía (Rödl, 2016).

Por otro lado, la formación emprendedora puede potenciar en las personas y en las organizaciones la posibilidad de crear valor social para el bien público (Austin et al., 2006; Volkmann et al., 2009; Lackéus, Lundqvist y Williams Middleton, 2016; Lackéus, 2017).

El centrar la finalidad en la educación en los aspectos económicos es consecuencia de que estos son el objeto principal de la gobernanza política, pero tiene algunos riesgos. A su vez, marca una estrecha relación con el interés del ser humano por dominar el cosmos y el mundo económico. La consecuencia es una racionalización invasiva, que se aplica a todo: a la conducta, a la profesión y a la vida económica. Desde esta perspectiva, la acción educativa desarrolla virtudes desligadas del bien y la teoría subjetiva del valor solo se asienta en una teoría formal de los valores (Weber, 1995). El origen de esta situación es el pensamiento de Weber, que rompe con la tradición de santo Tomás de Aquino. Para este, el fundamento del valor de bien responde a la verdad sobre el bien. La razón es capaz de definir lo que es un bien objetivo, que constituye el objeto de la voluntad. Razón y voluntad cooperan estrechamente, donde la primera determina en qué medida los bienes son acordes a la dignidad de la naturaleza humana y establece una jerarquía entre los bienes y facilitan oportunidades de progreso ético y social, “sin un sentido trascendental del aprendizaje el crecimiento personal se detiene y la libertad decae, dejando escapar oportunidades de progreso ético-social” (García-Viudez, 1996, p. 629). Por consiguiente, las normas orientan los actos humanos, a través del ejercicio de la libertad, hacia la realización del bien (Altarejos et al. 2003). Se propone recuperar estas nociones del pensamiento del Aquinate, como aportaciones de valor a la educación del emprendimiento.

A su vez, el énfasis de la formación emprendedora en los aspectos económicos dificulta su integración en la educación, por su relación servicial con el capitalismo, que se introduce en las instituciones educativas y que se ha incentivado con la globalización y el aumento de la incertidumbre propia de los tiempos de crisis (Johannisson, 2010; Komulainen et al., 2011; Dahlstedt y Hertzberg, 2012; Berglund, 2013). Para Tracey y Phillips (2007) el aumento del interés por el emprendimiento social y por el compromiso por solventar

problemas sociales es motivo de desarrollo de la formación emprendedora y medio para estimular el compromiso y llevar a la práctica los conocimientos teóricos (Spinosa et al., 1999; Lackéus, 2015). Esto hace necesario asentar un fundamento antropológico, pedagógico y trascendente a la formación emprendedora, de manera que esta no se diluya con el tiempo y contribuya al desarrollo de la persona humana.

El introducir la formación de la iniciativa emprendedora en el currículo es relevante, no solo porque prepara para una cultura determinada, sino porque la educación encarna las formas de vida de una cultura. En la estrategia por el emprendimiento, la educación se pone al servicio de la sociedad. Para Gibb (2002) “la cultura de la empresa” es la respuesta política a la globalización. La preocupación por la falta de emprendedores refleja que la economía depende mayoritariamente de la empresa y necesita emprendedores, por lo que acude a los sistemas educativos.

Es importante destacar la contribución de la formación por competencias en el desarrollo de la educación emprendedora. Las competencias responden a una tendencia educativa internacional que tiene importantes repercusiones en las políticas educativas de los Estados miembros (Egido, 2011; Eurydice, 2012b y 2012c; Valle y Manso, 2013; Manso y Thoilliez, 2014).

El Programa DeSeCo<sup>192</sup> no incluye una definición de esta competencia, pero en el Resumen ejecutivo del Proyecto DeSeCo (2005) se incluye una referencia explícita al espíritu emprendedor, “en la mayoría de los países de la OCDE, se

---

<sup>192</sup> El proyecto de investigación *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo) apoyado por la OCDE. Lo lidera la Oficina Suiza Federal de Estadística en colaboración con el Departamento de Educación de EEUU y el Centro Nacional para Estadísticas Educativas de Canadá. Inicia sus trabajos en 1997. Se plantea buscar, de manera interdisciplinar e internacional, un marco de referencia que aporte un fundamento teórico y conceptual y determine cuáles son las competencias importantes, necesarias o deseables que un individuo necesita para llevar una vida personal exitosa en un Estado democrático moderno (DeSeCo, 2005).

El proyecto DeSeCo es un modelo holístico con un enfoque pragmático y funcional dentro del marco de los países de la OCDE que respetan los Derechos Humanos y desarrollan una economía de mercado. Aunque existen pluralidad de valores y diversidad cultural se buscan competencias comunes que garanticen cierto grado de universalidad e independencia cultural (Bolívar y Pereyra, 2006; Rychen, (2006). En el estudio de DeSeCo predominan los indicadores normativos y valorativos y hay una ausencia de valoraciones subjetivas, se excluyen indicadores como la familia y la amistad que son indispensables para tener una vida exitosa.

da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, también innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados” (OCDE, 2005, p. 7).

El emprendimiento se convierte en una competencia clave del marco europeo y en un elemento indispensable que se recoge en la Comunicación de la Comisión sobre *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (Comisión Europea, 2012b). El título de la Comunicación de la Comisión da a conocer la estrecha relación que existe entre las competencias y la economía. Se conciben como vehículo y medio de mejora socioeconómica. *Grosso modo* se puede destacar que la introducción de un currículo competencial se presenta como el vehículo que ha permitido incluir la formación en la iniciativa emprendedora en las aulas de educación reglada obligatoria (Alemany et al., 2013). Se constituyen en un encomiable medio para lograr una mejor adecuación de la educación al ámbito profesional y “un claro alegato para ver en torno a ellas la perspectiva más profesionalizante o simplemente, la más orientada hacia la práctica” (Peña et al., 2015, p. 35).

Se emiten críticas a la educación por competencias por su origen en el ámbito empresarial. Se considera que es un concepto de raíz liberal, relacionado con la “pedagogía por objetivos”<sup>193</sup>. Esta considera que la escuela debe ser una institución útil que se subordina a las necesidades y valores de la sociedad y somete la enseñanza al mercado laboral. Se critica el modelo de sociedad al que nos conduce la forma de educar por competencias

¿A qué mundo nos lleva esta forma de educar por competencias? Para unos nos conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto a la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en un mercado global. Otros consideran que es un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la competencia resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, intelectuales, afectivos de la educación. (Gimeno Sacristán et al., 2008, p. 10).

---

<sup>193</sup> La pedagogía por objetivos nace como rechazo a la pedagogía tradicional que adopta una perspectiva ante la sociedad y el papel de la escuela en la misma. El currículo es el medio por el que la escuela sirve a la sociedad y en el desarrollo del mismo priman los aspectos técnicos e instrumentales (Gimeno Sacristán, 1986).



Por otro lado, se acusa a las competencias que estandarizan y limitan el aprendizaje frente a la creatividad, la espontaneidad y la flexibilidad, que son aspectos clave en la generación de nuevas ideas y nuevas empresas, tarea que se caracteriza por ser intuitiva y poco estructurada (Draycott y Rae, 2011). A pesar del interés en la creación de capacidad empresarial, más de una década después de la Recomendación de 2006 no existe un consenso sobre cuáles son los elementos distintivos del espíritu emprendedor.

En este contexto, se considera la necesidad de introducir el aprender a emprender en la educación obligatoria, orientada a preparar a los ciudadanos europeos a ser agentes activos del cambio de su entorno. Esto supone generar ideas, desplegar proyectos, plantear propuestas, iniciativas, metas, desarrollar estas actividades con capacidad creativa, innovadora y aprovechando las oportunidades que se presenten. Se plantea esta competencia de aprender a emprender como una ocasión de “recuperar el dinamismo propio del ser humano favoreciendo en el alumno la búsqueda de lo nuevo, la creación y la ampliación de sus posibilidades” (Marina, 2010, p. 49). Este autor esboza un planteamiento ambicioso en el que el aprender a emprender abarca desde la adquisición de:

Como puede verse, se trata de una competencia extraordinariamente ambiciosa, de la que va a depender gran parte del futuro del alumno, vital y profesional, y que entraña virtudes morales –como la perseverancia, la valentía, la responsabilidad–; virtudes intelectuales –como la capacidad de hacer proyectos, planificar, evaluar críticamente–; y virtudes sociales –como la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo– (Marina, 2010, p. 59).

Así se integra una realidad dual –la economía y la ética– que supone un aprendizaje del ejercicio de la libertad que requiere un análisis crítico y reflexivo. Desde su punto de vista se plantean los mecanismos de la creación empresarial como parte de una creación social más amplia. Indica que “la empresa debe tener un objetivo de producción de capital económico, pero también de producción de capital cívico” (Marina, 2010, p. 68).

Desde una visión integradora se entiende que la competencia aprender a emprender forma al alumnado como protagonista de su proyecto de vida individual y social:

Esto supone que se desenvuelvan como verdaderos “autores” en emprendimientos sociales, políticos, culturales y económicos, dándole valor y

sentido a la obra que realizan, y no desde el rol de meros “agentes” ejecutores de ideas producidas por otros o “actores” que asumen con responsabilidad la acción sobre la base de un libreto dado, sólo interpretando y recreando las ideas en contexto. En el concepto de emprendibilidad se integran el “aprender a aprender” y el “aprender a convivir” (Ferreira, 2011, p. 21).

El emprendimiento no es solo motor de empleo y de crecimiento económico, sino también ocasión de desarrollo de la personalidad humana y medio de ejercicio de libertad. La introducción de la competencia aprender a aprender tiene una relación directa con el cambio de modelo de las sociedades actuales. Frente a la escuela de las sociedades industriales del pasado siglo, que requería el dominio de herramientas y procesos, la situación de cambio de la sociedad de la información y de la comunicación requiere la necesidad de favorecer una escuela donde la adaptación, la flexibilidad y el aprendizaje permanente se conviertan en requisitos imprescindibles. Así algunos autores la consideran “básica entre las básicas” (Martín y Moreno, 2007; Bolívar, 2010a). La necesidad de esta competencia viene generada tanto por las necesidades del mercado como por las características de la actual sociedad del conocimiento que configura un modelo social de relaciones interpersonales y la adaptación continua al cambio.

El análisis y conclusiones anteriores han dejado clara la necesidad de reforzar el fundamento antropológico de esta materia, tarea que se plantea en el siguiente capítulo 5.

## Capítulo 5

### Propuesta de fundamentación antropológica para la formación emprendedora

#### 1. Introducción

A lo largo de la investigación se ha concluido en varias de ocasiones la necesidad de reforzar y asentar un fundamento teórico para la formación emprendedora, algo que resulta especialmente importante cuando se propone su inclusión en la educación primaria y secundaria. Para esto, es preciso llevar a cabo una reflexión previa que ponga a la persona en el centro del pensamiento y busque un fundamento antropológico y educativo.

El planteamiento actual de la formación emprendedora es el propio de un saber instrumental. Desde la óptica de los países occidentales, este se centra en el desarrollo de habilidades prácticas que favorezcan el crecimiento económico y la productividad. En palabras de Barrio, esto ocurre “porque la realidad verdaderamente significativa para el hombre es tan sólo la que él construye” (Barrio, 2013, p. 17). Esto no es motivo para rechazar su presencia en las aulas, pero se requiere que responda a las necesidades de la persona y de la sociedad acordes a la naturaleza humana<sup>194</sup> y se fortalezca la contribución de esta materia al crecimiento de todas las dimensiones de la persona. El filósofo Dewey observa a comienzos del siglo XX cómo “la falta de comprensión de la naturaleza humana es la causa primordial del menosprecio en que se la tiene, ya que cuando no se conoce íntimamente una cosa, siempre termina por

---

<sup>194</sup> El concepto de naturaleza se refiere tanto a la esencia, aquello con lo que nacemos, como aquello a lo que llegamos a ser porque lo hacemos ser mediante nuestro obrar y que en el lenguaje aristotélico se designa como *segunda naturaleza*.

despreciarla injustificadamente o por admirarla, sin que haya razón para ello" (Dewey, 2014, p. 15).

Siguiendo a Altarejos y Naval (2011) se parte de que la educación es una tarea dispositiva, cuya primera acción es seleccionar lo que se enseña, de manera que los criterios de elección determinen que la enseñanza sea educativa y promueva la formación humana. Tanto la política y la economía como el sistema educativo nos impulsan hacia el hacer, la eficacia y la eficiencia del mercado. Este capítulo se propone proporcionar algunas ideas que sirvan para la reflexión y contribuyan a que la formación para emprender sea medio no solo para producir, sino que se configure como materia que favorezca el crecimiento personal y, por tanto, humanice. Este es el motivo por el que en esta tesis se emplea preferentemente el término formación en el sentido de la palabra alemana *Bildung*, que concibe la educación como proceso de crecimiento consciente, que no se reduce a adiestramiento según fines exteriores, sino que busca aprehender la realidad desde una perspectiva orgánica, como un todo ordenado y conexo del que derivan las normas que rigen la conducta individual y la estructura de la sociedad (Jaeger, 1957). Frente a la racionalidad que prima en la educación lo técnico-instrumental se requiere un planteamiento de la razón que esté abierta a todas las dimensiones de la persona y posibilite una formación integral.

Bajo este prisma, esta investigación plantea un modelo conceptual de formación emprendedora que profundiza en la contribución de esta materia al crecimiento de todas las dimensiones de la persona. La estructura de este capítulo es la siguiente. El apartado 2 plantea una cuestión preliminar: reflexiona acerca de la necesidad de dotar de fundamento a la formación de la iniciativa emprendedora. El apartado 3 se ocupa del crecimiento humano y de cómo la formación de la iniciativa emprendedora contribuye al crecimiento de la persona y de sus notas características. Para esto se aborda sumariamente el concepto de persona (3.1.), se describen sus notas y cuáles se refuerzan a través de la formación emprendedora (3.2.) y finalmente, se pone de relieve la importancia de la adquisición de hábitos como contribución al crecimiento de la persona (3.3).

Los apartados 4, 5 y 6 analizan cómo desde la formación de la iniciativa emprendedora se facilita el crecimiento, mediante hábitos, de las dimensiones

de la persona: de la dimensión intelectual, apartado 4; de la dimensión social, apartado 5; y de la dimensión moral, apartado 6.

El apartado 4 cubre dos objetivos. El primero aborda cómo la formación emprendedora apoya el crecimiento de la dimensión intelectual a través del desarrollo de la creatividad, característica importante del ser personal (4.1.). Para esto se aborda de manera sucesiva: el papel de la imaginación como asiento de la creatividad (4.1.1.), la importancia de la educación de la creatividad en el proceso educativo (4.1.2.) y las relaciones entre la creatividad, la innovación y el emprendimiento (4.1.3.).

El apartado 5 estudia la contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión social de la persona. El epígrafe 5.1. plantea la fundamentación de la persona como ser relacional desde el enfoque de la sociología relacional (Donati, 2002), esta complementa a una educación que asienta sus raíces en la persona como ser que coexiste y que crece como ser donal (Polo, 2006). Ambas perspectivas, la sociológica y la antropológica, se integran y resultan imprescindibles en un currículo académico que prioriza la dimensión formativa y en la que tienen un fuerte peso las necesidades sociales. En el epígrafe 5.2. se repasa la contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión intrínseca, mientras que el epígrafe 5.3. se dedica a la dimensión extrínseca de la persona. Ambas dimensiones se complementan. Algunos aspectos del personalismo social<sup>195</sup> tienen una importancia capital en la formación emprendedora: el bien común y el deber de solidaridad.

El apartado 6 se detiene en la contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión moral de la persona en una doble faceta: como forja de la autonomía y el liderazgo personal (6.1.) y la conexión entre los hábitos del carácter y la formación de virtudes morales (6.2.).

La finalidad de este capítulo es señalar las características esenciales de esta materia de manera que pueda apoyar al diálogo entre el hombre y la sociedad actual y se identifiquen los elementos que enfatizan el crecimiento y desarrollo de la persona. De esta manera se favorece la humanización de la persona y su entorno, se desarrolla la intención transformadora y se potencia el hábito de pensar y trabajar para mejorar el entorno.

---

<sup>195</sup> Para conocer el personalismo social se sugiere la lectura de los padres del personalismo: Emmanuel Mounier y Jacques Maritain y los autores personalistas que llevan a cabo una reflexión social y política como son Dietrich von Hildebrand, Edith Stein y Luigi Stefanini.

En este sentido, se entiende que la formación de la iniciativa emprendedora contribuye a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales de los alumnos. Como se ha tenido ocasión de constatar en los capítulos anteriores, buena parte de la investigación, de la política y de la economía limita la comprensión de la innovación a lo meramente relacionado con la tecnología y la rentabilidad económica<sup>196</sup>, insertándola en el centro de los intereses de la política, de la economía y, por ende, de la educación. Sin embargo, conviene trascender su carácter instrumental y no limitarse a la búsqueda de bienestar y del interés económico, como se intenta mostrar a lo largo de este capítulo.

## 2. ¿Por qué buscar un fundamento?

Desde hace unos años existe un claro interés por introducir el espíritu empresarial en la educación (Kuratko, 2005). En la actualidad las políticas e instituciones educativas han privilegiado la funcionalidad social de la educación como ha quedado manifiesto en el capítulo 1. Bauman (2013) muestra las características de la educación de nuestro tiempo y señala el peligro de la mercantilización de la educación, que deviene en la falta de formación integral de las nuevas generaciones. Pero, al mismo tiempo, pone la esperanza en la misma educación:

Por muy limitado que parezca el poder del sistema educativo actual –que se haya sujeto, cada vez más, al juego del consumismo–, tiene suficiente poder de transformación para que se pueda contar entre los factores prometedores para esta revolución (Bauman, 2013, p. 39).

La consecuencia más importante del pragmatismo educativo es la pérdida de la perspectiva antropológica, que pone el acento en la persona y su finalidad (Delgado, 2010). Se olvida la orientación de la acción educativa como respuesta

---

<sup>196</sup> Numerosos gobiernos de los Estados miembros de la UE y de las Comunidades Autónomas han creado Institutos de Innovación para el impulso del desarrollo y competitividad empresarial. Son algunos ejemplos, *European Institute of Innovation & Technology*, <https://eit.europa.eu> en la Comunidad Autónoma Vasca cfr. [www.euskadinnova.net](http://www.euskadinnova.net); en la Comunidad Autónoma de La Rioja, <http://www.fundacioninnovacionrioja.com/> y hay otros similares en la mayor parte de las Comunidades Autónomas españolas. Web consultadas el 26 de octubre de 2017.

a la naturaleza y finalidad del ser humano. Por tanto, las políticas educativas deben tener un objetivo intrínseco y perfectivo que posibilite la mejora integral de las capacidades de las personas en sí mismas. A la hora de introducir una materia en el currículo es importante que esta dé respuesta a las necesidades de la persona, no solo a valores de utilidad. La educación puede ser un medio para transformar y mejorar el orden social. A lo largo de la tesis se procura argumentar cómo los planteamientos educativos actuales son reflejo de la racionalización de lo educativo que reduce la formación a los aspectos técnicos e instrumentales, las dificultades de las sociedades postindustriales y de la crisis del concepto de persona que subyace bajo el planteamiento de la política educativa europea: “nuestra crisis es producto de muchas crisis, recíprocamente concatenadas e interrelacionadas” (Morin y Ceruti, 2013, p. 100). Resulta clave que la educación tenga como finalidad positiva la contribución a la mejora social y al bien común y apoye de esta manera el crecimiento del ser humano como persona, es decir, que humanice<sup>197</sup>. La crisis, entendida como una situación de cambio que genera inestabilidad e incertidumbre en una realidad, afecta a variedad de instituciones: la empresa, la economía, la universidad, la familia, la sociedad civil y también, la educación.

Tampoco se puede olvidar el aspecto utilitario o práctico de la educación, que capacita para conseguir un trabajo y ganarse la vida. Este objetivo se logra mediante el desarrollo de las capacidades humanas y se lleva a cabo a través de la instrucción especializada, que “se puede exigir, pero no debe impedir el objetivo esencial de la educación” (Maritain, 2008, p. 28).

La sociedad necesita crecer económicamente y mejorar humanizándose. A la hora de plantear la educación y en concreto la formación emprendedora, que tiene una marcada relación con el futuro, es importante tener clara la idea de progreso. Existe una idea de progreso que radica en ser mejor, “en el logro sucesivo de mejores realizaciones de los más valiosos valores” (García Morente, 1986, p. 102). Esta teoría es compatible con el concepto de perfeccionamiento (Maritain, 1985; Altarejos et al, 2013) o crecimiento (Polo, 2015), que resultan más acordes con la fundamentación antropológica de la educación y en concreto con la formación emprendedora que persigue el mejoramiento social.

---

<sup>197</sup> Cabe resaltar que la *Declaración de los Derechos del Niño* incluye entre uno de sus principios básicos que el niño debe ser educado en la conciencia de que sus mejores cualidades deben ser empleadas al servicio del prójimo (Ginebra, 1923).

El sentido perfectivo del ser humano le lleva a progresar y también al aumento intensivo y extensivo de lo que posee. Busca riqueza y bienestar material (Altarejos et al., 2003). También busca adquirir conocimiento, mejorar en su desarrollo ético y crecer y consolidar su riqueza: “de estos tres elementos, conocimiento, ética y riqueza, consta el vivir bien que es propio del ser humano en cuanto que le corresponde vivir como ser libre” (Altarejos et al., 2003, p. 11).

Los planteamientos educativos economicistas consideran la riqueza un factor muy importante porque permiten ampliar la capacidad electiva, adquirir bienes (materiales y no materiales) y conducen a la satisfacción de las preferencias y a un grado mayor de felicidad. El objetivo último del progreso económico y del ser humano es promover la prosperidad y mejorar la riqueza. Son un medio para conseguir ese fin. Sin embargo, los vínculos entre riqueza y bienestar, de una parte y entre la técnica y el desarrollo, de otra, son discutibles. Los economistas identifican estos conceptos con la satisfacción de las preferencias que son evidencias o medidas observables y relativamente objetivos del bienestar y riqueza y que por otro lado no exigen el examen del mundo interior ni de la psicología de las personas (Harsanyi, 1997). La economía neoclásica considera que los individuos tienen preferencias estables mientras que la escuela austriaca se opone a la estabilidad de las preferencias por considerarlas caducas, puesto que el paso del tiempo provoca su cambio. Para los austriacos la libertad es la capacidad de elegir y el mercado es el lugar en el que los agentes ejercen esa capacidad individual de elección. No existen certezas sino incertidumbres radicales y prevalece un fuerte individualismo (Melé, 2015).

Los responsables de las políticas educativas citan el progreso económico como objetivo educativo y confían en ideas y conceptos económicos que guían su trabajo. En economía, el progreso se mide a través de la satisfacción de las preferencias y la mejora del bienestar es su objetivo fundamental. Asimismo, para la teoría del capital humano, a mayor satisfacción de las preferencias, mayor grado de bienestar se obtiene. Es así como la satisfacción de las preferencias se convierte en objeto de debate para los filósofos de la educación (Gilead, 2012)<sup>198</sup>.

---

<sup>198</sup> Gilead (2012) lleva a cabo en su trabajo un resumen del extenso debate y de las diferentes corrientes que consideran la satisfacción de las preferencias como objetivo educativo.



Este razonamiento choca con el pensamiento clásico, que busca la perfección o mejora de los seres humanos. El planteamiento educativo que considera la satisfacción de las preferencias como objetivo educativo, se limita a la búsqueda de un bienestar subjetivo, es fruto del consenso y no se encamina a la mejora integral de las personas. Desde el planteamiento humanista, que comparte la presente investigación, la mera satisfacción de las preferencias no es una preocupación ni un tema educativo relevante (Peters, 1969; Altarejos y Naval, 2011).

El planteamiento que abriga la formación emprendedora tiene mayormente sus raíces en el cientifismo, el racionalismo y la ideología tecnocrática que provocan importantes desequilibrios en las sociedades postindustriales (Levin y Rumberger, 1998; Espejo, 2001). El desempleo, que afecta a la gran mayoría de los países europeos, guía gran parte de las políticas educativas. Entre los factores que la alientan, se cita el desempleo y las innovaciones tecnológicas, que provocan importantes cambios en el tejido industrial, en la organización del trabajo y cuya influencia repercute en la configuración de la estructura social y en la economía. En la educación provoca que se construyan políticas educativas que tomen como prioridad los aspectos económicos y sociales<sup>199</sup>.

Por otro lado, es cierto que los nuevos empleos requieren mayores exigencias formativas y nuevos perfiles laborales. Esta tarea hace necesaria una nueva orientación educativa en la que se combina una realidad dicotómica. Por un lado, se demandan nuevas y complejas competencias laborales y al mismo tiempo se requiere escasa especialización y gran responsabilidad ocupacional (Espejo, 2001).

El interés político por la formación en la iniciativa emprendedora se enmarca en este ámbito en el que prima el racionalismo instrumental. Desde esta perspectiva se busca que la formación emprendedora desarrolle competencias en las personas, o más en concreto, conocimientos, habilidades y actitudes, que faciliten el desarrollo tecnológico y la modernización de la

---

<sup>199</sup> Castells (1999), realiza un estudio exhaustivo de la sociedad de la información y el conocimiento y su impacto –en el paso de tiempo 1920–1990– en el proceso de trabajo y en el empleo de las sociedades occidentales y postindustriales. Reflexiona acerca de los rasgos de la sociedad de la información entre los que enumera: a) la consideración de la información y el conocimiento en las sociedades postindustriales como fuente de productividad en todas las áreas de la economía; b) el aumento del sector servicios; c) el incremento de actividades que requieren mayores conocimientos para su desempeño.

sociedad a través de la formación. Y en otro orden, se solicita a la educación el aprendizaje de componentes de carácter cognitivo que faciliten la aplicación de los conocimientos y la solución de problemas.

El fin que preside la acción educativa no puede estar sólo dotado de carácter subjetivo, porque entonces solo resolverá una necesidad transitoria como es, por ejemplo, en el caso de la formación emprendedora, aumentar el empleo por cuenta propia, hacer crecer el tejido empresarial, y paliar un problema social. Desde este punto de vista, se dota a la formación emprendedora de una funcionalidad cortoplacista y unos fines subjetivos, con una motivación extrínseca, encaminada al logro de unos resultados que reclama la sociedad. En cambio, conviene que el interés por la formación emprendedora esté dotado de un arraigo antropológico, en el que –bien de manera transversal o en el currículo de esta materia– se contribuya al crecimiento y desarrollo integral de la persona humana.

La actividad educativa es consecuencia de la noción antropológica que se tiene de la persona, porque es el factor principal que afecta a su acción. Así “según se entienda al hombre, así se entenderá su obrar” (Altarejos y Naval, 2004, p. 24). Es importante tener un sólido anclaje antropológico que guíe el proyecto humano, en el que la acción educativa se ponga al servicio de la persona humana. Toda actividad humana responde a una visión y a una interpretación del ser humano como ser irrepetible. Cuando se pone el énfasis en la labor de la educación como vehículo para la adquisición de empleo y medio para resolver problemas –como ha quedado manifiesto en los intereses y el fundamento que guía la política educativa emprendedora–, se puede dejar de lado lo más importante, la persona humana.

El incentivo para la promoción del empleo supone que la mayor parte de las iniciativas que impulsa la UE son programas para la movilidad y el intercambio de profesores y estudiantes. En su mayoría se relacionan con ciencia, tecnología y formación profesional (*vocational training*) porque se consideran cuestiones prioritarias dentro de la agenda europea.

El fin educativo se vería muy reducido si consistiera solo en mejorar la utilidad, el beneficio, la productividad y el rendimiento. Estas deben considerarse como medios y no como fines. La clave es entender que la finalidad de toda tarea educativa es siempre la persona humana –los demás aspectos son

medios para ayudarla a crecer- y no un simple quehacer tecnológico y racionalista.

De acuerdo con Barrio (1998, 2013), Hoyos (2007), Altarejos y Naval (2011) y Llano (2016), se considera imprescindible que toda práctica educativa parta de la reflexión, siga un discurso lógico y cuente, por tanto, con un sustento teórico que la fundamente. Son los individuos quienes dan un rumbo a la educación y apelan al fundamento de la misma, ponen de relieve el principio que mueve la acción o el fin que se busca, porque, de otro modo, se produce un riesgo claro de deshumanización. Este fundamento se encuentra cuando la educación contribuye al crecimiento del ser personal y no solo a su obrar (Polo, 1996). Se entiende que la educación debe incidir en el yo, en el sujeto capaz de entender y de querer de manera libre, y ayudar a crecer y madurar la interioridad subjetiva (Barrio, 2013). En esta línea, Bernardo et al. (2011) resaltan la importancia de considerar a la persona como principio y no solo como resultado. Si se concibe como principio, se entiende que la persona es origen de sus acciones, libre y responsable. Si, por el contrario, se considera a la persona como resultado, –bien de factores sociales, económicos, biológicos o técnicos–, no cabe atribuirle libertad ni responsabilidad, porque está determinada por esos factores.

A nivel educativo resulta verdaderamente importante el cultivo de la originalidad de cada persona, a la que contribuye de manera directa la educación de la iniciativa emprendedora. Es preciso conocer en profundidad los fundamentos antropológicos que subyacen en la educación de la iniciativa emprendedora y que suponen el desarrollo de las notas propias de la persona como son: la singularidad y la creatividad, la autonomía de la persona, la apertura y la solidaridad, así como la integración de todos los aspectos de la vida de los hombres. Sólo un fundamento antropológico puede aportar un andamiaje a la educación, de lo contrario su alcance queda limitado a planteamientos circunstanciales conformes a proyectos políticos coyunturales.

Por otro lado, no es deseable reducir la educación de la iniciativa emprendedora a un aprendizaje que capacite para hacer algo o que se ciña a la dimensión laboral de la vida. Se plantea una educación que promueva el perfeccionamiento humano y que mejore intrínsecamente la potencia cognoscitiva, es decir, que no reduzca la tarea educativa a una acumulación de conceptos (Altarejos y Naval, 2011). No cabría considerar como educativo

únicamente lo útil, porque la utilidad no es el único valor de la persona ni el más importante. En el ser humano, además del interés por lo práctico, existe el interés por el conocimiento, por la belleza, por el deseo de aprender, etc.

El hombre es un ser inacabado (Polo, 2006; Barrio, 2013). La educación se constituye como “habilitación de la libertad para que sea capaz de abrirse a lo que nos ayuda a crecer como personas, a ser más” (Barrio, 2013, p. 29). Sin embargo, como se ha mostrado anteriormente, el interés por la formación de la iniciativa emprendedora está motivado prioritariamente por valores económicos y políticos. Por otro lado, se incentiva el cultivo de los talentos personales en la medida que estos repercuten positivamente en la mejora y eficacia del sistema productivo. Teniendo en cuenta estos aspectos, se hace necesario reforzar el fundamento antropológico de esta materia. El respeto por estos principios tiene, en primer lugar, implicaciones pedagógicas y didácticas y, en segundo lugar, ayuda a forjar actitudes y valores en las nuevas generaciones.

Finalmente, siguiendo a Altarejos (2006), cabe señalar la importancia de la tarea de aprender, “si éste [el aprender], se valora primordial y casi exclusivamente por el resultado, se diluye el carácter propio de acción inmanente que tiene. Hay cosas que deben realizarse por sí mismas, sin depender del resultado que propicien como criterio último de ejecución” (Altarejos, 2006, p. 19). Esto es así porque no toda actuación humana es productiva, este criterio ni es el único, ni el más importante. El valorar como criterio educativo el posible resultado que se va a obtener, puede resultar dañino si reduce la educación a la obtención de resultados y a la adquisición de ciertos aprendizajes. La educación es una ayuda y no solo una producción. El ser humano es capaz de crecer y la educación tiene como tarea ayudar al crecimiento humano (Polo, 1990). La educación no solo tiene que adaptarse al medio o a las necesidades del momento, sino que contribuye al desarrollo e implica a su vez la aportación de la persona humana al medio social (Altarejos, 2006).

Estas ideas justifican los motivos que deben guiar la tarea educativa y que encauzan la formación de la iniciativa emprendedora.

### **3. La formación emprendedora como contribución al crecimiento personal**

#### **3.1. Punto de partida, la persona**

Es de interés resaltar la importancia que tiene para la educación una correcta comprensión del concepto de persona que configure una formación más humanizadora, acorde a su naturaleza y sus fines. Se precisa que “el quehacer educativo, si verdaderamente es tal, afronte directamente la condición personal del ser humano” (Altarejos y Naval, 2011, p. 152). En este sentido, es importante clarificar dos conceptos clave como son los de naturaleza y persona que se definen en los párrafos siguientes. Su olvido reduce la educación a un simple medio para alcanzar unos resultados políticos y sociales, probablemente deseables, como la mejora del bienestar y del nivel de vida general, pero, en cualquier caso, insuficientes desde un punto de vista personal.

Actualmente, el peso de lo social en cualquier proceso educativo es elevado, porque hay una mayor sensibilidad y porque resulta útil y productivo. En el caso de la formación emprendedora, este es aún mayor y se olvida la contribución de esta materia al desarrollo personal del educando.

La persona es principio de acción, origen de sus acciones, ser activo, autor: “es la persona, el único ser capaz de iniciativa, porque es el único que aporta. La persona es efusiva, da de sí” (Polo, 1990, p. 19). La libertad está radicada en la persona y se manifiesta a través de la inteligencia y de la voluntad, que son las facultades o capacidades propias de la persona humana. Estas son operativas en el ejercicio de los hábitos y virtudes (Sellés, 2007). En un primer nivel, la libertad se identifica con la capacidad de elegir, pero su realidad es más profunda. La persona humana no se agota en la capacidad de elección, sino que crece en la medida que se orienta hacia el bien, y se hace buena a sí misma obrando. Ser bueno implica el desarrollo adecuado de los dones recibidos por la naturaleza, contando con otros elementos que influyen en la personalidad como la familia, el ambiente o la época histórica. Presupone que la educación, si quiere contribuir a la mejora de la persona, no puede olvidar la dimensión más profunda de la libertad, que implica el desarrollo de hábitos y virtudes. No se identifica la noción de hábito con los conceptos de costumbre, habilidades,

proceso mecánico. Para que sea un hábito se requiere que intervengan el intelecto y la voluntad que desarrollan las potencias humanas, mejoran al hombre y lo perfeccionan en su propia humanidad:

El hábito es propiamente una forma permanente o una cualidad de una potencia, como principio productor de actos, caracterizado precisamente por su permanencia. Es una cualidad difícilmente movable, que el hombre utiliza cuando quiere. Por lo tanto, adquirido un hábito –que se logra por la repetición de los actos de una misma índole y su posterior ejercicio– el hombre adquiere una forma de obrar difícilmente mudable, y la utiliza de tal manera que sus actos se convierten en fáciles y deleitables (Bicocca, 2011, p. 169–170).

En esta línea se entienden los conceptos de naturaleza y persona. La naturaleza hace referencia a lo que es propio, lo que le hace ser precisamente hombre y no otro tipo de ser distinto: es hombre por naturaleza porque su naturaleza es humana. Naturaleza es “lo propio de cada uno de los distintos tipos de seres, lo que tienen en común” (Bernardo, 2008, p. 24). Esta actúa como principio dinámico de las operaciones del hombre, llevadas a cabo mediante el entendimiento y la voluntad. La educación corresponde a la naturaleza humana y potencia sus operaciones, inteligencia y la voluntad, en armonía con las demás dimensiones.

El concepto de persona tiene gran complejidad. La descripción clásica en la tradición occidental es la de Boecio que en su libro *Liber de persona et duabus naturis contra Eutychetem et Nestorium*, define el concepto de persona como “sustancia individual de naturaleza racional” (PL, tomo 64, col 1343 D). La definición de Boecio contiene aspectos básicos como son: la subsistencia, por la que la persona humana permanece aunque experimente cambios; el principio de individuación, por el que cada uno es único y distinto de los otros (singular); y la naturaleza racional, que permite comprender y querer a uno mismo y al mundo. Más tarde se adopta para designar al sujeto humano y diferenciarlo de los demás seres vivos. En el siglo XX, los filósofos personalistas se interesan por la noción de persona como fundamento de su filosofía educativa porque entienden que ocupa un lugar central en el quehacer educativo.

Por otro lado, tienen presente que el sujeto de la educación es la persona, no solo el individuo. Desde una perspectiva individualista, no es la educación la que se construye a la medida de la persona, sino que son las personas las que se amoldan a los intereses particulares de un determinado momento histórico “al

precio de perder su dignidad y sus fines” (López Casquete de Prado, 2014, p. 11).

Se precisa diferenciar el concepto de individuo del de persona porque el primero es más limitado que el segundo (López-Casquete de Prado, 2014). Maritain define el concepto de individuo como “lo que hace que una cosa difiera de otra cuya naturaleza comparte” (Maritain, 1949, p. 5). La categoría de individuo diferencia a cada ser humano del resto, existen seres concretos, individuos con la misma naturaleza pero que no se confunden.

En cambio, para los personalistas el concepto de persona remite al concepto de naturaleza, pero singularizada. Se emplea el concepto de singularidad, como término más amplio que el de individuo. Se entiende que la persona es una realidad compleja, que integra tanto el principio de individuación como el desarrollo de sus notas características. No sólo somos persona, sino que somos persona y nos hacemos. Es en ese hacerse donde tiene un papel fundamental la educación y, en concreto, la educación de la libertad, como contribución directa al crecimiento y al desarrollo del ser personal. Todos tenemos las mismas notas personales pero su desarrollo y perfectibilidad son diversas.

Los seres humanos se asemejan como individuos en que tienen una naturaleza humana, nacen con inteligencia y voluntad; sin embargo, se diferencian como personas en el modo en que cada uno perfecciona las facultades. La educación actualiza las potencialidades humanas, personalizándolas. En el siglo XX, los profesores Pierre Fauré en Francia y García Hoz en España ponen los fundamentos de una educación centrada en la persona, que –especialmente en el primer autor– se apoya en el personalismo. Son las notas de la persona –singularidad, autonomía y apertura–, que se describen a continuación, las que mejor reflejan la personalización de la educación y a cuyo desarrollo convendría que contribuyeran todas las materias del currículo.

### **3.2. La persona y su mejora**

La educación es una tarea intrínseca a la persona y propia de los seres humanos por la que la persona perfecciona la naturaleza humana que ha recibido (Choza, 1988; Polo, 1996; Bernardo et al., 2011; Altarejos y Naval,

2011; Barrio, 2013). Pero la persona no puede perfeccionarse por sí sola, necesita el apoyo de alguien, necesita la educación.

Desde un enfoque antropológico personalista se diferencian tres principios o elementos constitutivos de la persona que explican su modo propio de ser: principio de identidad, principio de apertura y principio de originación. Es clarificador el resumen:

La persona es ella misma, inconfundible, con una identidad propia manifestada en su singularidad que la hace ser original, irrepetible, principio consistente de actividad intencional, creativa y unificadora, o sea, autónoma. Por otra parte, toda persona está abierta a la realidad (natural, humana y trascendente), es comunicante y receptora, necesitada de los demás como los demás necesitan de ella, necesita amar y ser amada. Por último, toda persona es heterónoma, originada con respecto a su existir, ya que no se ha creado a sí misma, no es por sí (Bernardo, et al., 2011, p. 27).

Según estas palabras, los tres principios fundantes de la persona son:

1. Principio de identidad personal, cuyas señas o manifestaciones son la singularidad y, en consecuencia, la autonomía.
2. Principio de apertura: Fundamenta la sociabilidad humana y considera la apertura como parte constitutiva del ser personal.
3. Principio de originación: Cada persona es alguien intrínsecamente relacional, porque no se da el ser a sí misma, no existe por sí ni se autocrea, sino que es originada y creada.

Los tres principios, con sus señas personales, explican el modo propio de ser. Estos principios se imbrican en la realidad personal, sobre la que se cimienta y asienta la educación. Cada principio se identifica con una manifestación por la que la persona se expresa y que, a modo de resumen, se recoge en la siguiente tabla.



*Tabla 19.*  
*Principios fundantes de la persona y sus manifestaciones*

<b>Principios fundantes</b>	<b>Manifestaciones</b>	<b>Elementos integrantes</b>	
Identidad	Singularidad	Originalidad-creatividad Unicidad en el ser y en el obrar	
	Sustancialidad	Ser siempre el mismo	
	Subjetividad	Autoposesión	Principio consistente de actividad intencional, creativo y unificador
		Autonomía	Dignidad Conciencia Libertad
	A la realidad	A los demás	Trabajo
A la trascendencia		Amor-amistad Comunicación	
		Religación	
Originación	Heteronomía	Ser para otro	
	Filiación	Próxima (padres) Radical (Dios)	

Fuente: Bernardo et al., 2011, p. 28

Cabe destacar cómo la formación emprendedora contribuye a educar las notas del ser personal. Fruto del carácter irrepitible y de la libertad de los seres humanos, la educación busca mejorar la capacidad de iniciativa, de creatividad y de innovación de la persona, competencias específicas del emprendimiento. La educación en sí misma promueve el carácter creativo e innovador de la

persona que, si no, se deshumaniza. Es así como la formación emprendedora se ancla en el carácter irrepitable del ser humano y de su libertad.

A su vez, la formación emprendedora adecuadamente realizada contribuye a la mejora y perfectibilidad de algunas notas del ser personal. Teniendo en cuenta los principios y manifestaciones que se recogen en la tabla 19, la formación emprendedora incide en tres elementos constitutivos de la persona: la singularidad, la autonomía y la apertura (García Hoz, 1993; Bernardo et al., 2011).

**a) Singularidad:**

La singularidad se define como la capacidad de existir en sí y no en otro, que hace que un hombre sea diferente de cualquier otro, le hace irrepitable y lo constituye de un modo determinado (Bernardo, 2008). Supone diferenciación cuantitativa y cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás (García Hoz, 1981).

La persona desarrolla sus dones personales, por los que es un ser único e irrepitable. Las acciones de la persona manifiestan su modo singular de obrar, que tendrán, por tanto, un carácter originario y creativo, dada la novedad que aporta cada quien en su irrepitibilidad (Arendt, 2008). La originalidad o creatividad constituye la manifestación dinámica de la singularidad personal, que considera a alguien origen de algo. La creatividad pone de relieve el carácter específicamente humano de los actos del hombre, expresión genuina de la personalidad. Ser origen es tanto como ser creador porque, en la medida en que el origen de una realidad está en la actividad de un ser, se le atribuye dicha cualidad (García Hoz, 1981; Zubiri, 1986; Bernardo, 2008). Así:

La creatividad se manifiesta en la solución nueva de un problema fáctico o de expresión, se infiere que sólo merced a la capacidad creadora es el hombre capaz de progreso. Y como consecuencia, no será difícil de admitir que el cultivo de la originalidad viene a ser la última resultante de una educación concebida en sentido personal (García Hoz, 1981, p. 25).

Los seres humanos, a través de la reflexión y de la creatividad, crean soluciones, modifican el entorno, lo hacen útil, responden a las exigencias del mundo, aprenden de la experiencia. En consecuencia, la creatividad es importante para las personas y para la sociedad; y la educación se convierte en

uno de los medios de su estímulo y desarrollo (Colom et al., 2012). A su vez “la persona como agente libre en la historia es el protagonista de la innovación” (Polo, 1990, p. 19).

**b) Autonomía:**

La autonomía hace referencia a la capacidad de gobierno de sí mismo, a la posesión y uso efectivo de la libertad, porque la persona no puede ser “participada” por otro, es un fin en sí misma. Existe una estrecha relación entre autonomía y libertad. El hombre es ley de sí mismo y se gobierna a sí mismo: la autonomía confiere la dignidad, por la que el hombre es sujeto, realidad distinta y superior al mundo de objetos que le rodea (García Hoz, 1970). Ejercer la libertad no se limita a la capacidad de elegir, sino que se entiende como capacidad de planificar la vida, asumir compromisos consigo mismo y con la sociedad:

La libertad se realiza eligiendo no entre posibilidades presentes, sino entre posibilidades que se han de descubrir, entonces propiamente se habla de iniciativa personal, con lo que nos encontramos con un nuevo objetivo de la educación de la libertad (Bernardo, 20008, p. 29).

Por consiguiente, la educación contribuye a mejorar el compromiso con los demás y, en definitiva, la responsabilidad por renovar un mundo común (Arendt, 1996). Es una tarea que corresponde a cada uno porque la persona es insustituible, no es un número. En toda acción educativa, aun en aquella que finalice en una obra exterior, presupone un proceso de decisión en el que el sujeto no solo decide sobre el objeto, sino también sobre sí mismo: es el aspecto formativo de la actuación educativa (Altarejos et al., 2003).

La cultura y la formación de la iniciativa emprendedora están marcadas por un sesgo economicista y empresarial, que responde a la necesidad de mejorar la competitividad del tejido industrial (Bernal Guerrero, 2014; Bernal Guerrero y Cárdenas, 2017). Sin embargo, la competencia emprendedora se articula no solo en torno a indicadores o descriptores económicos, sino que tiene incidencia en el ámbito personal (Bernal Guerrero, 2015) y guarda estrecha relación con la educación de la libertad y de la autodeterminación (Bernal Guerrero, 2005).

**c) Apertura:**

La apertura, en cuanto nota constitutiva de la persona, se fundamenta en la relacionalidad de la persona. Ésta solo existe como relación, que es un elemento constitutivo de la identidad del sujeto (Burgos, 2009). Es relación con Dios, con los demás y con el mundo. La persona humana se relaciona con lo que le rodea, es una necesidad constitutiva y existencial tanto para desarrollarse como para perfeccionarse, que manifiesta la vocación del ser humano hacia la realidad. En esta línea, observa Edith Stein:

El individuo humano aislado es una abstracción. Su existencia es existencia en un mundo, su vida es vida en común. Y éstas no son relaciones externas, que se añaden a un ser que ya existe en sí mismo y por sí mismo, sino que su inclusión en un todo mayor pertenece a la estructura misma del hombre. (...) En tanto no investiguemos en qué medida está determinada por su ser social, no habremos comprendido la estructura de la persona humana individual (Stein, 1998, pp. 245-246).

El hombre es una existencia abierta hacia dentro y hacia fuera. Es, al mismo tiempo, dependiente e independiente. La sociedad es para el hombre condición de viabilidad porque por sí solo no puede alcanzar la plenitud (Maritain, 1949; Polo, 2006). Vivir, para el ser humano, es convivir. La persona es feliz si comparte con los otros hombres los bienes humanos. Encuentra en la sociedad no solo un medio para cubrir sus necesidades materiales para la búsqueda del bienestar, sino que la sociedad también es medio para la perfección de su vida moral (García Hoz, 1993).

Polo (2003) entiende la persona como coexistencia porque es un ser abierto. En este sentido, el ser humano es “imposible en solitario” (Sellés, 2007, p. 494). Se desprende la diferencia entre ser relación y tener relaciones. El tener relaciones supone que estas se puedan tener o no tener, e incluso perder sin que se produzca una alteración importante; sin embargo, el ser relación es esencial y ontológico a la persona, marca su naturaleza y su identidad personal, pertenece a la estructura misma del ser humano (Stein, 1998).

El ser humano es un ser abierto al enriquecimiento como persona, puede conocer más y mejor (inteligencia) y puede querer más y mejor (voluntad). La educación posibilita el desarrollo de la apertura personal, abre a la realidad, gracias a ella la persona se comunica y amplía sus relaciones interpersonales.

La comunicación entre personas adopta la forma de don. Por medio de la colaboración con los demás en la vida social se realiza la apertura. El aprendizaje y el ejercicio de esa colaboración y solidaridad son manifestaciones de la realización de la apertura, en las que las personas no solo dan, sino que se dan a los demás (García Hoz, 1993). La acción educativa manifiesta la esencia de la persona, pero a la vez desvela la coexistencia como distintivo del acto de ser personal.

A la vista de lo expuesto anteriormente se entiende que toda persona tiende a ser más, a ser mejor. La educación contribuye, en un proceso permanente, a ese crecimiento y perfeccionamiento. El desarrollo de la singularidad, la creatividad y la autonomía de la persona como principio agente y creador de su propia actuación es la principal contribución de la formación emprendedora a la sociedad. El desarrollo de la capacidad creadora hace a la persona capaz de progreso (García Hoz, 1981; Bernardo, 2008). El crecimiento de la apertura que se funda en la relacionalidad abre a la persona a la trascendencia y a los demás a través de la solidaridad y de la búsqueda del bien común. Y la autonomía posibilita el ejercicio de la libertad responsable.

### **3.3. Educación y crecimiento personal**

En consecuencia, educar es ayudar al ser humano a que sea más, ayudar a crecer (Polo, 2006; Altarejos y Naval, 2011; Barrio, 2013). Polo (2006) señala la diferencia conceptual entre servicio y ayuda en razón de su finalidad. En el servicio, alguien recibe el bien como receptor pasivo. En la ayuda, el destinatario ve reforzada su propia acción, y ese refuerzo es el bien que recibe, es un agente activo. En sentido estricto no se forman personas, sino que se ayuda a estas para que se formen mediante la actualización de sus potencias (Altarejos y Naval, 2011).

Frente a la idea de progreso, Polo propone el concepto de crecimiento, cuyo significado difiere del simple aumento cuantitativo. Además del crecimiento vegetativo y del cognoscitivo, la educación contribuye al crecimiento de hábitos. Educar presupone ayudar a que el educando crezca como persona, tanto en su índole personal como en la manera propia y peculiar en la que cada persona realiza esa índole, es decir, con su propia personalidad (Barrio, 2013). La labor

educativa no se puede reducir al aprendizaje que capacite para hacer algo. Es decir, que capacite al alumno para adquirir habilidades que propicien la mejora de la empleabilidad y le permitan mayores posibilidades de promoción. La definición de educación expresa el significado profundo de la tarea educativa como acción de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado por la razón, que promueve la formación de hábitos éticamente buenos (Altarejos y Naval, 2011).

El buen aprendizaje educativo entraña compaginar la labor de instrucción, que supone el aprendizaje de conceptos, ideas y teorías, etc. y la acción formativa que mejora su capacidad racional, y que revierte en el perfeccionamiento del propio alumno mediante hábitos. Es un crecimiento integrador que refuerza la unidad sustancial del ser (Altarejos y Naval, 2011).

La persona crece más cuando adquiere hábitos<sup>200</sup> “que la perfeccionen en su entender y en su querer, que le ayuden a pensar y a actuar ordinariamente bien” (Barrio, 2013, p. 39). Los hábitos se convierten en conductas no solo porque suponen la repetición de actos estables, sino también porque predisponen y refuerzan desde el punto de vista motivacional:

El hábito consiste no sólo en el resultado de la repetición de actos, sino en una inclinación dispositiva que hace a su sujeto apto, capaz de desempeñar las tareas con más facilidad, “sintiéndolas” como propias también desde el punto de vista afectivo. El sujeto así predispuesto sabe lo que quiere y quiere lo que debe (Barrio, 2013, p. 42).

Educación supone ayudar a la humanización de la persona humana y a que se desenvuelva de manera exitosa en la sociedad que le ha tocado vivir (Barrio, 2013). Esa sociedad reclama el desarrollo de algunas potencialidades – destrezas, talentos, conocimientos–, entre las que se encuentran las propias de la iniciativa emprendedora. El mundo se presenta para el hombre como un conjunto de posibilidades que puede descubrir y de las que se puede servir. Aunque es un medio no puede hacer en él lo que quiera, sino que debe respetar la génesis progresiva de la formación. La acción humana es fruto de la inteligencia que le permite transformar el mundo y progresar (Corazón, 1999).

---

<sup>200</sup> Se sugiere la lectura de las siguientes obras de Polo que amplían estas explicaciones: Polo, L. (2006). *Curso de teoría del conocimiento*, tomos II-IV. 4ª edición. Pamplona: EUNSA; Polo L. (1991). La voluntad y sus actos I. *Cuadernos de Anuario Filosófico, serie Universitaria*, 50; y Polo L. (1998). La voluntad y sus actos II. *Cuadernos de Anuario Filosófico, serie Universitaria*, 60.

En consecuencia, es fundamental que contribuya a la adquisición de los hábitos intelectuales y las virtudes morales que posibiliten su desarrollo y crecimiento personal:

Con los hábitos se puede crecer o decrecer, como persona. Los hábitos mejoran la esencia del hombre y por tanto colaboran con su progresiva humanización; así, los hábitos intelectuales producen un mayor conocimiento, más saber, y los hábitos de la voluntad un mejor querer. También se pueden perder los hábitos, o que su acción se vea debilitada por el desuso (Villalba, 2015, p. 105).

Altarejos y Naval (2011) señalan las consecuencias de una enseñanza que hipotéticamente no promueva la acción formativa del sujeto que aprende (pp. 44-45):

- a) Reducir la educación a enseñanza, cifrando la eficacia educativa en la eficacia docente, concibiendo la respuesta del aprendiz como un efecto unívoco y necesario de la enseñanza; esto es, sin tener en cuenta la libertad originaria del educando que modula dicha respuesta. La reducción de la lección – producto de la enseñanza– a presentación de datos, hechos o conceptos: en suma, a exposición de meros elementos cognoscitivos que justifican su pretendido valor educativo en el rango formal del saber o ciencia que se enseña; los contenidos de la enseñanza se aprecian por su valor científico, intrínseco al saber, pero extrínseco al perfeccionamiento personal de quien aprende.
- b) La consideración funcional de la personalidad del educando: educa mejor quien mejor sabe realizar unas actividades de aprendizaje que están en función del resultado, como en toda actividad; dicho de otro modo: se supone que ha aprendido más quien mayor rendimiento ha obtenido en las pruebas de evaluación; lo cual es una trampa conceptual, pues no se trata de aprender más, sino de aprender mejor.
- c) La pérdida de la noción de hábito, que expresa con toda propiedad el desarrollo perfectivo de la persona en términos de acción formativa, mientras que otras nociones –destrezas, capacidades, actitudes, etc– se definen transitivamente, según la actividad a realizar.
- d) El olvido, por fin, del fundamento ético de la actuación educativa, que sólo puede establecerse desde la afirmación de la prioridad de la dimensión de acción en la actuación educativa. Y hablar del fundamento ético no es designar indirectamente ningún código moral de comportamiento, sino referirse directamente a la libertad humana como germen esencial de la dignidad personal.

Es importante considerar la triple dimensión de la formación emprendedora, personal, empresarial y social y su contribución al crecimiento

personal y social. Si hay persona, hay sociedad. La sociedad se hace realidad porque la persona es coexistencia: la persona humana coexiste con otras personas en régimen de sociedad por lo que cada persona humana se perfecciona o empeora y con ello, al mismo tiempo, empeora o perfecciona la sociedad (Ahedo, 2010). La formación emprendedora tiene una sólida dimensión societaria: ayudar a que arraiguen una cultura y un trabajo asentados en los valores de equipo, colaboración y servicio, y que no se limite a la mejora de las capacitaciones profesionales y del empleo.

Este mismo autor pone de manifiesto la sobrevaloración de la dimensión técnico-laboral en la educación y la necesidad de dotar a lo profesional de una ética humana de manera que “no sólo hay que preparar para la sociedad del conocimiento, sino hay que educar en un uso ético del conocimiento que genera esa sociedad” (Valle, 2006, p. 261). El autor señala la visión mercantilista que supone asociar el concepto de empleabilidad con el concepto de educación.

La contribución de la formación emprendedora a la dimensión ética de la persona legitima el interés por esta materia (Mínguez y Hernández-Prados, 2015). En esta línea, el crecimiento realmente educativo es el crecimiento en cuanto a ser racional que integra inteligencia y voluntad, y en relación a un fin que es el conocimiento de la verdad. La educación posibilita el crecimiento de las dimensiones de la persona, como son: el crecimiento intelectual, el crecimiento moral, el crecimiento social o cívico, el crecimiento afectivo y el crecimiento religioso (Altarejos y Naval, 2011; Barrio, 2013).

En la presente investigación se considera que la formación de la iniciativa emprendedora posibilita, prioritariamente y de manera directa, el desarrollo y crecimiento de las dimensiones: intelectual (apartado 4), social o cívica (apartado 5) y moral (apartado 6) que se abordan a continuación. Se hace referencia a la dimensión afectiva<sup>201</sup> en la educación de los intereses, paso previo a la formación de las virtudes sociales. Sin embargo, la dimensión religiosa y la estética quedan en un segundo plano y no son objeto de la presente investigación. Este planteamiento resulta congruente con una propuesta de

---

<sup>201</sup> La dimensión afectiva tiene una importante relación con la educación intelectual. Los sentimientos son armonizados por la razón y la voluntad. La razón ejerce un dominio político, respetuoso sobre la esfera afectiva de manera que los sentimientos se adecuen a la realidad. Platón, *República*, 587a. Así “educar estriba en saber suscitar afectos, en provocar estima hacia lo grande y digno y repugnancia hacia lo mezquino e indigno del hombre” (Barrio, 2013, p. 85).



educación completa e integral, tal y como la entiende García Hoz (1981), “aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre” (p. 24). De esta manera, la formación emprendedora se integra en el currículo, de forma independiente o transversal, pero siempre como contribución al crecimiento de todas las dimensiones de la persona.

#### **4. Contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión intelectual de la persona. Educación de la creatividad**

Entre todas las dimensiones del ser personal, destaca en primer lugar la dimensión intelectual, que tiene una doble finalidad: la inteligencia teórica, que proporciona un conocimiento del mundo, y la inteligencia práctica que ayuda a tratar con la realidad y descubre nuevas posibilidades. La formación emprendedora es parte de esta finalidad práctica porque contribuye al desarrollo de la creatividad que se entiende como desarrollo de la capacidad de pensar de manera diferente.

La creatividad, la capacidad de generar ideas y encontrar nuevas soluciones a los problemas, es manifestación de la singularidad de la persona. Enseñar a pensar es –en parte– ayudar a ser creativos. Desde el punto de vista educativo, es interesante determinar qué tipo de intervención educativa refuerza la adquisición de las habilidades propias de la creatividad, que posibilita el desarrollo y crecimiento de la iniciativa emprendedora, así como los factores educativos que la refuerzan. El perfeccionamiento de la inteligencia se lleva a cabo a través de la adquisición de ciertas aptitudes o hábitos que, al no ser innatos, requieren de educación y suponen la optimización de sus operaciones (Bicocca, 2011).

Una de las tareas más complejas de la educación es integrar todos los aprendizajes. Esta tarea corresponde a la inteligencia, que da carácter humano a los actos que el hombre realiza (García Hoz, 1980). La inteligencia da respuesta al para qué y justifica el porqué de toda formación, aunque tampoco lo hace de manera exclusiva:

La inteligencia se convierte en un elemento propio de la vida humana cuando trasciende de sí misma para ponerse como un elemento en la actividad del

hombre. Análogamente, la educación es propiamente humana cuando empieza por ser intelectual; pero alcanza su fin cuando de la mano de la inteligencia entra en las otras manifestaciones, técnica, artística, ética, religiosa, de la existencia del hombre (García Hoz, 1980, p. 16).

Estos tiempos son testigos del interés por la creatividad, que ha sido potenciado por la valoración creciente de la innovación. A nivel global se consideran valores cruciales para la mejora socio-económica y resultan indispensables para el avance hacia una cultura emprendedora (Stenberg, 1999; Carayannis, Evans y Hanson, 2003; European Commission, 2007a, 2010; Wilson, 2008; Shavinina, 2011; Salter y Alexy, 2013; Wagner, 2014).

El interés por la innovación forma parte del discurso político y económico. En 1999 el periódico *The Economist* describe la innovación como “la religión industrial de finales del siglo XX”<sup>202</sup>. Desde el ámbito político, el expresidente Barack Obama mencionaba: “hoy en día, la innovación es más importante que nunca. Es la clave para el bien, para trabajos nuevos del siglo XXI. Es la forma de garantizar una calidad de vida elevada para esta generación y la futura”.<sup>203</sup> Incluso se buscan evidencias empíricas de la relación entre creatividad e innovación (Ahlin, Drnovsšek e Hisrich, 2014).

Nadie duda del valor decisivo de la innovación para la sostenibilidad y el desarrollo de cualquier proyecto empresarial, tecnológico, cultural o educativo y como motor de las sociedades industriales (Dyer, Gregersen y Christensen, 2009; Maidagán, Ceberio, Garagalza y Arrizabalaga, 2009; Salter y Alexy, 2013). Este interés ha encadenado el impulso en el ámbito educativo de todo lo que facilite el desarrollo de las capacidades propias de la innovación.

Pero la educación no se puede limitar a considerar la creatividad un bien social y fuente de innovación, sino que es también medio de desarrollo personal porque la “creatividad que no mejora, que no cambia algo en las personas o en lo que ellas hacen, es una creatividad meramente nominativa, vacía de

---

<sup>202</sup> Traducción de la autora: “the industrial religion of the late 20th century”. Artículo 18 de febrero de 1999 <http://www.economist.com/node/186620> (consultado el 20 de julio de 2017).

<sup>203</sup> Traducción de la autora: “Today, (...) the innovation is more important than ever. That’s the key to good, new jobs in the 21st century. That’s how we will ensure a high quality of life for this generation and future generations. Discurso pronunciado por el presidente de los EEUU Barack Obama en agosto de 2009 en Elkhart Country, Indiana. <https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/2009/08/05/spurring-innovation-creating-jobs> (consultado el 20 de julio de 2017).

contenido” (de la Torre, 2003, p. 11). Esta es la línea que plantea la psicología humanística de Abraham Maslow y que influye posteriormente en la escuela fenomenológica. Este autor explica cómo en todo ser humano se identifican una serie de necesidades básicas –desde las fisiológicas a la autorrealización– que suponen la actualización de las propias capacidades. Considera la creatividad como medio de autorrealización, sinónimo de persona sana y plenamente humana. Plantea una visión holística de la creatividad en la que el aprendizaje, la enseñanza y la educación “ayuden a la persona a ser lo mejor que pueda ser” (Maslow, 2008, p. 205). La psicología humanística plantea algunos valores como los de cooperación, equidad y satisfacción, frente a otros como el éxito, que privilegian y utilizan la creatividad y la innovación en las sociedades actuales y que se constituyen en bienes en sí mismos (Ceberio, 2009):

Desde la Psicología humanística lo importante no es el éxito, sino el desarrollo íntegro del individuo. Lo importante es el mero hecho de crear, aunque dicha creación no tenga ni éxito ni utilidad alguna. Tras el concepto convencional de innovación hay toda una ideología que se sustenta en el éxito de la vida a cualquier costo. (...). La innovación debe ir acompañada de otros valores que promuevan una sociedad mejor, y esto no implica automáticamente éxito. Al día de hoy está claro que el avance tecnológico no nos hace mejores, ni la innovación va a convertir en una sociedad mejor si no la acompaña un desarrollo moral y humanístico (Ceberio, 2009, pp. 174–175).

El desarrollo de la creatividad requiere un paso previo, el fomento de la imaginación. Siguiendo a Polo (1990) se destaca la importancia del cultivo previo de la imaginación necesaria para que, tanto la voluntad como la inteligencia, puedan plasmarse en obras. A través de la imaginación, se vehicula la idea y la decisión y se usan esas facultades de acuerdo con un modelo.

#### **4.1. El cultivo de la imaginación, asiento de la creatividad**

Siguiendo la clasificación clásica, se diferencian cuatro sentidos, denominados internos, que tienen soporte físico en el cerebro. Estos son: el sensorio común, la memoria, la imaginación y la cogitativa o estimativa en los animales. La imaginación obtiene conocimiento a partir de los sentidos externos, forma imágenes, las asocia, elabora otras nuevas y logra representar

un objeto, aunque no lo tenga delante (Sellés, 2007). La imaginación también se atiene a la jerarquía cognoscitiva de los sentidos externos: son más fáciles de imaginar los objetos materiales que se perciben por los sentidos externos superiores –vista y oído– y, más difíciles de imaginar, los percibidos por los sentidos inferiores –olfato, gusto, tacto–.

Aunque la imaginación tiene una base orgánica, es posible imaginar cada vez más, imaginar el futuro y evocar el pasado. Se diferencian varios tipos de imaginación (Sellés, 2007):

- Eidética, es la primera fase de la imaginación, está muy pegada a lo particular sensible, no se considera una imaginación educativa porque conduce a la divagación y las ensoñación, es propia de los sueños;
- Proporcional, forma esquemas de asuntos que se han observado previamente;
- Asociativa, une imágenes entre sí;
- Simbólica, forma símbolos que sirven a la razón; y,
- Reproductiva, duplica imágenes y permite imaginar el tiempo y el espacio.

Educar la imaginación es indispensable para que la inteligencia funcione, puesto que solo actúa tras la acción de los sentidos y proporciona a la imaginación imágenes e imágenes asociadas a partir de las cuales la inteligencia abstrae. El antecedente de la inteligencia es la imaginación, y “para que la inteligencia pueda funcionar con toda su energía es necesario que la imaginación haya llegado hasta el nivel máximo al que puede llegar” (Polo, 2006, p. 150).

Lo importante, a nivel educativo, es hacer crecer la imaginación y que pase a niveles imaginativos superiores. Es necesaria, por tanto, una educación de la imaginación que la desarrolle y la perfeccione. Esto supone que la imaginación es educable y que, por su parte, “los educadores deben proveer [a los educandos] de los materiales necesarios para llevarla a cabo” (Villalba, 2015, p. 318). La imaginación creativa permite construir entes artificiales, ya que todo lo artificial requiere el uso de la imaginación (Polo, 2006). Es también susceptible de aumento, se puede educar y crecer porque se puede desarrollar, “y si crece se perfecciona y si se perfecciona participa en la perfección de la persona” (Villalba, 2015, p. 316).

La educación de la capacidad imaginativa es fundamental para el desarrollo del educando. Es preciso tenerla en cuenta en todas las etapas del proceso educativo, tanto en los primeros estadios, en los que es práctica habitual, como en las etapas más avanzadas, lo que supone el desarrollo efectivo de esta facultad.

La imaginación es perfeccionable: puede crecer y, si crece, puede ser educada, y esa educación de la imaginación debe colaborar en el desarrollo cognoscitivo y en la formación de la persona (Villalba, 2015).

#### **4.2. La educación de la creatividad, clave del proceso educativo**

Los estudios acerca de la creatividad se inician en la década de los años 50 del siglo XX de la mano de Guilford. El interés por la misma ha ido en aumento y ha dado lugar a un buen número de trabajos, publicaciones, investigaciones y revistas propias<sup>204</sup> que reflejan la importancia que se concede a este tema, tanto para las personas como para la sociedad. La investigación en torno a la creatividad se ha acometido desde diversos puntos de vista, entre otros, el psicológico con toda su variedad de enfoques –experimental, sicométrico, biográfico, cognitivo–, el biológico, el artístico, el antropológico y el sociológico que han llevado a aportar un buen número de definiciones<sup>205</sup> (Gardner, 1983, 1995; Sternberg, 1999; de la Torre, 2003).

Para la mayor parte de la investigación, los enfoques de estudio acerca de la creatividad siguen las conocidas como *four p's: process, product, person and persuasion*, en función de dónde se ponga el énfasis de la investigación (Simonton, 1995):

- *Process*: En la psicología cognitiva se emplea el término proceso cuando se busca discernir los patrones de pensamiento o los modos de procesar la información que subyacen en la creatividad.

---

<sup>204</sup> *The Journal of Creative Behaviour*, fundada en 1967 y *The Creativity Research Journal* que inicia sus publicaciones en 1988 (Sternberg and Lubart, 1999).

<sup>205</sup> Son tan numerosas las definiciones de creatividad que Guilford (1977) llega a afirmar, ante la gran variedad, que “debemos huir de la falacia de creer que una palabra significa exactamente una cosa. Sin embargo, debemos tender a la univocidad” (p. 169).

- *Product*: El proceso creativo concluye en algo real y concreto, como un poema, una pintura, un invento o una teoría.
- *Person*: Estudia las variables de las diferencias individuales para identificar las personalidades creativas.
- *Persuasion*: Analiza cómo la creatividad es un fenómeno interpersonal o social y se constituye en un fenómeno de liderazgo en la medida que influye en los demás.

En algunos momentos, la creatividad se ha confundido con la imaginación creadora por lo que se considera exclusiva de algunos individuos calificados como brillantes por estar señalados y singularizados por un talento especial. Este planteamiento conduce a que sus manifestaciones se limiten a algunos hombres en algunos momentos a lo largo del tiempo y de la historia (Novaes, 1971).

En general, se entiende la creatividad como un proceso que puede ser entrenado y mejorado (Torrance, 1969). Desde este punto de vista, la creatividad es una característica inherente a la naturaleza humana, de la que están dotados todos los seres humanos y que, por tanto, es susceptible de crecer: “El nivel de creatividad de una persona no está grabado en piedra desde que nace, y al igual que cualquier otro talento, es algo que prácticamente cualquiera puede desarrollar en grados variables” (Sternberg y Lubart, 1997, p. 11). Es la creatividad una característica de lo humano:

El hombre es, por constitución, un animal creativo. Estando muy pobremente dotados para adaptarnos fija e inmediatamente a las condiciones del medio ambiente más próximo, necesitamos de la reflexión y de la invención para crear soluciones, a la larga, soluciones nuevas, para responder eficazmente a las exigencias del mundo. Si esto es así siempre, lo es todavía más en tiempos, como los actuales, caracterizados por su incertidumbre (Colom et al., 2012, p. 8).

La creatividad se constituye en un elemento clave en el proceso educativo que cuenta con multitud de facetas. Se define como un constructo multidimensional en el que intervienen numerosos factores, como son los rasgos de personalidad, las características cognitivas y emocionales, la educación familiar, el contexto escolar, el ambiente socio-cultural, etc. Se desarrolla fruto del trabajo y de la estimulación del potencial creativo de cada

persona (Rouquette, 1973). La creatividad, que existe potencialmente en todos los hombres, es susceptible de desarrollarse, surge de la sinergia de multitud de factores y es una capacidad personal o una habilidad mental clave en nuestra sociedad (Guilford<sup>206</sup>, 1967; Torrance, 1969<sup>207</sup>; Novaes, 1971; Rouquette, 1973<sup>208</sup>; García Hoz, 1987 y 1981; de Bono<sup>209</sup>, 1991, 1994 y 2008; Gardner<sup>210</sup>, 1983, 1995 y 2010; Sternberg y Lubart, 1997<sup>211</sup>; Stenberg, 1999; Csikszentmihalyi, 1998<sup>212</sup>; Foster, 2006; Pérez Alonso–Geta, 2009; Larraz y Allueva, 2012). La creatividad enriquece la cultura y mejora indirectamente la calidad de nuestras vidas (Csikszentmihalyi, 1998).

---

<sup>206</sup> Según Guilford la creatividad es el resultado de la combinación de 6 factores primarios: la sensibilidad ante los problemas, la agilidad de pensamiento, la flexibilidad o capacidad de cambio del punto de vista, la tendencia dar respuestas personales y propias y la capacidad de redefinir los materiales y la elaboración semántica (Guilford, 1967).

<sup>207</sup> El psicólogo Torrance es uno de los primeros en desarrollar pruebas predictivas de la creatividad y en estudiar los principios para la enseñanza creativa en niños (Torrance, 1969).

<sup>208</sup> Rouquette (1973) presenta tres variantes de la creatividad: 1) como invención o descubrimiento, 2) como iluminación repentina que capta una verdad o manifestación de la belleza y, 3) como parte del proceso de producción y fruto del trabajo constante. Enfatiza la dimensión social de la creatividad y cita como ejemplos la labor de los educadores y de los movimientos pedagógicos que se esfuerzan por desarrollar la creatividad de los niños, o el mundo empresarial que intenta institucionalizar las prácticas innovadoras.

<sup>209</sup> Son muy conocidos los trabajos, centrados en la práctica, de Edward de Bono acerca del *lateral thinking* y sus técnicas del *thinking hats*. Usando esta metáfora estimula desarrollar diferentes puntos de vista (de Bono, 1991, 1994 y 2008). La crítica académica considera que tiene un planteamiento pragmático con éxito comercial pero cuyo enfoque carece de una teoría psicológica seria y no se ha validado de manera empírica (Stenberg y Lubart, 1999).

<sup>210</sup> Howard Garner es conocido por su teoría de las inteligencias múltiples, que propone en 1983 su libro *Frames of minds*. Gardner considera que la inteligencia no es un conjunto unitario sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados. Hasta el momento ha identificado 8 tipos de inteligencias –lingüística, lógico–matemática, espacial, personal, musical, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista– que se activan para procesar información, resolver problemas, crear productos que tienen valor en sus ámbitos propios.

<sup>211</sup> Sternberg y Lubart describen las etapas que conducen a la realización creativa: 1) redefinir los problemas, no limitarse a aceptar lo que se nos dice acerca de cómo pensar o actuar; 2) buscar lo que los otros no ven; 3) aprender a distinguir las buenas ideas de las precarias; 4) afán de saber y conocer; 5) cultivar un modo legislativo –crea sus propias reglas, hace las cosas a su modo– y global; 6) perseverancia, asumir riesgos y querer crecer; 7) ahondar en las propias motivaciones; 8) construir su entorno creativo; 9) usar recursos interactivos y no adictivos; 10) contemplar y vivir de manera creativa (Stenberg y Lubart, 1997).

<sup>212</sup> Diferencia el concepto de creatividad del de talento que “difiere de la creatividad en que se concentra en una destreza innata para hacer algo muy bien” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 45). El talento y también la formación son medios para pasar de la creatividad personal a la cultural.

Musaio (2013) –siguiendo a Martin Buber y la “filosofía del diálogo”<sup>213</sup>– señala cómo no se puede limitar la creatividad al instinto creativo. Tampoco se reduce la educación de la creatividad al desarrollo y liberación de las fuerzas creativas que llevan al niño a desear y anhelar hacer cosas, a ser causa, por su propia acción, del ser de las cosas que antes no eran. Este planteamiento aísla al sujeto y “conduciría al hombre a un estado de dolorosa soledad” (Musaio, 2013, p. 119). La educación de la creatividad debe promover la educación de la totalidad personal, buscar el perfeccionamiento de la persona en su integridad y la mejora de su interioridad. De esta manera se hace expresión viva de la singularidad de la persona, muestra el valor humano de cada mujer y de cada hombre y se abre a Dios y a los demás.

Para De la Torre (2003), lo creativo lleva el sello de la intencionalidad constructiva, que se orienta a la realización de obras positivas para una sociedad. Creatividad significa dar vida o sentido a algo nuevo, hacer crecer. Este argumento resulta válido porque muestra el valor social de la creatividad, pero merece cierta crítica la concepción de la sociedad como generadora de valores, cuando reclama que la creatividad esté orientada “con respecto a determinados valores socialmente aceptados porque la creatividad no es solo un proceso personal sino también social” (De la Torre, 2003, p. 108).

El interés por el cultivo de la creatividad lleva a las autoridades de la UE a proponer el año 2009 como el año europeo de la Creatividad y la Innovación (Comisión Europea, 2005e y Parlamento Europeo, 2008)<sup>214</sup>. Este se enmarca dentro de la estrategia de Lisboa, que tiene como objetivo hacer de Europa una sociedad basada en el conocimiento innovador y fundamentada en el potencial

---

<sup>213</sup> Buber introdujo un giro dentro de la especulación filosófica del siglo XX al postular que la existencia es, esencialmente, inclinación hacia lo otro. Este punto de partida lleva a rescatar una realidad humana fundamental: la realidad del diálogo que hace que el hombre sea lo que es no solo desde el punto de vista social sino también metafísico. Para Buber, el sentido de la vida depende de la orientación de las relaciones, que le lleva a una actitud de apertura frente a la totalidad de lo otro (Beltrán Ulate, 2013). Para una aproximación a la antropología educativa desde el enfoque de la filosofía dialógica y personalista puede ser de interés conocer el artículo de Delgado, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista. *Revista Española de Pedagogía*, 247 (septiembre-diciembre), pp. 479-495.

<sup>214</sup> Com (2005) 494, d 13-10-2005. Decisión del Parlamento europeo y del Consejo relativa al año europeo de la Creatividad e Innovación 2009. Com. 208-159 final 2008-2008/0064 (CoD). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3A129020> (consultado el 20 de julio de 2017).



creativo. Los motivos son tanto sociales como económicos, porque se considera que la creatividad y la innovación son fuentes de crecimiento, inversión y empleo. La creatividad se concibe como recurso para el desarrollo social europeo porque potencia la capacidad humana de arbitrar soluciones creativas en los diferentes ámbitos de la realidad; es condición indispensable, para el desarrollo de personas activas que promueven la innovación técnica, cultural y social (Alonso-Geta, 2009).

La creatividad se constituye en elemento clave gracias a la capacidad de generar ideas y encontrar nuevas soluciones a los problemas (Guilford, 1967; Sternberg y Lubart, 1997; Renzulli, 1999; Gardner, 2010). Así:

Las múltiples semejanzas entre los fenómenos conocidos como resolución de problemas y producción creativa hacen posible y deseable que ambos se consideren esencialmente el mismo tema. Las semejanzas están indicadas tanto por los pasos propuestos tradicionalmente como por las aptitudes intelectuales implícitas (Guilford, 1967, p. 407).

Por tanto, la creatividad es un eje básico, necesario para resolver problemas en todos los contextos, va más allá de lo convencional y emprende nuevas actividades. Es así como “la creatividad fortalecida por la formación y la experiencia reproduce y renueva ideas sobre las oportunidades que tenemos en cualquier ámbito de la vida, lo que aporta a nuestras actividades profesionales y sociales un valor agregado” (Peñaherrera y Cobos, 2012, pp. 245–246). Requiere, por tanto, entrenamiento específico y formación.

En algunas investigaciones se considera la creatividad como productora de talento, factor que forman parte del capital humano. Por lo tanto, se le considera un activo, una inversión tanto para uno mismo como para la sociedad (Walberg, 1995). El interés surge por las que se consideran las características propias de la personalidad creativa:

Los individuos creativos tienden a ser autónomos, independientes y autosuficientes, como era de esperar. Valoran la originalidad, toleran la ambigüedad y la incertidumbre, hacen una apreciación estética de las cosas más que una mera mentalidad pragmática, y revelan una motivación intrínseca fuerte en la realización de sus proyectos<sup>215</sup> (Perkins, 1995, p. 379).

---

<sup>215</sup> Traducción de la autora: “Creative individuals tend to be autonomous, independent, and self-reliant, as one would expect. They value originality, tolerate ambiguity and uncertainty, have an

La creatividad es una característica de la singularidad humana que encamina al ser humano a emprender acciones muy variadas como pensar, buscar la relación “causa–efecto”, establecer objetivos y priorizar, dar respuestas adecuadas a un medio ambiente cambiante, crear estrategias de futuro, diseñar, pintar, o solucionar problemas de la vida (García Hoz, 1981; Alonso–Geta, 2009). El cultivo de la creatividad en las instituciones educativas no solo atañe a las actividades artísticas y extraescolares, sino, por su carácter multifacético y multidimensional, incumbe a todas las áreas de conocimiento y su desarrollo requiere apertura hacia el mundo circundante, junto a la capacidad de conexión y relación (García Hoz, 1981). A modo de resumen, resulta clarificadora la explicación acerca de las cualidades que permiten el desarrollo de la creatividad (Díaz Barragán, 2011):

- La sabiduría práctica, que interrelaciona conocimientos y experiencias y los convierte en realidad.
- La actitud frente al riesgo, no entendida como irresponsabilidad o temeridad, sino como preocupación por encontrar alternativas para hacer las cosas.
- El comportamiento autorregulado, que hace referencia a la autonomía, la responsabilidad por las acciones y las decisiones propias.
- Identificación de oportunidades y recursos, utilizándolos estratégicamente.
- Manejo de herramientas tecnológicas.
- Pensamiento flexible, apertura al cambio de manera crítica y reflexiva.
- Visión de futuro, que supone estructurar un proyecto de vida acorde con necesidades, expectativas personales, oportunidades y posibilidades del entorno.

El interés educativo de la creatividad radica en que es asiento básico para la innovación, por la capacidad de plantear y resolver problemas de manera diferente. La sociedad no puede sofocar la creatividad porque en la economía actual esta es un valor de las organizaciones. En esta línea se llega a hablar de la evolución que ha llevado de *from social capital to creative capital* (Florida, 2002).

---

aesthetic appreciation for things rather than just a pragmatic mindset, and reveal strong intrinsic motivation in pursuing their projects” (Perkins, 1995, p. 379).

Los diferentes tipos de creatividad comparten un proceso común de pensamiento que permite llegar a ser creativo en cualquier esfera de la vida (Gardner, 2010). Habitualmente los conceptos de creatividad e innovación se asocian con la idea general de progreso y se consideran valores positivos que deben ser promocionados en todos los ámbitos del quehacer humano (Maidagán et al., 2009). Es en este ámbito donde la educación cumple una tarea importante, porque permite desarrollar el hábito de la creatividad (Sternberg, 1999).

### **4.3. Relaciones entre la creatividad, la innovación y el emprendimiento. Educar en la innovación**

A lo largo del siglo XX el concepto de innovación ha pasado a ocupar un lugar central en los escenarios de la política y de la economía mundial. Primero, se introduce en el mundo de la ciencia y la industria, preferentemente tecnológica, pero también se hace extensivo a las artes, la literatura, la música, la lingüística o el derecho (Godin, 2011). Se ha convertido en un elemento importante en la configuración de los equipos de trabajo de toda organización. La confluencia de distintas perspectivas y habilidades en los equipos de trabajo facilita el desarrollo de ideas novedosas y su implantación posterior en otras áreas de la organización (González-Roma, 2008). También ha tenido un fuerte desarrollo cuando se ha vinculado a proyectos de investigación y de investigación y desarrollo (I+D) que refuerzan el sentido de novedad.

El desarrollo de una cultura de la innovación parece tener un fuerte impacto económico (Martin, 2012) <sup>216</sup>. En la actualidad, se requiere que las organizaciones busquen promover la innovación para ser competitivas y sobrevivir (Amabile, 1983; Drucker, 1985, 1998; Tjosvold, Tang, y West, 2004; De Dreu, 2006; Fayolle, 2007). Esto ha inducido a que cada vez en mayor medida, se vinculen la creatividad, la innovación y el emprendimiento, como

---

<sup>216</sup> Un estudio reciente acerca de la innovación y su impacto económico es el que aporta Martin, B. (2012). The Evolution of Science Policy and Innovation Studies. *Research Policy*, 41 (7), pp. 1219-1239. Este trabajo recoge un estado de la cuestión acerca de la relación de la innovación con el crecimiento y el desarrollo económico.

tres procesos en intensa relación e interdependencia (Amabile, 1998). La imbricación entre estos elementos parte de la idea de innovación, que supone nuevas formas creativas de acercarse a la realidad y, en consecuencia, de generar valor a través de ellas de manera que se propician los vínculos con el emprendimiento (Amabile, 1998; Satter y Alexy, 2013; Edwards-Schachter et al., 2015).

El ser humano necesita crear e innovar porque esto le permite vivir, mejorar o progresar. Así, “el primer reto de la capacidad de innovación [del ser humano] reside en su posibilidad de transformar en calidad de vida el conjunto de aptitudes, acciones y estrategias disponibles contando con el entorno” (Alonso-Geta, 2009, p. 181). La inteligencia posibilita que el hombre no se contente con vivir, ni siquiera con vivir bien, sino que busca soluciones, por lo que cambia e innova (Corazón, 1999).

Sin embargo, esta solicitud por la innovación es relativamente reciente porque hasta mediados del siglo XIX el interés por la misma era muy reducido y se calificaba, en la mayor parte de las ocasiones, de manera peyorativa<sup>217</sup>. Se prefería el concepto de renovación, como mejora de lo imperfecto, frente al concepto de innovación, que suponía un cambio o modificación más profundo (Godin, 2011).

Desde comienzos del siglo XX, el concepto de innovación adquiere una connotación positiva porque se asocia con otros significados derivados de la creatividad, como son la novedad, originalidad, curiosidad, moda, invención, etc. Se empieza a definir la innovación como la combinación de ideas o cosas en orden a conseguir otras nuevas. La combinación es una categoría psicológica que se emplea inicialmente en la literatura de la imaginación del Romanticismo y posteriormente se traslada a otras áreas de conocimiento. Lo introduce en el sistema económico el economista Joseph Alois Schumpeter (1939), quien diferencia innovación e invención. Construye su teoría económica tomando como punto de partida la actividad innovadora del empresario que combina los

---

<sup>217</sup> Se sugiere la lectura de Godin, B. (2011). *καινοτομία: An Old Word for a New World, or, The De-Contestation of a Political and Contested Concept*. Project on the Intellectual History of Innovation Working Paper No. 9. Este autor canadiense realiza dentro de este proyecto de investigación una revisión histórica del concepto de innovación especialmente desde el Renacimiento a la actualidad.

factores de producción y provoca un cambio revolucionario (Schumpeter, 1939).

Se piensa que alguien es creativo en la medida en que genera ideas o cosas nuevas. Es preciso señalar un matiz importante para diferenciar creatividad e innovación. Mientras que la creatividad se refiere al proceso de generación de nuevas ideas, la innovación requiere la implantación de esas nuevas ideas con el fin de promover cambios y mejoras exitosas y, la generación de valor económico y/o social en el mercado o en la sociedad. No basta con tener buenas ideas, sino que es necesario que tengan éxito y lleguen a cuajar en el seno de la sociedad (West, 2002; Smith, 2003; Ursua, 2009; Ceberio, 2009; Edwards-Schachter et al., 2015). Tampoco para innovar es suficiente la experiencia acumulada, sino que requiere un proceso de aprendizaje. Se percibe una necesidad, se combina el conocimiento existente y se plantean soluciones. Este conocimiento se alimenta tanto del conocimiento tácito <sup>218</sup> como del conocimiento explícito y observable, que se ve afectado por diversidad de factores –motivación, educación, contexto social– (Alonso-Geta, 2009) y que se puede convertir en un instrumento de innovación.

El ser humano no puede aprender todo lo que necesita sólo por la experiencia, sino que necesita educación: “este gran potencial de educación y su indeterminación biológica le abren a la posibilidad de ser creativo y de desarrollar esta potencialidad por medio de la educación” (Alonso-Geta, 2009, p. 181). Tanto la educación como la creatividad son manifestaciones del desarrollo humano que están íntimamente unidas (García-Hoz, 1970; Bernardo, 2008 y 2011).

Si la educación tiene que influir en el trabajo hay que prestar una atención especial a las capacidades creativas de los alumnos y desarrollarlas dentro del proceso educativo. Esta perspectiva vincula la educación con la filosofía de la experiencia de John Dewey (Dewey, 1995; Pepin, 2011 y 2012). Algunos autores entienden la creatividad como vida real y califican una producción como creativa en base a su posibilidad de llevarla a la realidad y en función de

---

<sup>218</sup> El conocimiento tácito es “información combinada con experiencia, contexto, interpretación y juicio. Se adquiere mediante la experiencia de uno mismo o mediante la reflexión de la experiencia de otros. Se puede afirmar que es un intangible, sin límites y dinámico” (Maidagán et al., 2009, p. 18).

valorar su utilidad real, “se trata de tomar necesidades reales y construir un puente para cada solución” (Wagner, 2014, p. 36). Esto hace que el cultivo de la creatividad requiera el concurso de la inteligencia y el pensamiento divergente, junto con un elemento imaginativo dotado de practicidad o utilidad. Así, los productos creativos se caracterizan por cuatro rasgos: novedad, valor, transformación y condensación (Jackson y Messick, 1965).

Por tanto, la innovación incluye a la creatividad, pero es algo más que ésta. También hay que señalar otra diferencia con respecto a la invención. Una innovación ha de ser novedosa, pero se trata de una novedad relativa, no absoluta. Así una innovación puede ser novedosa para cierto equipo, organización, industria, ciencia, procedimiento, mientras que en otro ámbito es la práctica habitual o común (West, 2002; Anderson, De Dreu y Nijstad, 2004). También se diferencia la innovación incremental, que mejora procesos, productos o servicios; y la innovación disruptiva o transformadora que crea nuevos productos que alteran los mercados (Wagner, 2014). Así la innovación se ha convertido en un concepto muy amplio, que condensa variadas experiencias de novedad y que requiere la posibilidad de aplicación en múltiples ámbitos:

Para llevar a cabo la innovación [al ser humano] no le es suficiente la experiencia acumulada. Innova cuando percibe una nueva necesidad y lo hace, revisando y combinando el conocimiento existente, en un proceso de intervención con el medio buscando la mejor situación. Cabe desde esta perspectiva interpretar la innovación como un proceso de aprendizaje cuyo recurso básico es el conocimiento, que es también a su vez su principal resultado. Se trata no obstante de un proceso complejo, que se alimenta tanto del conocimiento tácito como del conocimiento observable y especializado y que se puede ver afectado por una diversidad de factores, algunos internos individuales (motivación, proactividad, etc.) y otros presentes en el entorno (educación, contexto social), (Alonso-Geta, 2009, p. 181).

Se consideran como capacidades propias de la innovación, además de la curiosidad, la imaginación y la creatividad, otras cualidades como la perseverancia, el deseo de experimentar, la asunción de riesgos, la tolerancia al fracaso, el pensamiento crítico y el pensamiento desde el diseño o *design thinking* que desarrolló la Universidad de Stanford (Wagner, 2014).

Son cualidades propias de la innovación las que identifican al *design thinker*<sup>219</sup> (Brown, 2008):

1. Empatía, como habilidad para imaginarse el mundo de diferentes perspectivas y tener una actitud que anteponga a las personas. Requiere desarrollar previamente las capacidades de escucha y observación.
2. El pensamiento integrador, que habilita para ver todos los aspectos de un problema y se asienta en el desarrollo de las habilidades de hacer buenas preguntas y realizar asociaciones.
3. El optimismo, que posibilita llevar a cabo esfuerzos proactivos.
4. La experimentación, que lleva a explorar los problemas, obtener nuevos puntos de vista y buscar soluciones mediante un proceso de prueba-error.
5. La capacidad colaborativa e interdisciplinar.

Otros autores como Dyer et al., (2009) llevan a cabo un estudio relevante con 3000 ejecutivos y 25 empresarios innovadores, durante un periodo de seis años. El objetivo es descubrir las estrategias creativas de empresas innovadoras de tipo disruptivo, y analizar la diferencia entre los directivos innovadores y otros emprendedores. Los autores describen las cinco habilidades para la innovación más relevantes para un emprendedor-innovador: asociarse, cuestionarse, observar, experimentar y hacer contactos por el mundo.

Amabile (1998) puntualiza que la creatividad es el resultado de la interacción de tres elementos: conocimiento, habilidades de pensamiento creativo y motivación. Este esquema bien se puede aplicar a la innovación y aporta pautas para el desarrollo de las capacidades innovadoras entre los jóvenes (Wagner, 2014). Un punto crítico en el proceso de aprendizaje es el papel que desempeñan la motivación y la autoestima de los estudiantes, que puede determinar el desarrollo en el aula de las competencias propias de la creatividad, la innovación y el emprendimiento, a través de las competencias para generar ideas, soluciones, nuevos comportamientos, etc. (Mohr, 1969; Carayannis et al., 2003).

---

<sup>219</sup> El *design thinking* es una metodología de fomento de la innovación centrada en las personas, que permite generar soluciones dentro de las organizaciones y obtener, de esta manera, mejores resultados.

Para facilitar la innovación es necesario adquirir conocimiento, porque es importante por su carácter medial. Este planteamiento, tan extendido en la actualidad, es heredero de la visión pragmática del conocimiento: el saber existe por la utilidad que presta (Scheler, 1969). Para innovar se requiere adquirir conocimiento y discernir lo que puede y debe ser mejorado y cambiado (Wagner, 2014). Es importante matizar la diferencia entre la información y el conocimiento. El conocimiento se asienta en la primera y esta interesa, a su vez, porque crea nuevos conocimientos, nuevos significados, aporta valor y así se innova. Es una fuerza dinámica que supone aprendizaje mediante la acción e interacción:

El conocimiento a diferencia de la información que es un objeto independiente de la persona cognoscente y, aun viviendo en la sociedad de las “tecnologías de la información”, se puede afirmar que, sin duda, es un valor terminal (perseguimos con nuestro esfuerzo), está considerado como producto de la actividad humana (capacidad cognoscitiva: acción humana), es relacional y contiene creencias, valores, compromisos y propósitos (Maidagán et al., 2009, p. 18).

Se necesita que las escuelas fomenten algunas de las cualidades del innovador, como son (Amabile, 1998; Brown, 2008; Wagner, 2014):

- La curiosidad, que favorece que los alumnos adquieran el hábito de hacerse preguntas más que procurar acertar en las respuestas
- La capacidad de pensar y asumir riesgos intelectuales
- La motivación, especialmente intrínseca, a través del juego y la búsqueda de un propósito como fuente de la creatividad
- El afrontar dificultades y conocer el valor educativo del fracaso, de manera que se favorezca el aprendizaje mediante prueba-error
- La dimensión práctica del aprendizaje a través de portfolios, proyectos, investigaciones activas y prácticas
- La capacidad colaborativa e interdisciplinar.

La innovación interesa porque abre nuevas oportunidades empresariales. El argumento que justifica el trinomio creatividad-innovación-emprendimiento



reside en el modelo de “creación destructiva”<sup>220</sup> de Schumpeter (1939). Este, considera la creatividad como precursora del comportamiento innovador y característica central del potencial y del esfuerzo emprendedor de los individuos. Un comportamiento se considera emprendedor cuando existe innovación: “el corazón de esa actividad es la innovación”<sup>221</sup> (Drucker, 1998, p. 149) o “la innovación es la herramienta específica de los emprendedores”<sup>222</sup> (Drucker, 1985, p. 19). Llega a definir el emprendimiento desde la óptica de la innovación al servicio de la actividad empresarial productiva (Baumol, 1993b; Drucker, 1998; Zhao, 2005).

La innovación se asocia con la creatividad y con las habilidades emprendedoras, como es la resolución de problemas que sigue a la identificación de necesidades. La creatividad genera ideas, sugiere hipótesis, expresa palabras, conceptos, métodos, de manera novedosa; se asocia con el pensamiento divergente y la generación de nuevas soluciones a problemas dados; implica capacidad de experimentación, flexibilidad y la adaptabilidad en la resolución de problemas (Edwards-Schachter et al., 2015).

Por otro lado, se requiere la buena gestión de las ideas, por lo que la innovación gira principalmente en torno al mercado. Se diferencian en este momento dos esferas de la innovación: tecnológica y social. Entre ambas existe una relación dialéctica en un contexto de mercado, “la innovación tecnológica es la implementación de ideas que surgen para la obtención de un producto y su manufactura. El principal problema de la tecnología es el aceleramiento del cambio tecnológico y el acortamiento del ciclo de vida” (Ceberio, 2009, p. 171). La innovación se asocia con el desarrollo tecnológico porque produce rentabilidad inmediata y se convierte en un proceso lineal que abarca laboratorio-fábrica y mercado.

A pesar del crecimiento experimentado por la formación emprendedora en las últimas décadas, la investigación sobre las competencias que se pueden

---

<sup>220</sup> La creación destructiva es un concepto que popularizó el economista austriaco Joseph Schumpeter en su obra *Capitalismo, socialismo y democracia* (1942). Describe el proceso de innovación dentro de la economía de mercado en el que las innovaciones de los emprendedores son la fuerza que mueve el crecimiento económico y donde nuevos productos destruyen viejas empresas y modelos de negocio que se sustituyen por nuevas empresas y modelos de negocio.

<sup>221</sup> Traducción de la autora: “The heart of that activity is innovation” (Drucker, 1998, p. 189).

<sup>222</sup> Traducción de la autora: “innovation is the specific tool of entrepreneurs” (Drucker, 1985, 19).

enseñar y aprender para preparar a los estudiantes para la innovación y el emprendimiento es exigua y con disparidad de perspectivas (Frank, 2007; Morris et al., 2013). Los antecedentes teóricos son escasos y abarcan variedad de temas, que pueden resultar incluso contrapuestos, como es propio de una disciplina académica reciente (Fiet, 2001).

Desde una perspectiva profesionalizante y práctica, el currículo competencial se ha convertido en el medio que ha permitido la inclusión de la formación emprendedora en las aulas. El modelo de competencias ha suscitado un buen número de críticas<sup>223</sup>. Estas mismas voces detractoras reprochan el tipo de sociedad al que conduce a una educación que sigue el modelo competencial:

¿A qué mundo nos lleva esta forma de educar por competencias? Para unos nos conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto a la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en un mercado global. Otros consideran que es un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la competencia resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, intelectuales, afectivos...de la educación. (Gimeno Sacristán, 2008, p. 10).

También, algunas voces críticas señalan que refleja una sociedad performativa, que impone una adaptación constante del conocimiento y donde pesa el uso pragmático y se sobrevaloran los resultados. Se vincula también la teoría de las competencias con el contexto de la globalización:

---

<sup>223</sup> Las críticas al modelo competencial son numerosas y desde variedad de ángulos. Solo se citan algunas. Los primeros recelos surgen por su origen –formación para el empleo y gestión de recursos humanos– donde tiene su génesis y desde donde se exporta a los ambientes educativos (McClelland, 1961 y 1962). También se ha criticado su carácter ambiguo porque no responde a la necesidad de transformar o movilizar el aprendizaje y se aboga por una enseñanza más centrada en los contenidos (Crahay, 2006). Se critica su relación con la teoría conductista, que instrumentaliza el conocimiento para mejorar el rendimiento y no valora el conocimiento *per se* (Hyland, 1993). Otra corriente de críticas la considera un concepto de raíz liberal, relacionado con la “pedagogía por objetivos” de los años 60 del siglo XX, que concibe la escuela como una institución útil y plegada a las necesidades y valores de la sociedad. Considera que la eficacia es un valor básico dentro de las sociedades industrializadas y plantea como indispensable para la eficacia de los sistemas educativos acordar los objetivos educativos para así poder evaluarlos. Las consideran expresión del neoliberalismo y medio para forzar y subordinar la enseñanza al mercado laboral (Gimeno Sacristán, 2008).

Se ha aducido que el enfoque por competencias se inscribe en un amplio proceso de instrumentalización de la escuela al servicio de la economía. En este sentido, los procesos de integración económica y sociocultural demandan la reforma de los procesos de formación de recursos humanos, de forma que se hagan más competitivos en el nuevo entorno económico, mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades útiles para insertarse en las nuevas modalidades de producción y organización del trabajo. Se requiere ahora no una cualificación profesional para toda la vida, sino un trabajo más flexible, capaz de adaptarse a los incesantes cambios en el ámbito de la producción, del trabajo y del empleo. Asegurar, en este caso, la productividad constante de la mano de obra, exigiría que el trabajador esté dotado de una gran flexibilidad, algo que le puede proporcionar un enfoque por competencias y no una cualificación fija (Bolívar, 2010a, p. 48).

El emprendedor exitoso desarrolla habilidades personales, atributos y comportamientos que van más allá de lo puramente comercial. Estos atributos, este modo de pensar y comportarse, son los que hay que desarrollar en los estudiantes para que se fortalezcan sus capacidades empresariales y se les capacite para enfrentarse a los desafíos del siglo XXI (Kirby, 2007). Estas transformaciones tienen importantes implicaciones antropológicas y abren un nuevo marco de reflexión acerca de lo que supone educar para ser creativo, innovador y emprendedor en la escuela. Suponen, entre otros, un cambio del paradigma educativo y una renovación de los métodos.

## **5. Contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión social de la persona: humanizar el entorno**

En el apartado anterior se ha repasado el desarrollo y crecimiento de la dimensión intelectual de la persona que potencia la formación de la iniciativa emprendedora. Se considera a continuación el crecimiento de la dimensión social. Esta tarea requiere tener claro el sustento teórico de dos conceptos clave, persona y sociedad, y las relaciones que se establecen entre ambas.

El estudio de lo social es un tema emergente y polisémico que se puede afrontar desde diferentes puntos de vista. En esta tesis se ha elegido el enfoque

que desde la sociología relacional presenta el profesor Donati<sup>224</sup> (Donati, 1999, 2002a, 2002b y 2006) porque su planteamiento es compatible con una educación que asienta sus raíces en la persona como ser que coexiste y que crece como ser donal (Polo, 2006). Ambas perspectivas, la sociológica y la antropológica se complementan y resultan imprescindibles en un currículo académico que priorice la dimensión formativa y que al mismo tiempo atienda a la relación que establece la escuela con su realidad social. El conocimiento de quién es la persona y el papel de la escuela como fenómeno que contribuye a configurar la sociedad, que posibilita la mejora y el cambio social y fortalece las relaciones sociales tiene un peso importante en la configuración de esta materia. La revisión de estos aspectos permite tener clara la dimensión formativa y diferenciar lo que debe ser perenne de lo que conviene que cambie en la educación, y en consecuencia, determinar los aspectos básicos e imprescindibles en el currículo.

### **5.1. La persona como ser relacional**

El hombre es ser social. Su acto de ser es co-existencia “es un rasgo del núcleo personal que indudablemente es susceptible de manifestación a nivel de la esencia humana. La coexistencia-con es la vinculación real de ámbito personal que cada persona mantiene con cada persona distinta, (...), para aceptar y darse” (Sellés, 2007, p. 391). La apertura se realiza mediante la donación, en la que el ser humano no solo da, sino que se da cuando entrega sus dones (Altarejos y Naval, 2011).

La sociedad humana tiene su fundamento en la sociabilidad humana porque, como afirma Aristóteles, el hombre es social, y por naturaleza conviviente (*Politica*, L I, 2, 1259). La persona, por naturaleza y en virtud de su dignidad y de sus necesidades, es la unidad social. Esta idea ataja los errores del individualismo metodológico y de la concepción comunitaria de la sociedad (Maritain, 1968).

---

<sup>224</sup> Pierpaolo Donati (1946-) es un sociólogo italiano, fundador del enfoque conocido como “sociología relacional”. Desarrolla investigación teórica y empírica sobre nuevas formas de configuración de la sociedad y políticas sociales. El paradigma relacional se ha desarrollado en la empresa porque tiene una dimensión humana y, por tanto, relacional.

El personalismo social de Maritain<sup>225</sup> (1968) entiende que la sociedad tiene que estar al servicio del bien de la persona, que es quien tiene rango ontológico más elevado. Al mismo tiempo, la persona logra su plenitud personal si vive por y para los demás. Esto supone la obligación moral de solidaridad, que lleva a la persona a vincularse con el bien moral y espiritual de su comunidad (Burgos, 2009).

Se puede decir que la persona se realiza a nivel de esencia viviendo en sociedad no solo porque necesita relacionarse con los demás sino porque la persona es relación, como imagen de las Personas divinas, y esto está en la base de su estructura ontológica. Esta idea se vincula con el carácter sistémico de la esencia humana, tal como la plantea Polo, para el que sistémico significa “interrelación de elementos diversos, de modo que lo que incide en uno de ellos afecta de alguna manera a los otros” (Altarejos, 2006, p. 28).

El interés de la formación emprendedora no solo radica en que es fruto de la exigencia de adaptación a los tiempos, ni en que prepara para la vida adulta, sino porque contribuye, al mismo tiempo, al desarrollo personal y a la mejora y al cambio social. Su fundamento radica en que la persona no solo establece relaciones sino en que es un ser relacional.

Tradicionalmente la tendencia sociológica imperante ha estado representada por dos corrientes principales: el individualismo metodológico, cuyo principal representante es Max Weber, y el holismo metodológico de Emile Durkheim<sup>226</sup>. En este contexto la teoría relacional aporta un nuevo enfoque para entender el cambio social: individuo y estructura no se separan porque son y

---

<sup>225</sup> Para profundizar y ampliar perspectivas se sugiere la lectura de Burgos, J. M. (2006). *Para comprender a Jacques Maritain: un ensayo histórico-crítico*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier; Santamaría C. (1955). *Jacques Maritain y la polémica del bien común*. Madrid: ACN de P.; y, Koninck, Ch. (1952). *De la primacía del bien común contra los personalistas*. Madrid: Cultura Hispánica.

<sup>226</sup> La perspectiva holista la inicia el estructuralismo de Comte y Durkheim la desarrolla el marxismo y el funcionalismo estructuralista. Explica el cambio social como consecuencia de la evolución de las estructuras sociales. La estructura social obedece a leyes y normas autónomas en las que el individuo no ejerce influencia, sino que es un simple agente externo determinado por ese sistema estructural. Como reacción surge la perspectiva individualista de Weber, que entiende que el cambio social es fruto de la acción del individuo (pensamientos, deseos y motivaciones del individuo) y no está determinado por las estructuras. Ambos planteamientos contribuyen a la separación individuo-estructura como dos realidades inconexas, que prescinden entre sí. La consecuencia es la separación de lo social y lo humano (Garro y Castillo, 2014).

están en permanente relación. La sociedad es relacional, y partiendo de esa relacionalidad el cambio se explica no por el individuo ni por las estructuras sino por “una forma diversa de relacionar las relaciones” (Garro y Castillo, 2014).

La propuesta teórica de la sociología relacional de Donati (1999, 2002a, 2002b y 2006) aporta una visión de gran interés a este trabajo. Su valor radica en que explica la responsabilidad de los sujetos sociales en la configuración de la sociedad y presta un fundamento sólido a la comprensión de la relación persona–sociedad. Aplicado a la formación emprendedora, proporciona una nueva visión de las relaciones alumno–sociedad, en la que resultan claves las virtudes sociales, la dimensión de servicio y el bien común<sup>227</sup>. Estas muestran el potencial solidario y el carácter humanizador de las relaciones<sup>228</sup>. De esta manera se evita el individualismo que niega el carácter relacional de la persona y la encierra en sí misma. Este prisma convierte a esta materia en formativa para el educando, a la vez que contribuye a humanizar el entorno porque construye relaciones humanas sólidas<sup>229</sup>.

Respecto al concepto de sociedad y el fenómeno social, Donati no lo entiende como sinónimo de un colectivo de individuos, ni lo considera una entidad colectiva e impersonal, o lo limita a situaciones conflictivas de marginación o pobreza. Para Donati lo social es un fenómeno peculiar que existe en relación, es decir, “es una relación emergente de un contexto de relaciones concretas entre sujetos concretos” (García–Ruiz, 2006, p. 15). Este planteamiento choca con el individualismo porque este entiende la sociedad como compuesta de relaciones que tienen entidad y realidad en sí mismas, que emergen, cambian e incluso desaparecen con el paso del tiempo. No considera que la sociedad es

---

<sup>227</sup> Para una comprensión del concepto de bien común y de su desarrollo histórico basado en tres escuelas de pensamiento íntimamente relacionadas –ética aristotélica, la ética tomista y el pensamiento social de inspiración cristiana- que comparten una idea de bien común. Se sugiere la lectura de Sisón, A. J. y Fontrodona, J. (2012). The Common Good of the Firm in the Aristotelian-Thomistic Tradition. *Business Ethics Quarterly*, 22 (2) (abril), pp. 211–246. Respecto al interesante tema de la relación entre las grandes corporaciones internacionales y el bien común se sugiere: de Bettignies, H. y Lépineux, F. (2009). Can multinational corporations afford to ignore the global common good? *Business & Society Review*, 114 (2), pp. 153–182.

<sup>228</sup> “El gran reto de la vida social consiste en saber crear y gestionar relaciones –actuales, potenciales y virtuales” (Donati, 2006, p. 162).

<sup>229</sup> Se califican las relaciones como humanas o no humanas en función de la consecución del bien de la persona en cada una de ellas.

consecuencia, o producto, o resultado de otros fenómenos, sino que es una relación en sí misma. Tampoco se detiene en la crítica, sino que la propuesta de la sociología relacional muestra que la crisis del estado de bienestar es una crisis de solidaridad social y plantea una nueva ciudadanía en la que surgen nuevas organizaciones que tienen en cuenta la identidad relacional en la que:

Las personas son capaces de identificar, reconocer y aceptar las diferencias propias de cada sujeto, así como la condición humana y por lo tanto la igual dignidad personal. De esta manera son capaces de identificar objetivos y metas comunes en torno a necesidades compartidas y así llegar a generar una identidad colectiva con la que cada uno de ellos se reconozca, siempre respetando y acogiendo la identidad personal de cada quien (Sandoval y Garro, 2012).

La educación en clave relacional no se puede reducir a utilidad, ni es vehículo solucionador de problemas sociales, ni su tarea es cumplir una función o desempeñar un rol. Sin embargo, entiende al hombre como sujeto principal de toda acción social, abierto a su entorno y a los demás y en perenne compromiso con la sociedad y con la mejora social, más allá de su bienestar material. Busca educar ciudadanos activos y comprometidos, capaces de generar relaciones y bienes para los demás, acordes a la naturaleza humana y en los que la reciprocidad y la ayuda son elementos claves (Sandoval y Garro, 2012). El reto de una materia como es la formación de la iniciativa emprendedora es favorecer que se establezcan relaciones sociales sólidas, significativas y éticas y dar sentido a las mismas por encima de criterios de utilidad.

A continuación, se diferencian las dos dimensiones o finalidades que están presentes en la educación y, por ende, en la formación emprendedora: una intrínseca y otra extrínseca. Se indican de manera separada para facilitar la comprensión y porque presentan matices diferenciadores, pero en la realidad se presentan profundamente imbricados e incluso la primera se convierte en condición de posibilidad para la segunda (Quintana, 1984). La finalidad intrínseca posibilita el desarrollo de la sociabilidad y el cultivo de virtudes para aprender a convivir, manifestarse y participar en sociedad (Naval, 2009). La finalidad extrínseca hace referencia a la función socializadora y la necesidad de aportar al bien común (Maritain, 1968; Donati, 2006; Zamagni, 2012). Ambas se trabajan en los epígrafes siguientes –5.2. y 5.3. respectivamente– y sientan un punto de partida para la intervención educativa posterior.

## **5.2. Finalidad intrínseca de la dimensión social de la persona**

### **5.2.1. Precisión terminológica**

Una primera aportación es la comprensión del concepto de sociabilidad que, como bien observa Naval (2009), ha estado ausente de la modernidad y es, en la actualidad, un valor emergente. Es necesario acrecentar la dimensión social y cívica de la vida, de las relaciones humanas y de la educación para combatir el fuerte individualismo y la falta de comunicación y cooperación social del mundo contemporáneo. Es necesario recuperar el equilibrio entre el desarrollo del individuo, señor y dueño de sí mismo, junto con el carácter societario, también esencial.

Naval (2009) hace una primera precisión terminológica para delimitar y fijar el concepto (Vázquez, 1994; Naval, 2009). De su trabajo se destacan a continuación los términos que tienen mayor cercanía conceptual con la formación emprendedora:

- a) Sociabilidad y socialidad (García Garrido, 1971), siendo la primera la capacidad natural y radical para vivir en sociedad y la segunda la capacidad para convivir socialmente, “nacemos sociables, pero no sociales” (García, Garrido, 1971 p. 106). La primera se concibe como condición de posibilidad de llegar a la vida social y por tanto a la socialidad, que supone la integración en sociedad (Quintana, 1984). Se conquista con la madurez y a ella se contribuye desde diferentes ámbitos, familiar y escolar prioritariamente.
- b) Desarrollo social y construcción social que permiten que el sujeto elabore sus propias representaciones acerca del mundo social.
- c) Competencia social, habilidades sociales y asertividad que se proponen desde la psicología y caracterizan las metas educativas a alcanzar en el curso del proceso de desarrollo de la socialización.

Teniendo en cuenta que el presente trabajo se sitúa en la órbita de las Ciencias de la Educación, se emplea prioritariamente el concepto de sociabilidad en vez de socialidad, porque se trata de facilitar la ayuda para el



crecimiento de hábitos de vida social que tengan en cuenta, como se verá en apartados posteriores, unos principios morales de acción.

El paso previo para la forja de las virtudes sociales, y en concreto de la sociabilidad, entre los alumnos es el cultivo del interés, que está en estrecha relación con la dimensión de apertura de la persona y que precede al conocer, al obrar y al cooperar. Se hace necesario cultivar el interés objetivo, como se verá en el siguiente epígrafe, abrirse a las personas y a las cosas, y de esta manera valorar la realidad y forjar conductas y hábitos que ayuden a crecer en la dimensión social de la persona. La educación de la sociabilidad guarda, por tanto, una estrecha relación con algunas virtudes sociales que se desarrollan en la educación emprendedora. Es, de esta manera, un modo de aprendizaje activo basado en valores que se plantea la mejora de la ciudadanía y del bien común.

### **5.2.2. De la educación de los intereses sociales a la formación en las virtudes sociales**

El filósofo de la educación John Dewey (1926) asegura que no es posible provocar una acción educativa si no va precedida del interés. Esta tarea es propia y exclusiva del hombre, “el interés por el conocimiento es propio del ser humano” (Polo, 2006, p. 165). Sin embargo, en el animal el conocimiento tiene interés en orden a su comportamiento, de tal modo que la utilidad es la que marca el rendimiento en el conocimiento. Y continúa diciendo “cabe decir que una de las grandes tareas de los maestros, uno de los grandes objetivos de la tarea educativa, es aumentar el área de interés” (Polo, 2006, p. 166). También diferencia la composición dual del interés: una parte subjetiva (interesarse por) y un ingrediente objetivo (lo muy interesante). El interés surge por la coincidencia de ambos, se reclaman mutuamente, si falta no puede existir (Polo, 2006).

Educar los intereses es formar también en la valoración de la realidad tanto de uno mismo, reflexión que nos lleva al conocimiento personal y excede el presente trabajo, como de la realidad circundante, que abarca conocer personas y cosas. Siguiendo a Spaemann, “la formación, la creación de intereses objetivos, el conocimiento de los valores de la realidad, es un elemento esencial para una vida lograda” (Spaemann, 1987, p. 48). Y señala dos notas importantes para el

conocimiento de los valores, que sirven como pautas para su puesta en práctica en el proceso de enseñanza–aprendizaje. En primer lugar, que puede crecer o disminuir en función de la disposición del sujeto. Y en segundo, que se desarrollen no tanto por el discurso o la enseñanza, sino a través de la experiencia y la práctica.

El fortalecer el interés por realidades ajenas a uno mismo es premisa para la formación social y emprendedora. Esta siempre tiene un componente de acción porque supone el compromiso y la donación personal. Es el interés llévalo que impulsa a emprender, a acometer acciones por y para los demás y no solo está motivado por un interés, un bien o un beneficio de orden económico y pecuniario. De esta manera se dota a la formación emprendedora de una dimensión que la fortalece y que contribuye a promover la iniciativa y la responsabilidad por la mejora tanto por uno mismo como la responsabilidad por el otro.

En este punto, la formación afectiva entra también en juego, puesto que desempeña una labor importante en la educación de los intereses. No se pueden limitar la formación cívica y el aprendizaje de la convivencia al ámbito de las razones, sino que también hay que apelar al ámbito de los sentimientos:

El sentimiento no es una simple respuesta intelectualmente positiva ante un determinado hecho, ni se traduce solamente en la realización de iniciativas concretas que a veces exigen mucho esfuerzo, sino que lo más destacado del sentimiento es que puede acarrear un compromiso de la totalidad del propio ser, una auténtica implicación del yo, con la decisión de poner todos los medios que sean precisos en orden a alcanzar aquello adonde el corazón lleva (Ibáñez–Martín, 2005, p. 16).

Los sentimientos informan, orientan la atención e influyen en el conocer, en el querer y en el obrar (Naval, 2009). Existe una estrecha relación entre afectos e intereses. Se pueden llamar “sentimientos sociales” porque están en la raíz de la sociabilidad (Bernal y Naval, 2005). Contribuyen, junto a las razones y nunca de manera aislada, a mover al interés, actualizar la libertad y forjar las virtudes. Estas no se adquieren siguiendo solo los buenos sentimientos, sino que requieren reflexión y toma de decisiones libres. La adquisición de hábitos y virtudes sociales se constituye en la clave del crecimiento de la dimensión social de la persona. Promover intereses comunes que fortalezcan el sentido social, el

sentido de comunidad donde sea posible el diálogo o la colaboración no es una tarea fácil.

Es importante destacar en este punto cuáles son las virtudes sociales a las que contribuye la formación emprendedora. Existen, además de los clásicos, un buen número de métodos, variedad de puntos de vista incluidos análisis empíricos y transculturales que permiten clasificar las virtudes (Peterson y Seligman, 2004). Entre las virtudes sociales la sociabilidad engloba todas las virtudes (García Garrido, 1971). Nosengo (1968) habla de la virtud societaria, que describe como un hábito más elevado que la sociabilidad instintiva y la sociabilidad desarrollada, porque una sociedad que no cuente con personas responsables, con voluntad, espiritualidad y práctica societaria, no constituiría realmente una verdadera sociedad sino sólo muchedumbre, masa. Como se verá a continuación, la formación emprendedora posibilita que se desarrollen prioritariamente algunas virtudes que contribuyen de manera directa a favorecer el desarrollo de hábitos de convivencia social.

### **5.2.3. Educación para la convivencia social**

De muy diversas maneras se ha hablado y se habla de la necesidad de mejorar la convivencia social y cívica. No se afronta en este apartado la dimensión política y societaria que cimienta la consolidación de las sociedades democráticas. El interés de este apartado es constatar cómo la educación para la convivencia social se desarrolla también a través de la formación emprendedora, porque posibilita la mejora de la capacidad de apertura a los demás mediante el diálogo, la intercomunicación, la comprensión y la confianza. Esta es la línea que guía los siguientes párrafos y que incluso se establece como premisa previa: es necesario comprender el mundo para poder después actuar en él de manera responsable. Esta tarea supone el diálogo interno con la realidad y la consiguiente reflexión personal.

El fundamento de la comunicación es el carácter dialógico y relacional de la persona. La natural sociabilidad humana lleva a convivir y relacionarse, a la vez que capacita para transmitir pensamientos e ideas. La aptitud para comunicarse es una nota esencial de la estructura del ser humano (Naval,

2009). Es importante educar para ser conscientes de que se vive y convive con personas y ante las demás personas:

La naturaleza y esencia humana crecen cuando son desarrolladas por lo superior a ellas, la persona, y de cara a las demás personas. En efecto, crecen cuando en el trato con las demás personas no perdemos de vista que son personas y que también nosotros lo somos (Sellés, 2007, p. 360).

La educación es, después de la familia, la segunda manifestación humana en orden de prioridad. Sin educación no son viables otras manifestaciones humanas: sociedad, lenguaje trabajo, etc.

Se requiere incentivar la capacidad de diálogo, que capacita para hacerse cargo del punto de vista del otro y tender a un enfoque común. Esta tarea presupone tres acciones: vencer el miedo, eliminar prejuicios y encontrar un lenguaje que signifique lo mismo para ambas partes (Naval, 2009).

Tomando como punto de partida la diferenciación aristotélica entre *teoría* y *práxis*, la iniciativa, que está en la base de la formación emprendedora es acción humana, fruto de la inteligencia del ser humano. Sus acciones y sus obras no se identifican con él; pero el ser humano se manifiesta al actuar. En este sentido, sus acciones y sus obras, aunque independientes, comunican. También el actuar y la iniciativa son rasgos o manifestaciones de la comunicación de la persona. Aunque ninguna de sus obras manifiesta su integridad, el ser humano se comunica a través de sus acciones, porque todo lo que hace deja su sello personal. Por otro lado, la iniciativa, al ser una acción inteligente y no sólo fruto del instinto, se puede desarrollar, enseñar y aprender. Aquí radica el carácter comunicativo y educable de la sociabilidad humana y, por ende, de la formación de la iniciativa emprendedora que, entre otros aspectos, institucionaliza esa necesidad de desarrollo humano.

Se entiende la comunicación como algo más que transmisión de información (Naval, 2009; Altarejos y Naval, 2011). Resulta expresiva la definición de comunicación como “relación real establecida entre dos seres en virtud de la cual se ponen en contacto, y uno de ellos –o ambos– hacen donación de algo a otro” (Redondo, 1999, p. 178).

Naval (2009) señala cómo la etimología de la palabra comunicación proviene del latín *communis*, encierra el doble matiz de comunicar y participar. Y expone cómo la comunicación se define acudiendo al concepto de participación y expresa ese hacer extensivo algo a otro como constitutivo

esencial. Se deduce que la comunicación es, por tanto, condición de posibilidad de la comunidad y en consecuencia de la participación, dimensiones que se coligen de la acción de la iniciativa emprendedora.

Oden (1982) diferencia dos tipos de capacidades que facilitan la adquisición de destrezas para la vida y para la convivencia y el desarrollo social. Son la capacidad social–afectiva y la social–cognitiva.

La primera facilita la autonomía y la independencia y se identifica por las siguientes manifestaciones: la seguridad afectiva, el control de uno mismo y la capacidad expresiva.

Respecto a las capacidades social–cognitivas cita los siguientes rasgos:

- a) La capacidad para conocer a las personas: ser consciente de las impresiones que los otros reciben de uno mismo, conocer las situaciones sociales, las relaciones que se establecen y los roles sociales.
- b) La capacidad de apreciar y comprender el papel del otro, base del trabajo cooperativo.
- c) La capacidad de conocer las causas del comportamiento de las personas.
- d) El juicio moral que se infiere de los principios éticos universales.

Si se avanza en el proceso de estudio de dentro a fuera, y vista la dimensión intrínseca que supone el desarrollo de la sociabilidad, se acometen en el siguiente apartado algunas reflexiones acerca la dimensión extrínseca. Esta supone la finalidad socializadora de la formación emprendedora. Incluye el desarrollo de las capacidades personales y se ordena al bien común, porque cuando la colectividad asume una mentalidad, esta ejerce un influjo sobre sus miembros (Díaz–Torres y Rodríguez–Gómez, 2008).

### **5.3. Finalidad extrínseca de la dimensión social de la persona**

El proceso educativo es un bien individual, tanto en su desarrollo como en su finalidad. Se efectúa en el interior de cada hombre, permite el desarrollo y perfección de la persona humana y su felicidad. Pero, la educación “necesita rebasar los límites individuales para poder existir” (García Hoz, 1952, p. 125). Aunque el fin de la educación es el bien propio del individuo, este solo se logra en la comunicación. Para que la educación contribuya al perfeccionamiento de

cada individuo, debe contribuir a que el educando salga de sí mismo. Es así como la búsqueda del bien común se convierte en una exigencia del bien individual y a su vez, el bien común se apoya en el bien particular (García Hoz, 1952). Desde la educación se contribuye a formar en la conciencia y responsabilidad de favorecer y apoyar el bien común y el bienestar social respetando a su vez la naturaleza e integridad de los bienes.

La idea de bien se considera clave en los epígrafes siguientes porque, tanto en su desarrollo individual (5.3.1.) como comunitario (5.3.2.), resulta esencial en una formación emprendedora que tenga en cuenta la persona.

### **5.3.1. Educación y desarrollo de las capacidades**

El desarrollo de las capacidades ayuda a tener clara la doble finalidad de la formación emprendedora. Este planteamiento concreta unos objetivos educativos que no se centran exclusivamente en favorecer el autoempleo y la generación de empresas, sino que posibilita dar respuesta al desarrollo de las capacidades humanas en cuanto promotoras de la iniciativa personal de forma más acorde con la naturaleza del hombre, y no solo con las necesidades productivas y económicas. El desarrollo es más que el aumento de la industrialización del PIB o de los índices de alfabetización, es más que la mejora de la economía y de la calidad de vida de las personas. Ante esta postura mercantilista y pragmática existen otras propuestas, como la de Sen (2000), que presenta el desarrollo de las capacidades como alternativa a las métricas utilitaristas y economicistas que ligan el desarrollo con el crecimiento del PIB per cápita o con el bienestar subjetivo.

Un desarrollo real comporta que el propio crecimiento de la persona implique el desarrollo de sus capacidades y el ejercicio de la libertad (Sen, 2000; Stiglitz, 2006). Bajo esta óptica, el desarrollo de la capacidad innovadora perfecciona al hombre y permite su perfeccionamiento:

De acuerdo con la peculiar alternativa de la libertad humana, el hombre se encuentra de entrada con problemas. Hay problemas porque la situación [el mundo] nunca es óptima. (...). Los problemas son retos y las soluciones dadas no son suficientes: los retos reclaman la capacidad de innovar (Polo, 1990, p. 3).

Esta idea plantea que una educación de calidad debe contribuir al desarrollo del talento, y este supone el perfeccionamiento de los dones recibidos mediante la educación. El talento emerge de la confluencia de las condiciones personales parcialmente heredadas, de las experiencias escolares y familiares, y de los intereses específicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Tourón, 2010). Si la educación se limita a las directrices o prioridades que marcan los intereses o las necesidades sociales, empobrece la libertad personal. La educación no es resultado exclusivo de las necesidades sociales, sino que respeta la naturaleza de los seres humanos y contribuye al desarrollo de sus notas características. Es así como el talento se convierte en “el principal capital de cualquier sociedad moderna” (Tourón, 2010, p. 137). Si se pone a la persona en el centro de la acción educativa y se respetan sus cualidades y aspiraciones se contribuye al desarrollo del enorme potencial del capital social (Laker et al., 2014).

Desde la educación es importante que se desarrolle la creatividad y la innovación, de manera que se encuentren soluciones a problemas reales. La sociedad actual se caracteriza por su carácter variable, porque en ella se suceden importantes y rápidos cambios. Es importante que la educación contribuya a forjar y consolidar hábitos de aprendizaje continuo y capacite para dar respuesta a esas circunstancias cambiantes.

### **5.3.2. Educación para la solidaridad y la cooperación social**

La formación de la iniciativa emprendedora plantea de fondo una educación orientada hacia la mejora y el cambio social. Por un lado, busca la formación de personas capaces de aportar ideas, tanto en su entorno humano como en el ámbito profesional y social. Por otro lado, facilita que los alumnos sean conscientes de la existencia de otras realidades que también forman parte de su propio mundo.

Conviene resaltar en este momento un concepto que se identifica con frecuencia, y a veces de manera equivocada, con el bien común, como es el concepto de sociedad, cultura o estado del bienestar. Este concepto surge en los países occidentales después de la II Guerra Mundial. Se define como el conjunto de “intervenciones del Estado dirigidas a mejorar el bienestar social y la calidad de vida de la población: los servicios públicos, las transferencias sociales, las

intervenciones normativas y las intervenciones públicas” (Navarro, 2004, p. 15). Desde mitad del siglo XX es indiscutible el avance en el crecimiento económico y las políticas sociales de los países occidentales, pero, por otra parte, coincidimos con Sellés (2007) en su llamada de atención sobre la contradicción *in terminis* que supone el concepto de sociedad del bienestar:

El bienestar no conforma una sociedad, sino que la disuelve, porque cada uno tiende a preocuparse en exceso de su propia comodidad, que es un aislante de los demás, pasando los demás a un segundo o último plano. Con esa mentalidad, la fuerza de cohesión social es mínima. Lo que hace sociedad no es el bien estar sino el ser bueno (Sellés, 2007, p. 365).

En la mayor parte de las ocasiones se considera la formación de la iniciativa emprendedora como un medio educativo al servicio de la mejora del estado del bienestar. Conviene, sin embargo, asentar esta materia en un planteamiento antropológico pero que a su vez tiene en cuenta la perspectiva social o sociológica como es la relación persona-sociedad, la función social de la educación y la consideración de la educación como vehículo para el cambio social.

La sociedad es medio para que el hombre se desarrolle y perfeccione. El fin que unifica y da sentido a la actividad política es el interés general o el bien común, que no es contradictorio con el bien individual, de manera que “no es que los hombres existan para el bien de la sociedad, sino que, al contrario, ésta existe para el bien de los hombres” (Millán-Puelles, 2002, p. 529). La idea de bien común supone el compromiso de las personas por encima de los valores individuales y contrasta con la idea de sociedad como medio para satisfacer necesidades y conseguir beneficios (Bicocca, 2011).

Este sentido del bien común se aleja de una educación que se concibe como simple medio de ascenso o mejora social o vehículo de autoempleo. Es importante no perder de vista el carácter teleológico de la formación emprendedora: busca que se favorezca el compromiso con el bien común que se presenta como fin del todo social, lo que ayuda a perfeccionar la vida y la libertad de cada uno de los miembros (Maritain, 1968). El bien común no es solo el bien individual, la mejora de los servicios de utilidad pública o el consenso de intereses, sino:

Es la buena vida humana de la multitud, de una multitud de personas; es su comunión en la vida buena; es, por tanto, común al todo y a las partes, sobre los



cuales vuelve y a las que debe beneficiar so pena de desnaturalizarse (Maritain, 1968, p. 200).

Es frecuente confundir también el bien común con el bien de todos. El utilitarismo de Bentham difunde la idea de que el objetivo de la política es el bien total del pueblo, por lo que la economía y las instituciones públicas colaboran en lograr este objetivo. Sin embargo, tampoco se puede sacrificar el bien de alguien para mejorar el bienestar de otros porque esa persona es siempre un ser humano.

Es necesario asentar una educación que cuente como punto de referencia con la búsqueda del bien común y que esté dotada de una dimensión ética y solidaria: “junto al saber técnico, se requiere de un saber ético que haga bueno al profesional bueno, para conseguir un buen profesional” (Rodríguez-Sedano, Altarejos y Bernal, 2006, p. 74). La persona es un ser “ético”, de modo que no se entiende a la persona sin la referencia a la ética. No es un invento social, sino que esta es condición previa de posibilidad (Sellés, 2007).

A la pregunta acerca de cómo la persona se vincula con la sociedad, Sellés (2007) responde que el mejor modo posible es la ética. Considera a ésta como el vínculo más cohesivo. Examina otras posibles relaciones que facilitan la cohesión social y permiten aunar a las sociedades actuales. Repasa los vínculos que la persona establece con la sociedad a través de las realidades naturales, el consumo, los bienes culturales, la educación, el lenguaje, el progreso, las instituciones, el gobierno democrático, la información, la ciencia y la técnica, etc.– pero a todos los considera insuficientes. Concluye –siguiendo a Polo– que son realidades de corto alcance porque presentan alternativas susceptibles de error, que pueden ser buenas o malas. Sin embargo, lo bueno es objetivo y por tanto se convierte en objeto de la ética: “el único vínculo posible de la sociedad es la ética” (Sellés, 2007, p. 400). Y añade cómo ese vínculo no se considera de manera estática, sino que está abierto a aumentar a través del bien común, “aprende más, quien más abierto está al mundo, porque el hombre también coexiste con él” (Sellés, 2007, p. 354).

En el desarrollo de las estrategias educativas, el contenido del currículo puede potenciar o dificultar una educación que tenga en cuenta la dimensión ética y la proyección social de la actividad educativa. Una educación ética se constituye en medio que favorece el crecimiento de la dimensión social de la

persona, que está muy presente en la formación de la iniciativa emprendedora. Los criterios de elección del diseño de instrucción determinan que los contenidos de la enseñanza promuevan la formación humana y contribuyan a fortalecer los vínculos del hombre con la sociedad. El vínculo de la persona con la sociedad no se produce a nivel de acto de ser, sino a nivel de manifestación, de esencia humana porque la esencia humana es social. La educación no alcanza al ser personal, sino que ayuda a crecer a la persona a través de la actualización de sus potencias.

El peso de la dimensión ética de la formación emprendedora es tan importante para algunos autores que legitima el interés de esta materia en las aulas (Mínguez y Hernández-Prados, 2015). La causa de ello está en la crisis antropológica y ética que atenta contra la dignidad humana. Resulta de interés conocer la contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión social y su aportación al crecimiento ético de los alumnos. Frente al fuerte sentido individualista del emprendimiento se requiere recuperar, entre otros, los valores de solidaridad y compromiso con las demás personas, la gratuidad como dimensión humanizadora, la participación con el bien común y la austeridad.

Desde el punto de vista de la sociología, Donati (2002) destaca la paradoja de la ciudadanía moderna, que se llama social cuando en realidad es individualista y, en consecuencia, construye el hacer sociedad bajo parámetros que permiten llamarla incluso “sociedad de los individuos”. Frente a ella, Donati plantea una “ciudadanía societaria” que construya una “sociedad de lo humano” en la que las personas cuentan con responsabilidades éticas (Donati, 1999).

Zamagni (2012) apela a una relacionalidad que no es la propia del intercambio, sino de la reciprocidad. La primera es instrumental: aunque se entre en relación con alguien, este no es más que un medio para obtener un fin<sup>230</sup>. Entiende que la economía puede ayudar a construir relaciones sociales sólidas si da un giro antropológico que priorice a la persona, en la que prime la relacionalidad de la reciprocidad, (*homo reciprocans*), sobre la del intercambio, (*homo oeconomicus*). El principio de intercambio reza: te doy algo a condición

---

<sup>230</sup> Esta realidad recuerda a una práctica habitual en el ambiente empresarial y emprendedor: el *networking* que supone contruir una buena red de contactos personales para crear oportunidades de negocios.

de que tú me des a cambio el equivalente de su valor. Sin embargo, la reciprocidad no puede entenderse en términos de interés propio: te doy libremente algo para que tú puedas, a tu vez, dar a otros según tus capacidades. Este planteamiento abandona la inmanencia y busca el bien común, no solo el intercambio de valor y el bienestar económico.

Llevar a la práctica educativa el principio de reciprocidad se constituye en el objetivo práctico de la formación emprendedora, que se configura como medio de regeneración social y de preocupación por la persona.

Esta tarea requiere fortalecer en la persona, a través de su educación, su sentido de la libertad, el de su obligación y responsabilidad. Todos ellos tienen que estar muy presentes en la enseñanza del emprendimiento. Una educación ética requiere la educación de la libertad porque:

La ética es manifestación de la libertad. (...). Sin la libertad la ética es imposible. La libertad personal abre la actividad práctica humana a la ética. (...) A su vez, desconocer la libertad personal conlleva no dotar de sentido suficiente a las acciones humanas. En la apertura que posibilita la libertad personal la naturaleza del hombre mejora o empeora. Sin ello, no habría ética (Sellés, 2007, p. 360).

Es así como la educación de la persona y la educación para el bien común están íntimamente unidas. No se entiende una sin la otra, porque “uno no se hace hombre sino en el seno de los lazos sociales en donde hay un despertar a la comprensión de lo cívico y de las virtudes cívicas” (Maritain, 2008, p. 34). La formación emprendedora abre un campo práctico para la educación social y moral porque propicia formar, no sólo actitudes, sino aptitudes prácticas que se convertirán en virtudes, en hábitos estables de obrar bien y de ayuda para el bien común que, como fin último del hombre, orientan el bien privado.

Se aspira a suscitar la capacidad de detectar el bien y de llevarlo a la práctica, no solo esporádicamente, sino como hábito estable y virtuoso. Para Aristóteles, la ética es un conocimiento práctico que lleva no solo a conocer cuál es el bien sino a hacerlo libremente orientado por el recto juicio. La ética es el buen ser y el buen hacer. Es importante conocer qué es la justicia para poder obrar justamente y el hombre se convertirá en justo si, a lo largo de una vida, obra justamente en las ocasiones que se le presenten. Por este motivo es conveniente que la formación emprendedora esté sometida al juicio que aporta la moral.

En nuestros días la cultura emprendedora se ha convertido en un proyecto social que necesita de la intervención y cooperación integrada de todas las instituciones y estamentos sociales para promover la mejora social:

El conjunto de comportamientos, valores, creencias, conocimientos, etc., en definitiva, pautas culturales, generadas por medio de acciones educativas para incitar a los ciudadanos a acometer prácticas innovadoras en el plano laboral y social con objeto de mejorar la realidad. Dichas acciones deben ir orientadas en una triple perspectiva: promover el crecimiento económico, la justicia y la cohesión y el desarrollo sostenible desde el punto de vista medioambiental. Configurándose de esta forma, la cultura emprendedora como proyecto social integrado (Martínez Rodríguez, 2008, p. 115).

A modo de resumen, la formación en el emprendimiento se configura en primer lugar como educación para el cambio social, en la medida que se constituye en vehículo que ayuda e incentiva la responsabilidad de los propios actos y el juicio propio. En segundo lugar, la formación emprendedora es vehículo de aprendizaje de la cooperación y de la solidaridad. Siguiendo a Polo (1991) el ideal de la cooperación es irrestricto y la capacidad de cooperación es inagotable, porque el hombre está hecho para la cooperación. Por último, la formación de la iniciativa emprendedora se presenta como una interesante contribución a la construcción de un auténtico sentido de progreso, entendido como perfeccionamiento o crecimiento (Maritain, 1985; Altarejos et al, 2013; Polo, 2015).

Si a lo largo de los epígrafes precedentes se ha revisado la contribución de la formación emprendedora en el crecimiento de las dimensiones intelectual y social, se complementa la propuesta con el estudio acerca de la contribución de esta materia en el crecimiento de la dimensión moral de la persona.

## **6. Contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión moral de la persona**

Por definición, toda educación es educación en valores porque fomenta comportamientos positivos y es cauce para prevenir conductas nocivas, tanto en las personas como en la sociedad. Al mismo tiempo, fomenta comportamientos positivos (Bernal, González-Torres y Naval, 2015). La calidad

educativa está supeditada a la dignidad, profundidad y extensión de los valores que seamos capaces de suscitar:

La educación moral o educación en valores pretende, que se aprendan y efectúen determinados valores por parte de quienes están aún en proceso de formación volitivo, cognitivo y emocional, todo ello inmerso en un proceso de maduración personal. Lejos de tratarse de valores que son meramente enseñados, mostrados, teorizados, es preciso gestar las condiciones para que las personas en proceso de crecimiento madurativo sean capaces de hacerse con matrices de valores de forma singular en situaciones de interacción social (Díaz-Torres y Rodríguez-Gómez, 2008, p. 162).

La educación moral se asocia inseparablemente con la educación intelectual, porque ambas son dimensiones de la formación humana. Aunque se diferencian conceptualmente, no se separan de manera operativa. La educación intelectual influye en la educación moral, porque es necesario que la razón gobierne la vida humana. A su vez la educación moral ayuda al crecimiento intelectual porque forma el entendimiento y moldea la voluntad.

La perspectiva antropológica invita a que, desde el punto de vista educativo, se centre la formación moral en el crecimiento en virtudes (Peters, 1969; Altarejos y Naval, 2011; Lickona, 2013). Este es el marco conceptual que fundamenta la formación emprendedora, cuyo desarrollo tiene importantes implicaciones en la concepción de la persona y de la sociedad. La crisis de las sociedades occidentales no se circunscribe a la productividad o a la economía, sino que hunde sus raíces en una crisis antropológica y moral –tanto individual como social–, una crisis de convicciones y fundamentos que necesita fortalecer sus principios y fundamentar la tarea educativa de las políticas y de los sistemas de educación supranacionales. La formación emprendedora actúa como vínculo entre la sociedad y los individuos y es ocasión para desarrollar y mejorar la sociedad. Lo que se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña influirá en la configuración y en los valores de las generaciones futuras. Una correcta educación moral es clave en la configuración de los sistemas políticos democráticos y en esa tarea cobra un lugar relevante la escuela y la educación, porque:

Los valores fundamentales de la convivencia en un sistema democrático son, en última instancia, valores morales. El respeto a la dignidad de las personas, la actitud tolerante con quienes no comparten el propio criterio, el sentido de la justicia, la solidaridad, la valoración del trabajo, etc., son actitudes y modos de

conducirse socialmente valiosos, pero a los que en muchos casos el hombre no se siente espontáneamente inclinado. (...) saber no es lo mismo que querer. Por eso, hemos de esforzarnos por insertar estos valores en la realidad de nuestra vida y de nuestra conducta (Medina Rubio, 2001, p. 155).

La formación emprendedora se plantea como una iniciativa formativa nueva y creativa que busca la formación integral. Se educa en el tiempo, partiendo de los intereses, ilusiones y de la realidad del momento histórico. A la sociedad actual le interesa el emprendimiento y este interés debe ser utilizado, en el buen sentido de la palabra, de manera que esta materia no se reduzca a una destreza, sino que contribuya al desarrollo y mejora de la persona y, por ende, de la sociedad.

Para Dewey la escuela tiene la capacidad de modificar el orden social porque mejora las conductas de las personas. No puede haber diferentes principios éticos para la vida en la escuela y fuera de la escuela (Dewey, 1909). La formación emprendedora fomenta que el desarrollo en el alumnado de la sensibilidad moral, para “construir de forma compartida principios morales con pretensión de universalidad –sin dejar de propiciar condiciones que ayuden a reconocer las diferencias, los valores, las tradiciones y la cultura en general de cada comunidad” (Díaz-Torres y Rodríguez-Gómez, 2008, p. 163).

Siguiendo a García Hoz (1963) en cuanto al ejercicio de la educación moral, coincidimos en que “la instrucción respecto de la educación moral tiene su valor previo, y su objeto principal está constituido por el conocimiento de las relaciones morales del hombre con la vida; pero la instrucción moral no es suficiente para asegurar la moralidad de los actos humanos” (p. 356). La formación de la iniciativa emprendedora es, por su carácter práctico, ocasión y medio de educación moral.

La idea de emprender tiene una doble acepción: una que amplía su ámbito humano y otra restringida al ámbito económico. Esta dualidad se transmite al ámbito educativo, donde el emprendimiento se entiende como iniciativa y autonomía personal, por un lado, e iniciativa empresarial, por otro. La crisis económica ha hecho que el interés por esta materia se decante en su acepción economicista, la cual esconde una interpretación individualista del sujeto (García del Dujo, 2015). En consecuencia, se favorece que la función de la escuela se convierta en una institución social que responde a las necesidades del momento (Villamor y Prieto, 2014; García del Dujo, 2015). De esta manera,

se incurre fácilmente en la posibilidad de olvidar los fines y principios de la educación y puede provocar que esta materia se convierta en una moda pasajera o en un producto educativo próximo a devaluarse. Sin embargo, la visión de la formación emprendedora en su planteamiento más amplio, trascendente al horizonte económico, posibilita que contribuya a la formación moral a través de la educación de la autonomía personal. Se requiere impulsar el desarrollo de la vida propia de cada sujeto, asentado en la conciencia de la dignidad de cada individuo.

En el siguiente apartado se analizan los vínculos de la formación emprendedora entendida como desarrollo de la autonomía. Por otro lado, se incluye otro elemento, el liderazgo, entendido como liderazgo personal, que guía la propia vida según unos principios y cuyas competencias son hábitos que definen la identidad personal.

### **6.1. Formación emprendedora, formación de la autonomía y liderazgo personal**

La legislación educativa vincula la formación emprendedora con el incremento de la capacidad de gobernarse a sí mismo, en la que la autonomía y la libertad son dimensiones básicas del diseño de un proyecto de vida personal. Se presenta la autonomía como manifestación de las exigencias de la propia libertad. Las definiciones del término emprendedor reflejan el vínculo de la formación emprendedora con el desarrollo de la autonomía.

La OCDE, a través de su proyecto DESECO, *Definition and Selection of Key Competences*, identifica el actuar autónomamente como la capacidad que tienen los individuos para controlar su vida de forma responsable, ejerciendo el control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. Supone el ejercicio de tres habilidades básicas: habilidad para actuar dentro de un marco general; habilidad para hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales; y habilidad para afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades (OCDE, 2005). De esta manera se vincula la competencia emprendedora con la identidad personal y la capacidad de formular proyectos personales (Bernal Guerrero, 2014).

La UE en el *Programa Educación y formación 2010* de la Comisión Europea define el espíritu emprendedor como capacidad para provocar cambios tanto de manera activa como pasiva y señala una serie de destrezas que conviene adquirir. Entre otras, destacan: planificar, organizar e implementar proyectos, trabajar de forma cooperativa, adquirir conocimiento propio, actuar con decisión y de forma positiva ante los cambios, evaluar riesgos.

En la legislación española, la LOE reúne estas destrezas bajo el concepto de “autonomía e iniciativa personal”. Supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico (LOE 2/2006, de 3 de mayo). Posteriormente, la LOMCE cambia el nombre a esta competencia, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria, y la denomina “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”. En el currículo del primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria se incluye una asignatura específica denominada “Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial”. Esta asignatura es troncal en cuarto curso para los estudiantes que opten por la opción de enseñanzas aplicadas.

La OCDE y la UE adoptan el significado amplio de emprendedor. Este es el que recoge la LOE, mientras que la LOMCE recupera el sentido restringido de proyectos empresariales.

Siguiendo a Altarejos y Naval (2011) el interés por la autonomía se vincula con el desarrollo de la libertad que define a la naturaleza humana y supone un crecimiento de las posibilidades de acción en la que el individuo colabora con la realización subjetiva del bien objetivo. En la actualidad, el desarrollo personal y la autorrealización individual tienen un fuerte peso en la tarea educativa y se establecen casi con carácter absoluto. Se entiende como una meta importante en la educación cuando es expresión operativa de la libertad humana en relación con otros seres: el mundo, los otros hombres y Dios. Este sentido de la autonomía supone el desarrollo de la responsabilidad, además del ejercicio de la opinión propia y la toma de decisiones, el espíritu crítico, la asunción de riesgos y el juicio moral. La formación emprendedora se vincula con aspectos formativos intelectuales, sociales y morales más amplios (Marina, 2010; Ruiz Corbella et al., 2012; Alemany et al., 2013; Bernal Guerrero, 2014; Castillo, 2015; Lorenzo et al., 2015; Argos y Ezquerro, 2015). Son manifestaciones básicas de la autonomía que contribuyen a la forja de una personalidad madura



que se presenta como imprescindible frente al fenómeno actual de la masificación y la consecuente des-humanización<sup>231</sup> de los sujetos.

El ejercicio de la autonomía es importante en las sociedades occidentales modernas donde se vive un proceso de disolución de las responsabilidades<sup>232</sup> (Bauman, 2013). Se hace necesario el impulso de una educación moral (Naval, 1996; Bernal, 2005; Barrio, 2008; Ruiz Corbella et al., 2012; García del Dujo, 2015; Bernal et al., 2015). El cultivo de la autonomía se constituye en un factor importante de la formación emprendedora porque desarrolla el conocimiento propio y el ejercicio responsable de la libertad.

Arendt (1996, 2008), señala la importancia de la educación como medio para desarrollar la autonomía, que así evita la tiranía de la mayoría y prepara para la tarea de renovar un mundo común. A su vez, una educación moral lleva a sensibilizar moralmente a los jóvenes en temas como el cuidado del otro, la justicia, la tolerancia o la veracidad. En esta línea, Díaz-Torres y Rodríguez-Gómez (2008) señalan que el desarrollo de la formación moral es relevante cuando alcanza la formación de las capacidades y la adquisición de conocimientos que contribuyan al diálogo y la coherencia entre el juicio y la acción moral. El carácter eminentemente práctico de la formación emprendedora contribuye a esta tarea en la medida que entiende la educación moral como formación y ejercicio de hábitos virtuosos, que no solo se conocen intelectualmente, sino que apuntan a la práctica del bien.

Los hombres se asocian para satisfacer no solo sus necesidades materiales sino para alcanzar la felicidad que se consigue mediante el cultivo de las relaciones interpersonales y la coexistencia. No hay persona sin una formación

---

<sup>231</sup> Un ejemplo del interés en la formación de la autonomía se encuentra en la enorme casuística que supone el uso de internet y de las redes sociales. Inicialmente las redes sociales existen para permitir expresar a la persona, su identidad y singularidad personal y su relación con otros. Sin embargo, en la sociedad actual se usan de manera inadecuada (se crean identidades falsas, se puede robar las identidades) por lo que se hace difícil conocer quién es quién en la realidad (Barraca, 2017).

<sup>232</sup> “En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten. La perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se desdeña como algo repulsivo y alarmante.” (p. 28).

de la personalidad, como ser humano maduro que se aleja del individualismo, desarrolla su vida, contribuye a la participación activa y personal, al desarrollo de un estilo propio y a su proyección personal (Ruiz Corbella et al., 2012; Bernal Guerrero, 2014). Esta tarea requiere decidir y obrar responsablemente, tomar en sus manos sus propios asuntos y hacer lo posible para mejorar los problemas públicos, contribuir a la vida democrática de manera que participen en los bienes sociales, pero también en los esfuerzos y en las cargas, siempre de forma acorde a la dignidad humana (Escámez y Gil, 2001). Estos autores señalan como competencias propias de una persona responsable las siguientes:

- capacidad de autonomía o señorío sobre sí mismo para tomar decisiones
- capacidad de fortaleza para resistir las presiones externas o internas
- capacidad de asumir las consecuencias de las propias decisiones
- capacidad de comprometerse con la tarea de hacer un mundo más habitable.

El ejercicio de la autonomía estrecha sus relaciones con la responsabilidad. No se trata de una autonomía que lleva a realizar acciones, sino que a través de esas acciones se establece un compromiso con el mundo y se genera una identidad. Somos lo que hacemos y a través de las propias acciones se asienta la condición humana. Así:

El derecho a desarrollar la autonomía significa, por un lado, el derecho a desarrollar libremente nuestro propio proyecto personal de vida sin que nadie ni nada pueda realizarlo por nosotros y, al mismo tiempo, se abre el horizonte de responsabilidades, al comprender que el derecho a la autonomía incluye también el deber de caracterizar humanamente ese proyecto sin que nadie ni nada pueda humanizarlo por nosotros (Ruiz Corbella et al., 2012, pp. 71-72).

La formación emprendedora tiene estrecha relación con el liderazgo entendido en su dimensión personal. Se define como “la capacidad de guiar la propia vida según unos principios coherentes con una recta comprensión del mundo de uno mismo, de modo que se consiga finalmente una vida lograda, es decir, una felicidad interior estable y profunda” (Cardona y García-Lombardía, 2005, p. 137). Esta tarea es posible si se dota a la formación emprendedora de un fundamento antropológico que no varíe en función del contexto cultural y que haga duradero ese interés.

Las competencias propias del liderazgo son hábitos que definen su identidad, dan sentido a la propia vida y despliegan su misión personal en el

tiempo. Ese sentido de misión guía y da sentido a las competencias de liderazgo y los hábitos del liderazgo son un medio para conseguir un fin.

Es importante que la formación se abra y se oriente hacia planteamientos ricos y profundos de respuesta a las grandes preguntas: qué quiero hacer con mi vida, para qué estoy aquí, qué deseo. Covey (1990) la denomina *personal mission statement*. En la misma línea, Kentenich (2008) insiste en la importancia de lo que él denomina *idea personal*. La entiende como el valor central que impulsa la propia vida de acuerdo a una orientación motivadora. Barraca (2017) subraya la importancia de conocimiento propio de la identidad y originalidad personales, que posibilita al mismo tiempo el conocimiento del otro. Es así como la madurez es el núcleo del liderazgo personal porque dirige a la persona hacia un destino libremente escogido como misión personal.

Para Cardona y García-Lombardía (2005) la fuerza de cualquier misión personal descansa en tres elementos:

- a) El contenido: depende del alcance que esa misión tenga en la vida. De menor a mayor alcance es una misión que se refiere únicamente al trabajo a una misión que dé sentido a la entera existencia.
- b) La credibilidad: se refiere a la coherencia personal con la que se persigue la misión. Si la misión se reduce, pierde prioridad en las decisiones personales.
- c) La urgencia: significa el apremio con el que se persigue la misión. La urgencia moviliza, enfoca la acción y no tiene que ver con la ansiedad que paraliza.

Algunas investigaciones refuerzan la importancia de los factores personales para el desarrollo del emprendimiento empresarial (Peterman y Kennedy, 2003; Athayde, 2009, 2012; Liñán, Santos y Fernández, 2011; Barba y Atienza, 2012). Para Bernal Guerrero (2015) los resultados negativos que arrojan algunas investigaciones sobre la evaluación de programas de emprendimiento –Oosterbeek et al., 2010; Von Graevenitz et al., 2010– son reflejo de la importancia que tienen los factores personales en la configuración de las intenciones empresariales futuras por parte de los estudiantes. Se infiere que “a mayor madurez personal parece haber una mayor atribución de las trayectorias futuras a uno mismo, al tiempo que la autoconciencia del valor de la iniciativa parece crecer conforme la identidad del sujeto se muestra más lograda” (Bernal Guerrero, 2015, p. 130). Esta madurez personal tiene que

desarrollarse en todas las dimensiones y, por tanto, también en el comportamiento moral. De ahí la importancia de hablar de un crecimiento moral, tanto en su dimensión societaria como en su dimensión personal y la contribución de la educación para incorporarlos a su conducta.

Quintana (1995) elabora un esquema de lo que debe ser el Desarrollo Moral Integral en el que se incluyen tres sectores de la vida moral: el cognitivo, el afectivo y el práctico. Este último se divide en un ámbito de moral societaria y otro de moral personal que se refuerza con la consideración de las actitudes morales. Detalla:

*Tabla 20*  
*Modelo de Desarrollo Moral Integral*

<b>Actitudes morales</b>	<b>Ámbito social</b>	<b>Ámbito personal</b>	<b>Edad</b>
Autonomía moral	Generosidad	Vivir altos ideales morales	Adulthood moral
Responsabilidad moral	Cumplimiento fiel de los deberes sociales	Estimar altos ideales morales	Desde los 17 a los 21 años. Juventud
Relativización de las normas	Solidaridad, cooperación	Cumplimiento de los deberes	Desde los 13 a los 16 años. Adolescencia
Heteronomía moral	Virtudes sociales	Adquisición de buenas costumbres	Desde los 7 a los 12 años. Segunda Infancia
Sumisión reverencial	Respeto a los derechos de los demás	Corrección de tendencias indeseables	Desde los 4 a los 7 años. Primera Infancia
Aceptación rígida de la norma	Superación del egocentrismo y de la agresividad	Iniciación en el respeto y la obediencia	Desde los 2 a los 4 años. Niñez

Fuente: Quintana, 1995, p. 483

Este cuadro sirve para destacar cómo desde la formación emprendedora en las etapas de educación secundaria se puede contribuir al desarrollo de las virtudes sociales, la solidaridad y cooperación. Al mismo tiempo, estas fortalecen desde el ámbito personal el desarrollo de la responsabilidad personal y ayudan a valorar la amplitud de miras y de los intereses morales. De esta manera, se constituyen en cimiento y contribuyen a la madurez moral. La educación moral requiere no solo la buena voluntad, puesto que además de enseñar el bien es necesario ponerlo en práctica, el desarrollo de hábitos y por tanto el fortalecimiento de la voluntad. La educación moral integral supone formar la razón que actúa como motor, los sentimientos y la voluntad o las obras del educando.

Es así como se consigue que la formación emprendedora sea medio para enriquecer la personalidad y se estrechan sus vínculos con la responsabilidad y el compromiso. Este planteamiento se aleja de limitar la competencia emprendedora al desarrollo de una habilidad técnica o al carácter empresarial, sino que lo relaciona intrínsecamente con la formación del carácter, la gestión del talento y el desarrollo de virtudes morales, como se verá en el siguiente apartado.

## **6.2. La educación del carácter y la formación de virtudes morales**

La formación de la identidad personal es un proceso dinámico en el que interviene el carácter. Este no es una propiedad estática de la persona, sino un principio dinámico que enfatiza la noción de apertura de la persona humana y lleva a tomar decisiones, ser responsable y constante, permite mantener el equilibrio emocional, la autocrítica, la aceptación de errores, etc. Es la autonomía una cualidad de la voluntad que se enmarca dentro de las virtudes operativas. La autonomía supone elegir bien, de manera reflexiva y racional (Peters, 1969). Es así como muchas de las competencias que se asocian con el desarrollo del talento emprendedor tienen que ver con la forja de hábitos del carácter. Para Altarejos y Naval (2011) la formación en virtudes de la persona es el medio que promueve la continuidad estable en el comportamiento. El desarrollo de virtudes es una tarea dispositiva, porque genera una inclinación a actuar buscando el bien. A través de ellas el ser humano crece en la posesión

de sus actos, que es la clave y médula de su perfeccionamiento personal. No se puede entender la autonomía en clave individualista sino como capacidad de gobernarse a sí mismo y elegir bien.

Se considera la autonomía personal como generadora de la iniciativa de las personas y de la capacidad de proyectar y construir la identidad personal (Mendía, 2011; Bernal Guerrero, 2014, 2015; Argos y Ezquerro, 2015). Así:

La competencia para la autonomía y la iniciativa personal pretende que las personas sean capaces de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos. Y que lo hagan con criterios de creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. Esta competencia, estrechamente relacionada con el aprender a emprender también puede denominarse competencia para el emprendimiento (Mendía, 2011, p. 4).

Pineda, Carmona y Planas (2015) llevan a cabo un análisis de las competencias emprendedoras que permiten “el desarrollo con éxito de una iniciativa empresarial, con la finalidad de generar bienestar individual y social” (p. 202). Realizan una revisión bibliográfica en las bases de datos vinculadas a Mendeley RefWorks y ordenan las competencias en cinco niveles, en función del grado de consenso. De las 23 competencias relacionadas con la formación emprendedora, hacen referencia directa a la formación del carácter las siguientes: Persistencia/perseverancia, flexibilidad, iniciativa, autoconfianza/autoestima, organización, comunicación, trabajo en equipo, riesgo, capacidad de trabajo, negociación, convicción, control interno, tolerancia a los cambios, pasión.

Además de estos hábitos emprendedores, se pueden destacar otros, como la responsabilidad, la fijación de metas o la toma de decisiones, que tienen como objetivo fortalecer el talento emprendedor, la capacitación y la autonomía de las personas (Mahieu, 2006). Cámara (2015) resalta el valor de la responsabilidad, por el que “el individuo establece prioridades, selecciona objetivos y evalúa los recursos que están a su alcance para conseguir la meta y proyectar acciones futuras” (p. 112). Un buen número de los objetivos que plantea la formación emprendedora supone el ejercicio tanto de las virtudes humanas –resiliencia, fortaleza, autogestión, liderazgo– como el ejercicio de una sabiduría práctica que supone un pensamiento estratégico (Ruiz–Corbella, García–Aretio y García–Blanco, 2015).

A lo largo de este capítulo se ha procurado revisar y valorar las razones que hacen recomendable el fomento de la formación emprendedora y su inclusión en el currículo. Este capítulo muestra el interés de esta materia en las aulas no solo por intereses económicos o estratégicos sino por su importante contribución al desarrollo integral de todas las dimensiones del educando y por la forma en que refuerza todas las dimensiones.





## Conclusiones

El interés por la formación emprendedora se presenta como una tendencia educativa internacional que ha calado con fuerza en la institución educativa y se ha introducido en el currículo de manera progresiva. Se fomenta su desarrollo desde una edad temprana, como un medio que puede propiciar el cambio de mentalidad que necesita la sociedad europea para adaptarse a los requerimientos del siglo XXI. Tiene en el horizonte la necesidad de mejorar la productividad, la competitividad y el empleo.

Sin embargo, es una responsabilidad de los agentes educativos reflexionar y preguntarse en estas primeras etapas de su inclusión en el currículo: ¿Cuáles son las ideas y valores que conforman el concepto emprendedor?, ¿qué vínculos establece el emprendimiento con la sociedad y con la educación? Por otra parte, resulta importante conocer la orientación de la legislación y de las políticas educativas, tanto a nivel internacional como europeo. Es prioritario valorar si priman los intereses educativos o, por el contrario, pesan otras motivaciones y, en consecuencia, valorar qué responsabilidad corresponde a la escuela en esta tarea.

El estudio realizado en los capítulos precedentes ha permitido constatar que existe un vacío de investigaciones que analicen las tesis educativas a las que hace referencia el emprendimiento y su relación con los fines de la educación. Con la presente investigación se ha procurado colaborar en cubrir esa laguna de carácter teórico.

Este punto de partida ha llevado a formular la hipótesis principal, que plantea la conveniencia de profundizar en las claves que ayuden a fortalecer el valor educativo de la formación emprendedora. Se busca un modelo conceptual de formación emprendedora que contribuya al crecimiento integral de la persona en todas sus dimensiones.

A continuación, se lleva a cabo una síntesis de las ideas más relevantes extraídas de la investigación con el objeto de dar respuesta a la hipótesis inicial.

El primer objetivo general se plantea comprender las bases ideológicas de la noción de emprendedor, de manera que sirva de ayuda a la hora de verter este interés en la educación. Este objetivo general se corresponde con el primer objetivo específico que fija la atención sobre la noción de emprendedor, se analizan las ideas y valores que le dan soporte y han conformado la manera de entender este fenómeno emergente. La pregunta sobre la génesis de la palabra emprendedor, su origen etimológico y su evolución histórica, ha permitido esbozar un estado de la cuestión. Para lograrlo se han elegido autores que, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, han contribuido a la configuración del sentido moderno del emprendedor y a la forja de un campo específico de investigación. Se ha procurado resaltar, siguiendo un orden cronológico, las principales ideas o teorías que recogen el concepto de emprendedor de manera que se comprenda su lógica actual y se aporten elementos para debatir sobre una correcta aplicación en el ámbito educativo.

Los primeros usos del término emprendedor se relacionan con actividades como acometer de una manera resuelta, decidida, con arrojo y cierto riesgo; resolver y determinarse a poner por obra; arrojarse sobre algún objetivo militar para atacarlo o sobre personas con intención de arremeter; e incluso encender fuego. Sin embargo, desde época temprana su uso se circunscribe al ámbito económico. Así, Richard Cantillon lo incluye por primera vez en una obra dedicada a economía en 1730. Define su perfil con los siguientes rasgos: capacidad de generar riqueza, producción y consumo, no posee necesariamente el capital y destaca porque asume riesgos en condiciones de incertidumbre. A su vez, delimita las características del modelo económico que le asiste, próximo al capitalismo en sus primeras etapas. Esto determina su evolución posterior que corre paralela al pensamiento económico y a la institucionalización de la práctica económica capitalista y empresarial. Solo con posterioridad se traslada su uso a otros ámbitos.

Distintas tradiciones o escuelas de pensamiento económico han contribuido a la forja del concepto y le han aportado sus rasgos definitorios, como se refleja de manera breve en los siguientes párrafos.

La Época Clásica del pensamiento económico tiene un momento brillante con Say (1767-1832) que identifica los términos de *entrepreneur-*

emprendedor con el naciente empresario que se caracteriza porque está expuesto a riesgos y sabe aprovechar las oportunidades. Es relevante la aportación del utilitarismo de época clásica que representa Stuart Mill (1806–1873). El utilitarismo es una teoría ética de talante normativo que señala como criterio básico de la acción humana la búsqueda de beneficios y la maximización del bienestar. En consecuencia, el bien común es la maximización de la utilidad que se torna en modelo de vida para el ser humano. La mejor acción es la que maximiza la utilidad, que se convierte de esta manera en un valor puramente instrumental. Este planteamiento transforma al empresario–emprendedor en una figura clave del proceso productivo porque facilita esta tarea y aporta valor al progreso económico y social. Este planteamiento olvida considerar el bien común como expresión de un orden natural o del fin propio de la sociedad.

En la segunda mitad del siglo XIX dos tradiciones de pensamiento económico –la Escuela Neoclásica y la Escuela Austríaca– contribuyen a que en la modernidad se asiente la doctrina que ha dado soporte intelectual al fenómeno emprendedor. Los principales rasgos de su pensamiento son el subjetivismo, el mecanicismo y el individualismo metodológico. En primer lugar, la estimación subjetiva según la cual “el valor de los bienes se fundamenta en la relación de los bienes con nuestras necesidades, no en los bienes mismos. El valor no es algo inherente a los bienes, no es una cualidad intrínseca de los mismos” (Menger, 1997, p. 178). Este planteamiento implica un dualismo en los objetos reales: por una parte, existen como objetos con dimensiones cualitativas y cuantitativas propias; por otra, su valor depende del sentido que tienen para el ser humano que los percibe como medios para satisfacer una necesidad. En segundo lugar, triunfa una visión mecanicista del mundo que busca relaciones causales entre los fenómenos económico y social. Se aplica la racionalidad a todo: a la conducta, a la profesión, a la teoría económica y se define al *homo economicus* como un portador de intereses y un maximizador de utilidades. Y el tercero, el individualismo, que reconoce que cada ser humano es único, diferente y con necesidades diversas, pero lo cierra a la relación con los demás. Estas determinan sus juicios de valor sobre los bienes que necesita para satisfacerlas, fija la demanda y, acto seguido, la producción.

Este planteamiento supone un empobrecimiento antropológico porque encierra a la persona humana en un plano intramundano, olvida la orientación trascendente, limita la libertad personal a la satisfacción de necesidades,

erosiona el fundamento del valor de bien y reduce la posibilidad de contemplar la propia existencia como don abierto a los demás. Si para la tradición humanista la razón, en colaboración con la voluntad, determina en qué medida los bienes son acordes a la dignidad de la naturaleza humana y establece una jerarquía entre ellos; para el subjetivismo, el valor de bien lo marcan los sentimientos o una razón autónoma del bien. A nivel educativo esta situación comporta que la acción educativa desarrolle virtudes desligadas del bien, que las acciones estén dominadas por el interés y primen los fines utilitaristas y mercantilistas de la educación que se convierte en un producto y se cosifica.

El siglo XX cuenta con la aportación de algunos economistas –como Schumpeter, Knight y los herederos de la nueva Escuela Austriaca–, que asumen los planteamientos del siglo anterior. El empresario, profesionalizado por Max Weber, caracteriza al mundo moderno que promueve un nuevo orden dentro del sistema capitalista en el que los emprendedores son protagonistas del cambio social y se constituyen en pilares del crecimiento. La racionalidad se aplica como categoría analítica. Se supedita todo a la razón económica y más en concreto a la cuantificación monetaria como método para ponderar el valor. Se asientan, en definitiva, los valores del *homo oeconomicus* y el emprendedor es una figura relevante en la sociedad neoliberal. Este se convierte en modelo cultural, depositario de un modo de vida a imitar, representante de una nueva categoría social y exponente de un modo de estar y de relacionarse con el mundo que se profesionaliza.

En consecuencia, el análisis precedente ha puesto en evidencia dos cuestiones principales. La primera es la reducción del concepto emprendedor a un significado puramente económico. La fuerza imparable de la economía lo ha arrastrado a tomar una óptica eminentemente económica y ha dejado oculto el significado más extenso del término. Resulta necesario reivindicar una noción de emprendedor no ligada únicamente a la economía y a la generación de empresas. Se requiere una visión integradora, multidimensional y transversal del emprendimiento en la que tengan cabida otros ámbitos. Una mirada más global y menos económica, más acorde con su origen etimológico. El emprendimiento es una forma de pensar, razonar y actuar que busca dar respuesta a las necesidades, destaca oportunidades, calcula el riesgo, se adapta al cambio y a la multidisciplinariedad, se hace cargo de las situaciones con visión global. Sin embargo, no se puede olvidar que la dimensión personal dilata

la perspectiva conceptual. De esta manera, el emprendedor es un humanizador del entorno, un innovador, un facilitador de cambios. Alguien que crea algo diferente y con valor más allá de lo económico, capaz de beneficiar en primer lugar a la persona y en consecuencia a la sociedad. Por eso conviene que esté presente en todas las profesiones, no solo en las ciencias empresariales y que al mismo tiempo ejerza un liderazgo ético. Ampliar la significación del emprendimiento se presenta como tarea imprescindible para hacer frente a los desafíos educativos de las próximas décadas y para su correcta inclusión en las aulas. A su vez esta tarea también es importante para facilitar que el emprendimiento se asiente como disciplina científica y como materia educativa: se requiere que los límites de su objeto de estudio y el campo de la realidad sobre la que genera conocimiento sean claros.

En segundo lugar, el concepto emprendedor recoge el aporte teórico del racionalismo, el subjetivismo y el individualismo metodológico. Estas tres teorías han contribuido a asentar el capitalismo, absolutizando al *homo oeconomicus*. Este se caracteriza porque aplica las categorías analíticas de raíz económica a todos los ámbitos, convierte el mercado y la satisfacción de necesidades en el principal exponente de la cultura de la libertad y se desinteresa por la acción social, porque prima el individuo, que no el hombre, en relación consigo mismo frente a los bienes y la responsabilidad compartida. Este es el sustrato cultural que subyace a la cultura empresarial que ha convertido el individualismo en una forma de vida, y donde la obtención de beneficios a corto plazo es el principio rector de la toma de decisiones cada vez más arriesgadas. Posteriormente, el espíritu emprendedor allana el camino para la liberalización de la economía mundial y la globalización del libre mercado. Se concluye la necesidad de reforzar el valor antropológico de esta materia, puesto que se trata de un fenómeno que posee una fuerte identidad económica.

El segundo objetivo general busca entender el lugar que corresponde a la escuela en la formación emprendedora para lo que se ve necesario comprender las relaciones que se establecen entre los elementos que contribuyen a su desarrollo: el análisis de las relaciones entre la sociedad y la educación es punto de partida para considerar el interés creciente por el emprendimiento. A este segundo objetivo general corresponden el segundo y tercer objetivo específicos de la tesis que se presentan interrelacionados. El segundo objetivo específico

estudia las relaciones entre sociedad y educación y las características que justifican esta tendencia; y el tercer objetivo específico analiza los vínculos entre la educación y el emprendimiento y sus principales rasgos definitorios.

Entre educación y sociedad existe una causalidad circular: la sociedad influye en la educación y a su vez la educación influye en la sociedad. La educación es causa del cambio social y a la inversa la sociedad influye en la educación y reclama que esta atienda al mundo que le rodea. En este contexto general los sistemas educativos se han visto urgidos por la necesidad de hacer crecer la productividad, la competitividad, el desarrollo económico y el autoempleo. La preocupación por lo económico ha propiciado que el interés por el fenómeno emprendedor trascienda a las políticas educativas, que incluyen el fomento de la iniciativa emprendedora entre sus prioridades y se propicia la incorporación progresiva de la formación emprendedora en los programas de estudio.

El segundo objetivo de la investigación repasa los motivos que justifican esta tendencia. Se consideran como causas principales: 1) las nuevas necesidades educativas, 2) la crisis de la idea de sociedad y las consecuencias de la globalización, 3) los planteamientos acerca de lo que se considera progreso, 4) los efectos de la crisis económica mundial y, 5) la necesidad de empleo. Todos estos elementos se detallan a continuación.

Primeramente, se cuestiona la función de la escuela, cuya tarea no se puede reducir a la adquisición de conocimientos. Hoy en día se refuerza el valor de la educación como medio para preparar el porvenir y ejercer una función prospectiva y analítica de la realidad que conduzca, en un futuro, a una especialización profesional. La sobrevaloración de los intereses laborales y profesionales, de hecho, ha deslucido la función social de la educación. La escuela se ve obligada a replantear sus metas, objetivos y contenidos desde el criterio de la utilidad: se enseña lo que se considera más provechoso en un determinado momento o circunstancia histórica. Se entiende como *útil* aquello que se puede *usar* y reporta mayores beneficios o rendimiento. Se sobrevalora, en definitiva, la lógica de la eficiencia. Este criterio resulta reductivo y ha llevado a la hiperespecialización del saber y a la sobrevaloración de la enseñanza emprendedora. La tarea educativa adquiere protagonismo, se convierte en un asunto de utilidad pública y universal, e interesa a los organismos internacionales que lo convierten en un objetivo institucional.

Un segundo aspecto hace referencia a cómo en los albores del siglo XXI, la crisis del concepto de sociedad está unida, en buena medida, al cambio de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento, y a los efectos de la globalización todavía en proceso de maduración. En buena parte de los países occidentales, este cambio ha provocado un intenso debate en torno a las reformas educativas, la eficiencia del sistema educativo en aras de la calidad y exigencia tanto a nivel curricular como institucional. Se requiere un sistema educativo que, bajo el nuevo paradigma de la educación a lo largo de la vida, ha dado paso a un modelo de escuela donde priman las ideas del mercado que prepara a los ciudadanos para una adaptación laboral continua. Este interés ha provocado que los planes de estudio escolares se abran, también en la educación secundaria, a materias opcionales y que se procure prestigiar las ramas más prácticas entre las que se incluye la formación emprendedora.

En tercer lugar, se encuentran los planteamientos acerca de lo que se considera progreso. La época moderna ha propuesto el progreso como ideal de vida que se entiende como proceso de marcha ascendente en la historia. Los agentes del progreso son el capital y la tecnología. Esta situación repercute en la educación porque despierta el interés por la formación emprendedora que necesita desarrollar la innovación y el emprendimiento, por lo que se favorece su inclusión en las aulas.

Un cuarto factor hace referencia a la crisis mundial, que ha incrementado las motivaciones emprendedoras. Su enseñanza se percibe como medio para mejorar la realidad socio-económica de los Estados, y el emprendimiento como medio de apoyo. Aunque sea un fenómeno socialmente reciente, es antiguo y universal en su dimensión humana. Recoge la aspiración inconformista del ser humano de progresar, mejorar y poner en juego todas sus capacidades. Es un quehacer propio y específico de la naturaleza humana que fruto de su libertad, es capaz de plantearse metas y fines. Sin embargo, el hecho novedoso ser nuevo es que ha empezado a ser considerado como fenómeno económico.

Por último, se ha sobredimensionado la responsabilidad de la educación para la creación de empleo, el autoempleo y por ende, la disminución del paro. Este no es un problema solo o meramente educativo, sino un problema fundamentalmente de naturaleza económica y social que desborda el campo de la educación. En el ámbito educativo parece más adecuado vincular la formación emprendedora con el desarrollo del talento -principal capital de

cualquier sociedad moderna– y de cualidades personales como la creatividad, la innovación, la búsqueda de oportunidades, la tolerancia al fracaso, el trabajo en equipo, la responsabilidad, el liderazgo, el carácter. Todas son necesarias para las personas en variedad de contextos y, por su carácter general, se incluyen como objetivos educativos.

En definitiva, esta materia evidencia los fuertes vínculos entre educación y sociedad que en las últimas décadas ha ido *in crescendo* y refleja el papel de la educación como servicio social. Esta situación hace pensar en la necesidad de plantear una formación emprendedora que priorice a la persona y colabore en el crecimiento de todas sus dimensiones. No se entiende la educación como algo que acontece en «tierra de nadie», sin sujeto histórico, sino que implica un compromiso con el mundo, con la tradición y con la historia. A su vez se muestra el fuerte arraigo de lo social en la configuración de esta materia, que se presenta como un auténtico cauce –si está adecuadamente orientada– para contribuir a humanizar a la persona y su entorno.

Este análisis ha servido de puerta de entrada al tercer objetivo de la tesis que analiza los vínculos entre educación y emprendimiento y en la que la educación se pone al servicio de la cultura emprendedora. Se destacan como principales rasgos definitorios el interés por la creatividad y la innovación, de manera que se constituyan en valores culturales y el cambio en la noción de desarrollo.

La sociedad actual reclama los valores de la creatividad y la innovación como factores que determinan la creación de riqueza, y acude a la educación para incentivar su desarrollo. La finalidad es ambiciosa; la búsqueda de una cultura, una mentalidad y un espíritu emprendedor que conviertan la creatividad y la innovación en valores que se consideran imprescindibles para la sociedad del siglo XXI.

El introducir la formación de la iniciativa emprendedora en el currículo de la educación primaria y secundaria es relevante no solo porque prepara para una cultura determinada, sino porque la educación encarna las formas de vida de una cultura. El interés por desarrollar la formación emprendedora nos sitúa ante un planteamiento prospectivo de la realidad, que fortalece el interés de la tarea educativa en cuanto quehacer que prepara para el futuro, facilita la adaptación al cambio y la inserción laboral. Es la educación emprendedora un exponente de la crisis antropológica de la sociedad actual, en la que se ha devaluado la tarea educativa a un saber técnico e instrumental.



Por otro lado, resulta clave el concepto de desarrollo que ha variado desde una perspectiva tradicional. Si en el pasado se identificaba el desarrollo con crecimiento económico e industrialización; en la actualidad se identifica con cultura emprendedora. La óptica es netamente económica, donde el emprendimiento es un generador de valor económico y por tanto de empresas; o bien, si se amplían las perspectivas de análisis, la cultura emprendedora es motor de desarrollo humano. Es necesario un cambio cualitativo que contemple el paso de un paradigma economicista a uno antropológico, de manera que la formación emprendedora contribuya realmente a una formación integral.

El análisis y estudio de la formación emprendedora no se circunscribe a un determinado espacio geográfico, sino que buena parte de la respuesta a los retos educativos del siglo XXI se contempla desde una esfera internacional. Se constata la existencia de organizaciones que marcan pautas y orientaciones que influyen con fuerza en las políticas educativas nacionales. La investigación avanza señalando cómo el análisis del fenómeno y de la formación emprendedora se entiende desde la óptica de la globalización, que ha impreso una óptica mundialista.

El tercer objetivo general se plantea adquirir una visión global de las estrategias relacionadas con la formación emprendedora en el ámbito internacional y conocer las motivaciones, valores, intereses e ideologías que abrigan la solicitud por este fenómeno. A este objetivo general responden el cuarto y quinto objetivos específicos para el ámbito internacional y del sexto al noveno objetivo específico para el ámbito europeo.

Esta realidad ha permitido plantear el cuarto objetivo de la tesis que analiza las referencias sobre formación emprendedora y las líneas de trabajo de las principales instituciones internacionales.

Se han seleccionado tres organismos: en primer lugar, Naciones Unidas a través de tres entidades –Asamblea General, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) y la Agencia de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD)–; en segundo lugar, la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE); y, en tercer lugar, el *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM).

El análisis del impulso de la formación emprendedora por parte de las instituciones internacionales pone de manifiesto las siguientes conclusiones:

El aprendizaje se ha convertido en una cuestión de gobierno, que promueve una racionalidad de lo que se considera educativo y donde tiene gran peso lo económico. Sorprende que las referencias más claras y precisas que impulsan la inclusión de la formación emprendedora en el currículo desde edad temprana parten de organismos del ámbito económico como son la UNCTAD, el GEM o la OCDE. Se constata cómo la formación emprendedora responde a intereses económicos y productivos, por lo que son las instituciones de este ámbito y no tanto las dedicadas a la mejora de la educación, las que insisten en que se introduzca en el currículo. El impulso decidido a la formación emprendedora se agudiza con el inicio de la crisis económica de 2008.

La ideología que abriga la formación emprendedora está próxima al neoliberalismo. Esta enfatiza la importancia del individuo autónomo y entiende la libertad como capacidad de elección. Este planteamiento favorece el desarrollo de la inventiva y de la iniciativa humana, pero es falta de una visión antropológica puesto que se olvida que la libertad sirve al bien. En economía supone la libre competencia de las personas y de las empresas, y tiene en el capitalismo su sistema económico.

Por otro lado, el planteamiento actual de la formación emprendedora es deudor de los presupuestos teóricos del conocido como desarrollismo, en el que coinciden tres factores: refleja la teoría del capital humano que justifica la relación entre educación y productividad y alienta una economía del talento; enfatiza la inversión social como estrategia para mejorar el bienestar económico y, tiene en cuenta el factor cultural que convierte la educación en medio de promoción individual.

Bajo este prisma se incentivan sus valores propios como son: la cultura de la innovación y su fenómeno asociado, el emprendimiento, que comercializa las ideas, la competitividad como necesidad del sistema y el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas como factor de crecimiento. Estos valores plantean la necesidad de capacitar a las personas. Se hace necesario adaptar los sistemas educativos, de manera que incluyan en los planes de estudio el fomento de las competencias que propicien la creatividad, la innovación y emprendimiento.

El quinto objetivo sigue el modelo de análisis de políticas educativas propuesto por Puelles (2010) y Valle (2012) y estudia la estrategia que impulsan las instituciones internacionales sobre la formación emprendedora.

La óptica mundialista y el compromiso de las instituciones internacionales, lleva a pensar en la posibilidad de considerar la formación emprendedora una corriente educativa (Roselló, 2007). La formación emprendedora recoge los dos principios fundantes característicos de una corriente educativa: la influencia recíproca entre la escuela y la sociedad por la que la sociedad influye en la educación y esta lo revierte en beneficio de la primera; y la interdependencia con otros hechos educativos como el nuevo paradigma educativo de la formación permanente, que ha dado lugar a una estrategia de aprendizaje continuo; y la formación en competencias que ha posibilitado la inclusión de la formación emprendedora en las aulas de primaria y secundaria.

Todos estos elementos se encuentran profundamente imbricados entre sí y ejercen su influencia en los sistemas educativos de otras organizaciones supranacionales, la UE en el caso de Europa o la OEA en el ámbito iberoamericano, que orientan a los sistemas educativos nacionales. Este planteamiento abre el sexto objetivo de la tesis, que destaca el *time-line* de la formación emprendedora en Europa y señala los principales hitos que conforman el debate europeo en torno a la formación de la iniciativa emprendedora tanto desde el ámbito educativo como empresarial.

El acontecimiento relevante que enmarca la construcción de Europa al inicio del milenio es la adopción en marzo de 2000, por parte de la UE, de una estrategia económica, social y medio ambiental (Consejo Europeo, 2000a). El objetivo es que la UE se convierta en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000a, apartado. 5). El desafío es situar a Europa en la vanguardia del mundo desarrollado, frente a Estados Unidos y Japón. Europa desea recuperar el liderazgo perdido después de las dos guerras mundiales. La Estrategia de Lisboa da un paso significativo porque sitúa la educación y la formación en el centro de las preocupaciones y de los intereses europeos. Establece una agenda de colaboración que afiance la política educativa de la UE que tiene en el *Programa Educación y Formación 2000-2010* y su prolongación en el periodo 2010-2020 un exponente de las reformas. Se busca dotar a los ciudadanos europeos de las herramientas necesarias para vivir en una Europa moderna y adaptada a los requerimientos del futuro, en el que el espíritu

emprendedor es factor clave para lograr los objetivos de competitividad, innovación y espíritu empresarial.

El estudio del debate europeo sobre la formación emprendedora junto con los antecedentes que lo posibilitan introduce el séptimo objetivo de la tesis que analiza las bases ideológicas y las consecuencias principales en el ámbito educativo.

Respecto a las bases ideológicas se destaca que los sistemas educativos que se impulsan desde instancias europeas responden al modelo social de la Postmodernidad tardía. Esta es heredera del individualismo y del subjetivismo decimonónico y de sus consecuencias inmediatas, el pragmatismo y el relativismo que asienta al ser humano en el presente.

Por otro lado, que la educación se ponga al servicio del crecimiento económico, la competitividad y el empleo es herencia del utilitarismo. Refleja que la educación interesa como instrumento para alcanzar un fin, y se le desposee de valor en sí mismo y de su finalidad propia. Se limita su utilidad a lo meramente instrumental y se sustituye por la sostenibilidad de un modelo social que prioriza el crecimiento económico. Se evidencian el subjetivismo de los valores y la pérdida del sentido de los mismos por lo que define el valor de un bien en función de su utilidad y no en función del valor intrínseco que tiene en sí mismo (Menger, 1997). Se prioriza la satisfacción de las preferencias individuales sobre otras realidades. Se promueve una educación promotora del emprendimiento que prioriza la utilidad y el beneficio.

El fenómeno contemporáneo del emprendimiento ha generado un interés educativo nuevo y una nueva materia de trabajo en las aulas. Sin embargo, la tarea de emprender no es una idea nueva puesto que se trata de una actividad propiamente humana.

Respecto a los planteamientos educativos, la formación emprendedora surge fruto de los intereses políticos más que de las necesidades educativas y se impulsa desde instancias políticas sin que se haya definido previamente en el mundo educativo por lo que es necesario sustraer del debate político y económico el interés por la formación emprendedora.

Los esfuerzos que impulsan las reformas educativas actuales tienen una inspiración neoliberal que marca la política educativa que se impulsa desde la UE (Ball, 1999; Erkkilä, 2000; Johannisson, 2010; Rae, 2010; Komulainen et al., 2011; Dahlstedt y Hertzberg, 2012; Berglund, 2013). El razonamiento que

sustenta esta concepción educativa es la teoría del capital humano que se enmarcan dentro de las doctrinas neoclásicas en el que la educación es un medio potencialmente efectivo de cohesión social.

El planteamiento que subyace en la política educativa está influido por el planteamiento mengeriano, que determina el valor de los bienes en función de las necesidades, no en el bien mismo. Si cambian las circunstancias, puede variar el valor, que no es inherente al bien ni tampoco una cualidad intrínseca (Menger, 1997). Por otro lado, el planteamiento de la sociedad contemporánea responde a una sociedad estructurada por un orden tecnoeconómico. Se busca la racionalidad funcional que configura una dinámica de competencia económica global en la que lo económico adquiere mayor importancia con respecto a lo social, y en el que prevalecen la utilidad y la productividad.

El propósito de la educación en sus etapas obligatorias y los intereses sociales como la generación de empresas o el desarrollo de las competencias empresariales han convertido el emprendimiento en materia de trabajo en las aulas. La educación secundaria aporta los aspectos básicos del aprendizaje, es la pasarela hacia la vida laboral o hacia estudios denominados como “no obligatorios”. Resulta preferible evitar ceñir las materias de trabajo en el aula al ámbito práctico, que contribuyan al hacer, a producir, a obtener resultados que se deriven de sus actos, de manera que toda materia ayude al educando a crecer y hacerse, que se forme a personas y no solo profesionales.

Las reformas de los sistemas educativos pueden variar y tienen en cuenta los cambios sociales y económicos, pero estos no son el móvil del cambio y no pueden llevarse a cabo al margen de la persona. Se educa para una sociedad que no sabemos cómo va a ser en la que pesa extraordinariamente la incertidumbre acerca del futuro laboral y las posibles necesidades formativas de las próximas generaciones. Sin embargo, sí sabemos lo que es la persona y lo que va a seguir siendo, por lo que es conveniente que la formación, en su conjunto, no pierda la fundamentación antropológica.

Las instituciones internacionales y europeas han legitimado la formación emprendedora y la han convertido en un objetivo educativo importante. Corresponde a los agentes educativos la responsabilidad de llevar a cabo su implementación en los sistemas educativos y en las aulas, tarea que requiere salvar las dificultades teóricas que se indican a continuación.

Una primera dificultad se corresponde con el octavo objetivo de la tesis. La investigación académica es unánime al manifestar la dificultad para aportar una definición sobre formación emprendedora. Los aspectos que dificultan asentar una definición son: 1) el carácter polisémico del término emprendedor tanto en el lenguaje común y popular como en la literatura académica y educativa; 2) el empleo de términos como *enterprise education* y *entrepreneurship education*, pero que representan escuelas, contextos y concepciones diferentes respecto a qué es el emprendimiento; pero que con frecuencia se utilizan indistintamente o se identifican; y en consecuencia se genera una confusión en cierta manera lógica, por la afinidad y cercanía conceptual; 3) el origen de la formación emprendedora en la educación empresarial y, 4) las diferentes definiciones que matizan la definición de formación emprendedora –*education for, about, through, in enterprise*– surgen del interés por no limitar su significado al económico y productivo y ampliar las perspectivas a otros ámbitos relevantes.

Existe una tendencia a que la formación emprendedora tenga un marcado carácter económico y empresarial, y a que prevalezca la óptica que lo identifica con el *entrepreneurship* como generación de empresas. Sin embargo, el acto de emprender no se puede considerar algo nuevo, sino que se refiere a una actividad humana que supone emprender o acometer acciones que tienen dificultad, busca soluciones, cambia e innova. Responde a la aspiración del ser humano a progresar y mejorar. La tarea de emprender es un quehacer específico del ser humano porque es un ser capaz de metas y fines, en la que elige con libertad los medios para alcanzar un fin y trata de aportar su iniciativa.

Considerar el emprendimiento como fenómeno económico ha llevado a su revalorización y le agrega carácter novedoso. Posteriormente se emplea en política, fruto de las necesidades económicas y productivas y se traslada al ámbito educativo sin que se haya definido previamente. Es preciso resaltar el carácter originario del emprendimiento que amplía su significado.

La diversidad de definiciones refleja la variedad de concepciones, la influencia de factores sociales y culturales que ejercen su influencia y las prioridades que marcan las personas.

La educación al servicio de la cultura emprendedora se presenta, por tanto, como un reto educativo que requiere aprovechar esta oportunidad para contribuir al desarrollo personal, social, intelectual y ético, y no solo al crecimiento productivo. Es deseable una mayor claridad en la definición de

formación emprendedora, de modo que contemple todas dimensiones del desarrollo de la persona y no solo las que posibilitan su crecimiento como profesional o empleado.

El noveno objetivo de la tesis estudia la relación del emprendimiento con las diferentes teorías de filosofía de la educación. La formación emprendedora no se fundamenta explícitamente sobre una corriente de filosofía de la educación, aunque se relaciona con algunas de ellas. Para Bridges (1992) y Winch y Gingell (2004) la formación emprendedora se relaciona con la educación liberal que busca capacitar a los alumnos para comprender la realidad económica y social y desarrollar sus cualidades personales. Hjorth y Johannisson (2007) la relacionan con la filosofía del devenir del filósofo post-estructuralista Gilles Deleuze. Son más frecuentes las relaciones entre la formación emprendedora y la teoría pedagógica del constructivismo (Bruyat, 1993; Bruyat y Julien, 2001; Löbner, 2006; Fletcher, 2007; Gibb, 2011; Refai, Klapper y Thompson, 2015; Kakouris, 2017; Nielsen y Gartner, 2017).

La mayor parte de las investigaciones relacionan la formación emprendedora con el aprendizaje experiencial (Caird, 1992; Johannisson, Landström y Rosenberg, 1998; Tynjälä, 1999; Gibb, 2002; Hitty y O’Gorman, 2004; Kuratko, 2005; Labaree, 2005; Fletcher, 2007; Pittaway y Cope, 2007; Mwasalwiba, 2010; Pepin, 2012; Lackeus, 2013 y 2015). Este asienta sus presupuestos epistemológicos en la filosofía pragmática que representa John Dewey y que cuenta con un fuerte arraigo en los EEUU, país en el que tiene su origen la formación empresarial.

Se desprende de la investigación que la formación emprendedora no se encuadra con nitidez con una corriente concreta de filosofía de la educación porque su inclusión en la educación es fruto de los intereses políticos y económicos y no de los educativos. Es preciso llevar a cabo una fundamentación antropológica que guíe y fundamente los planteamientos pedagógicos del desarrollo humano y no se limite a legitimar como materia de interés educativo lo que goza de racionalidad instrumental o contribuye al progreso de la ciencia y de la tecnología. Una sociedad y una educación excesivamente orientada a la eficiencia y a la utilidad, que limita lo razonable a lo técnico e instrumental, puede correr el riesgo de deshumanizarse o desnaturalizarse.

El décimo objetivo de la tesis traza un marco general acerca del estado general de la formación emprendedora en la educación obligatoria de los países

del entorno europeo. El impulso de la formación emprendedora se ha convertido en un objetivo político con un modelo de implementación progresivo que lleva a incluirla, especialmente a partir de 2015, dentro de una estrategia de innovación más amplia.

El estudio ha dejado en evidencia algunas cuestiones que puede servir como elementos para la reflexión educativa.

En primer lugar, se refleja cómo en los planteamientos educativos europeos han ido adquiriendo una mayor relevancia los aspectos económicos, mientras se diluyen los aspectos personales de la educación. Sin embargo, entre pedagogía y antropología tiene que existir una relación estrecha, de lo contrario, se desnaturaliza la tarea educativa y, en consecuencia, se deshumaniza.

El segundo elemento lleva a valorar cómo centrar la finalidad de la educación en los aspectos económicos es consecuencia de que estos son el objeto principal de la gobernanza política y el interés del ser humano por dominar el cosmos y el mundo económico. La consecuencia es la racionalización instrumental que se aplica a todo: a la conducta, a la profesión y a la vida económica. La acción educativa desarrolla virtudes desligadas del bien y la teoría subjetiva del valor se asienta en una teoría formal de los valores.

Un tercer aspecto señala los fuertes vínculos que establece esta materia entre la educación y el trabajo o la profesión que tiene el peligro de poder llegar a desnaturalizar el aprendizaje. Reducir la finalidad del aprendizaje a lo útil es reducir la educación, porque se instrumentaliza y, en definitiva, se educa para sí mismo y se pierde la dimensión de servicio y la dimensión donal que está en la raíz de toda actividad humana.

Finalmente es importante considerar cómo en la estrategia por el emprendimiento, la educación se pone al servicio de la sociedad. La preocupación por la falta de emprendedores refleja que la economía depende mayoritariamente de la empresa, necesita emprendedores y acude a los sistemas educativos.

Las conclusiones anteriores han dejado claro que esta materia requiere un fundamento conceptual de raíz antropológica que sitúe a la persona en el centro de la reflexión pedagógica, responda a un proyecto de ser humano y de sociedad acorde con la naturaleza humana y contribuya al crecimiento armónico de todas las dimensiones de la persona. Reconocer estos planteamientos no es un asunto



banal, porque permite esbozar una definición de formación emprendedora con fundamento antropológico, y fijar en consonancia los objetivos, las características, los contenidos, la metodología y la didáctica propia. La revisión de estos aspectos permite tener clara la dimensión formativa, diferenciar lo perenne de lo pasajero y determinar los aspectos básicos e imprescindibles en el currículo.

Del concepto que se tenga de persona humana se desprende la correspondiente perspectiva pedagógica: los fines de la educación, la posibilidad de lograrlos, los medios para conseguirlos y los factores personales, sociales y ambientales que influyen. Es necesario escuchar las sugerencias que plantea la sociedad, pero el educador llevará a cabo una reflexión de manera que proteja los fines y principios que rigen la tarea educativa. La educación es una tarea dispositiva que lleva a elegir lo que se enseña de manera que favorezca la formación humana y contribuya a la plenitud personal. Solo desde una educación que tiene un fundamento antropológico real, es posible fortalecer la importante dimensión societaria de la formación emprendedora.

Bajo este planteamiento, esta investigación plantea como cuarto objetivo general un modelo conceptual de formación emprendedora que profundiza en la contribución de esta materia al crecimiento de todas las dimensiones de la persona. De manera directa y principal se contribuye al desarrollo de: 1) la dimensión intelectual, 2) la dimensión social y 3) la dimensión moral. Las dimensiones afectiva y estética se desarrollan en menor medida y la dimensión religiosa queda en un segundo plano relacionado con la dimensión donal. Este planteamiento resulta congruente con una propuesta de educación completa e integral. De esta manera la formación emprendedora se integra en el currículo, bien como materia obligatoria u opcional, o bien de manera transversal, pero siempre como contribución al crecimiento de la persona.

La contribución de la formación emprendedora al crecimiento de la dimensión intelectual se desarrolla a través de la creatividad. El interés creciente por la misma se potencia porque en la actualidad se concede un valor creciente a la innovación como herramienta básica para la sostenibilidad y para el desarrollo de cualquier proyecto. A su vez la innovación interesa porque abre nuevas oportunidades empresariales. Se consideran valores cruciales para la mejora socio-económica e indispensable para el avance hacia una cultura emprendedora.

El interés educativo de la creatividad radica en que es característica de la singularidad humana. Las acciones de la persona manifiestan su modo singular de obrar, que tendrán, por tanto, un carácter originario y creativo, dada la novedad que aporta cada quien en su irrepetibilidad. La originalidad o creatividad constituye la manifestación dinámica de la singularidad personal, que pone de relieve el carácter específicamente humano de los actos del ser humano. En consecuencia, la creatividad es importante para las personas y para la sociedad; y la educación se convierte en uno de los medios de estímulo y desarrollo en los que la persona es la protagonista de la innovación.

La creatividad encamina al ser humano a emprender acciones variadas como pensar de maneras diferentes, buscar la relación “causa–efecto”, establecer objetivos y priorizar, dar respuestas adecuadas a un medio ambiente cambiante, crear estrategias de futuro, diseñar, pintar, o solucionar problemas de la vida. Sin embargo, la creatividad no se asocia en exclusiva con la generación de valor económico ni es un bien social porque es fuente de innovación, sino que también es un medio de desarrollo personal que promueve el carácter creativo e innovador de la persona. De otro modo, se deshumaniza. Es así como la formación emprendedora se ancla en el carácter irrepetible del ser humano y de su libertad. La inteligencia posibilita que el hombre no se contente con vivir ni siquiera con vivir bien, sino que busca soluciones, por lo que cambia e innova.

El estudio de lo social es un tema emergente y polisémico cuyo análisis se puede afrontar desde diferentes puntos de vista. En esta tesis se destaca el enfoque que desde la sociología relacional presenta el profesor Donati (Donati, 1999, 2002a, 2002b y 2006). Su propuesta se fundamenta y asienta sus raíces en la persona como ser que coexiste y crece como ser donal (Polo, 2006).

La educación en clave relacional no se puede reducir a utilidad, ni es vehículo solucionador de problemas sociales, ni su tarea es cumplir una función o desempeñar un rol. Sin embargo, entiende al hombre como sujeto principal de toda acción social, abierto a su entorno y a los demás y en perenne compromiso con la sociedad y con la mejora social, –no solo de su bienestar material–. Busca educar ciudadanos activos y comprometidos, capaces de generar relaciones y bienes para los demás, acordes a la naturaleza humana y en los que la reciprocidad y la ayuda son elementos claves.

El interés de la formación emprendedora no solo radica en que es fruto de la exigencia de adaptación a los tiempos, ni porque prepara para una vida adulta que se identifica con la obtención de un empleo. La formación emprendedora prepara para la vida si contribuye al desarrollo o crecimiento personal mediante:

- El desarrollo de la sociabilidad y el cultivo de las virtudes para aprender a convivir, manifestarse y participar en la sociedad. La iniciativa, que está en la base de la formación emprendedora, es acción humana fruto de la inteligencia. Sus acciones y sus obras no se identifican con él, pero el ser humano se manifiesta al actuar, comunica y deja su sello personal. Ahí radica el carácter comunicativo y educable de la sociabilidad humana y por ende de la formación de la iniciativa emprendedora que entre otros aspectos institucionaliza esa necesidad de desarrollo humano.
- La contribución al bien común, a la mejora y el cambio social a través de la solidaridad. La formación de la iniciativa emprendedora plantea de fondo una educación orientada hacia la mejora y el cambio social. Por un lado, busca la formación de personas capaces de aportar ideas tanto en su entorno humano como en el ámbito profesional y social. Y, por otro lado, facilita que los alumnos sean conscientes de la existencia de otras realidades que también forman parte de su propio mundo.

El conocimiento de quién es la persona y el papel de la escuela como fenómeno que contribuye a configurar la sociedad, que posibilita la mejora y el cambio social y fortalece las relaciones sociales tiene un peso importante en la configuración de la formación emprendedora. El reto de esta materia es favorecer que se establezcan relaciones sociales sólidas, significativas y éticas que tengan sentido por encima de criterios de utilidad. Siguiendo a Donati (2006) y Zamagni (2012) esto es posible si se prioriza a la persona y prima la relacionalidad de la reciprocidad, *homo reciprocans*, sobre la del intercambio, *homo oeconomicus*. Así, llevar a la práctica educativa el principio de reciprocidad se constituye en el objetivo práctico de la formación emprendedora que se configura como medio de regeneración social y de preocupación por la persona. Este planteamiento hace primar la relacionalidad de la reciprocidad, abandona la inmanencia y busca el bien común, no solo el intercambio de valor y el bienestar económico. Se aspira a suscitar la capacidad

de detectar el bien y de llevarlo a la práctica, no solo esporádicamente, sino como hábito estable y virtuoso.

La crisis de las sociedades occidentales no es solo una crisis de productividad o económica, sino que hunde sus raíces en una crisis antropológica y en una crisis moral, tanto individual como social. Es una crisis de convicciones y fundamentos que requiere fortalecer sus principios y fundamentar la tarea educativa de las políticas y de los sistemas de educación.

La formación de la iniciativa emprendedora es, por su carácter eminentemente práctico, ocasión y medio de educación moral en la que esta formación actúa como vínculo entre la sociedad y los individuos. Conlleva el ejercicio de hábitos virtuosos que no solo se conocen intelectualmente, sino que apuntan a la práctica del bien y son ocasión para desarrollar y mejorar la sociedad. Esto permite hablar del crecimiento moral tanto en su dimensión personal como societaria. La formación emprendedora contribuye al desarrollo de la educación moral a través de la formación de la autonomía y el liderazgo personal.

El interés por la autonomía se vincula con el desarrollo de la libertad que define a la naturaleza humana y supone un crecimiento de las posibilidades de acción en la que el individuo colabora con la realización subjetiva del bien objetivo. Supone el desarrollo de la responsabilidad, además del ejercicio de la opinión propia, el espíritu crítico, la asunción de riesgos y el juicio moral que, en cuanto manifestaciones de la autonomía contribuyen a la forja de una personalidad madura en la que se enfatiza la noción de apertura de la persona humana. Es así como se consigue que la formación emprendedora sea medio para enriquecer la personalidad y estrecha sus vínculos con la responsabilidad y el compromiso.

A modo de síntesis, se presenta un modelo conceptual de formación en la iniciativa emprendedora que contribuye al crecimiento integral de todas las dimensiones de la persona. Este planteamiento supone un paradigma antropológico que suscita:

- El crecimiento de la inteligencia a través del desarrollo de la creatividad y de la innovación, anclados en el carácter irreplicable del ser humano y de su libertad.

- El crecimiento social, que promueve la relacionalidad de la reciprocidad, abandona la inmanencia y busca el bien común y no solo el intercambio de valor y el bienestar económico.
- El crecimiento moral, que supone el desarrollo de la libertad y de las posibilidades de acción en las que el individuo colabora en la realización subjetiva del bien objetivo y de hábitos virtuosos que apuntan a la práctica del bien.

Bajo este prisma se cierra la presente investigación con una propuesta de definición de formación emprendedora que recoge las ideas anteriormente descritas. Se define la formación emprendedora como el enfoque educativo que favorece el crecimiento del potencial emprendedor de los alumnos y contribuye al crecimiento integral, principalmente de las dimensiones intelectual, societaria y moral de la persona. Se proyecta en todas las esferas de la vida de las personas y no se limita a la socioeconómica o laboral.

A lo largo de la tesis se ha procurado revisar y valorar las razones que hacen recomendable la inclusión de la formación emprendedora en nuestras escuelas y los motivos que aconsejan que esta materia forme parte del currículo –bien de manera transversal o como asignatura propia–. Se concluye que es importante introducir esta materia en las aulas no solo por intereses económicos o estratégicos, sino que son requisitos indispensables: el apelar a la definición originaria del emprendimiento y valorar en qué medida contribuye al desarrollo integral de todas las dimensiones del educando y cómo esas dimensiones se refuerzan. Esta propuesta de formación emprendedora se inscribe en una línea de trabajo que subraya la finalidad intrínseca de la educación, pone en primer lugar las necesidades personales del educando, y donde la formación emprendedora manifiesta la relación explícita entre educación, persona y sociedad.



## Referencias bibliográficas

- Acs, Z. J. y Audretsch, D. B. (1988). Innovation in Large and Small Firms: An Empirical Analysis. *The American Economic Review*, 78 (4), pp. 678-690.
- Adorno, Th. H. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración* (vol. 3). Madrid: Akal.
- Ahedo, J. (2010). El conocimiento de la naturaleza humana desde la sindéresis. Estudio de la propuesta de Leonardo Polo. *Cuadernos del Anuario filosófico*, serie universitaria, 223. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ahijado, M. (2000). *Historia de la unidad europea. Desde los precedentes remotos a la ampliación al Este*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ahlin, B., Drnovšek, M. y Hisrich, R. (2014). Exploring the moderating effects of absorptive capacity on the relationship between social networks and innovation. *Journal for East European Management Studies*, 19 (2), pp. 213-235.
- Aldecoa, F. et al. (coord.) (2008). *Los Tratados de Roma en su cincuenta aniversario. Perspectivas desde la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*. Madrid: Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Aldrich H E, Kenworthy A L. (1999). The accidental entrepreneur: Campbellian antinomies and organizational foundings. En J. A. C. Baum y B. Mc Kelvey, (Eds.) *Variations in Organization Science: In Honor of Donald T. Campbell* (pp. 19-33). Sage: Thousand Oaks.
- Aleman, L., Alvarez, C., Planellas, M., Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: ESADE/Fundación Príncipe de Girona.
- Aleman, L.; Marina, J.; Pérez Díaz, J. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Girona: Fundación Príncipe de Girona/Aula Planeta
- Aliaga, C. y Schalk, A. (2010). E2: Empleabilidad temprana y emprendimiento. Dos grandes desafíos en la formación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, 33, pp. 319-337.
- Alonso, M. y Miranda, A. (2017). *La empresa colaborativa. La nueva revolución económica*. Madrid: Pearson Educación.
- Alonso, L. E y Fernández Rodríguez, C (2013). Los discursos del *management*. Una perspectiva crítica. *Lan Harremanak: Revista de relaciones laborales*, 28, pp. 42-69.
- Alonso Nuez, M<sup>a</sup> J. y Galve Gorriz, C. (2008). El emprendedor y la empresa: una revisión teórica de los determinantes de su constitución. *Acciones e investigación sociales*, 26, pp. 5-44.
- Alonso, L. (2015). La educación social como promotora de emprendimiento social en la Universidad de Extremadura. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 263-270). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

- Alonso, L.E., Fernández Rodríguez, C.J. y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Altarejos, F., Rodríguez Sedano, A., Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Altarejos, F. (2006). Estudio introductorio. Leonardo Polo: Pensar la educación. En L. Polo *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación* (pp. 13-39). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Altarejos F., Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación* (3ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Álvarez, C., Urbano, D., Amorós, J. E. (2014). GEM research: achievements and challenges. *Small Business Economics*, 42, pp. 445-465.
- Álvarez, S. A. y Barney, J.B. (2007). Discovery and creation: Alternative theories of entrepreneurial action. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1 (1-2), pp. 11-29.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45 (2), pp. 357-376.
- Amabile T. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, (sept-oct), pp. 77-87.
- Amat, J.M. y Coduras, A. (2001). *Global Entrepreneurship Monitor Project. Informe Ejecutivo 2000. España*. Madrid: Instituto de Empresa y Cátedra Najeti.
- Ananiadou, K. y Claro M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in oecd countries*, OECD Education Working Paper, n. 41. París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
- Anderson, N., De Dreu, C. K. y Nijstad, B. A. (2004). The routinization of innovation research: A constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (2), pp. 147-173.
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo Conservatism and the Politics of Education Reform, *Educational Policy*, 18 (1), pp. 12-44.
- Ardalan, K. (2008). The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy: Its implications for course goals, objectives, and contents. *International Journal of Social Economics*, 35 (1/2), pp. 15-34.
- Arendt, H. (1996). Capítulo V. La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro, ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1989). *Política*. Colección Clásicos Políticos, edición bilingüe. Madrid: Ediciones Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Asamblea General (2000). Resolución 55/2. *Declaración del Milenio* (13 de septiembre de 2000), vol. 24.
- Asamblea General (2005). Resolución 60/1. *Documento Final de la Cumbre Mundial 2005*, 16, pp. 157-159.
- Asamblea General (2013). Resolución 67/202. *Iniciativa empresarial para el Desarrollo*. Sexagésimo séptimo período de sesiones. Tema 20 del programa (27 de febrero de 2013).
- Asamblea General (2015a). Resolución 69/210. *Iniciativa empresarial para el Desarrollo*. Sexagésimo noveno período de sesiones. Tema 19 del programa (28 de enero de 2015).



- Asamblea General (2015b). Resolución 70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Septuagésimo periodo de sesiones. Temas 15 y 116 del programa (21 de octubre de 2015).
- Asensio Aguilera, J.M. (2015). Acerca del espíritu emprendedor y su formación. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 249-254). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Aspromourgos, T. (1997). Cantillon on real wages and employment: a rational reconstruction of the significance of land utilization. *Journal of the History of Economic Thought*, 4 (3), pp. 417-443.
- Aspromourgos, T. (2012). Entrepreneurship, risk and income distribution in Cantillon's Essay. En C. Gehrke, N. Salvadori, I. Steedman y R. Storn *Classical Political Economy and Modern Theory* (pp. 105-119). Nueva York: Routledge.
- Astigarrá, J., Zabalza, J. (2007). La fortuna del Essai sur la nature du commerce en general (1755) de Richard Cantillon, en la España del siglo XVIII. *Investigaciones de Historia económica*, 7, pp. 9-36.
- Athayde, R. (2009). Measuring Enterprise Potential in Young People. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33 (2), pp. 481-500.
- Athayde, R. (2012). The Impact of Enterprise Education on Attitudes to Enterprise in Young People: An Evaluation Study. *Education + Training*. 54 (8/9), pp. 709-726.
- Austin, J., Stevenson, H. y Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: Same, different, or both? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30 (1), pp. 1–22.
- Azqueta, D. y Soltese, D. (2007). La Economía del Desarrollo: una perspectiva histórica. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, 64, pp. 14-35.
- Bacigalupo, M.; Kampylis, P.; Punie, Y.; Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Ball, S. J. (1999) Labour, Learning and the Economy: A "Policy Sociology" Perspective. *Cambridge Journal of Education*, 29 (2), pp. 195–206.
- Barba, V. y Atienza, C. (2012). Entrepreneurial behaviour: Impact of motivation factor son decision to create a new venture. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 18 (2), pp. 132-138.
- Barraca Mairal, J. (2017). *Originalidad e identidad personal. Claves antropológicas frente a la masificación*. Madrid: San Pablo.
- Barrera, S. (2014). El pragmatismo. *Revista de Filosofía Factótum*, 12, pp. 1-18.
- Barrio, J. M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica*. (2ª ed.). Madrid: Rialp.
- Barrio, J. M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y educadores*, 10 (1), pp. 117-134.
- Barrio, J. M. (2008). Sobre la llamada educación posmoderna. *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 527-540.
- Barrio, J. M. (2013). *La innovación educativa pendiente. Formar personas*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Barroso, C. (2015). Emprendedor: cuando el término es más que una palabra. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 133-142). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Bauman, Z. (2012). *Esto no es un diario*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Baumol, W.J. (1993a). *Entrepreneurship, Management and the Structure of Payoffs*. Cambridge: Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. MIT Press.
- Baumol, W. J. (1993b). Formal entrepreneurship theory in economics: existence and bounds. *Journal of Business Venturing*, 8, pp. 197-210.
- Baumol, W. J. (2014). Stimulating growth amid recession: Entrepreneurship innovation, and the Keynesian revolution. *Journal of Policy Modeling*, 36, pp. 629-635.
- Baumol, W. J. (2015). Joseph Schumpeter: the long run, and the short. *Journal of Evolutionary Economics*, 25, pp. 37-43.
- Beatty, J. E., Leigh, J. S. y Dean, K. L. (2009). Philosophy rediscovered exploring the connections between teaching philosophies, educational philosophies, and philosophy. *Journal of Management Education*, 33 (1), pp. 99-114.
- Béchar, J.P. y Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1), pp. 22-43.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2007). Vivir en la sociedad del riesgo mundial. *Relaciones dinámicas interculturales*, 8. Barcelona: CIDOB Editorial. ProQuest ebrary.
- Becker, G. S. (1975) *Human Capital-A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Belarra, J. (2015). Construcción de subjetividades en tiempos de emprendimiento. En R. Riviera, y M. Vega, Juventud, futuro e innovación social. El futuro del emprendimiento y la participación juvenil. *Revista de Estudios de Juventud* (marzo), pp. 149-166.
- Bell, D. (1987). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bell, L. y Stevenson, H. (2006). *Education Policy-Process, Themes and Impact*. London: Routledge.
- Beltrán Ulate, E. J. (2013). Un acercamiento al pensamiento educativo de Martín Buber. *Revista Paidagogos*, 3 (3), pp. 137-147.
- Benavides Espinosa, M. D., Sánchez García, I., Luna Arocas, R. (2004). El proceso de aprendizaje para los emprendedores en la situación actual. Un análisis cualitativo en el ámbito universitario. *Dirección y Organización*, 30, pp. 34-48.
- Bentham, J. (1834). *Principios de legislación y de codificación estructurados* (tomo I). Madrid: Imprenta de D. Tomás Jordán.
- Berglund, K. (2013). Fighting against all odds: entrepreneurship education as employability training, *Ephemera*, 13 (4), pp. 717-735.
- Beriain, J. (1996). (Comp.). Introducción. En A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann y U. Beck. *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (pp. 7-29). Barcelona: Antrophos.
- Bernal Guerrero, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación*, 17, pp. 97-128.
- Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, pp. 384-411.

- Bernal Guerrero, A. (2015). Sobre la relevancia del factor personal en la investigación en educación emprendedora. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 127-132). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Bernal Guerrero, A. y Cárdenas, A. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 257, pp. 125-144.
- Bernal Guerrero, A. y Cárdenas, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XX1*, 20 (2), pp. 73-94.
- Bernal Guerrero, A., Delgado, P. y Donoso, M. (2014). An approximation to the Spanish case. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 139, pp. 168-174.
- Bernal Martínez de Soria, A. y Naval, C. (2005). Los afectos: pistas para ser libres. En VVAA, *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación* (pp. 77-104). Madrid: Dykinson.
- Bernal Martínez de Soria, A. y Naval, C. (2005). Los afectos: pistas para ser libres. En VVAA, *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación* (pp. 77-104). Madrid: Dykinson.
- Bernardo, J. B., Javaloyes, J. J. y Calderero, J. F. (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bernardo, J. B., Javaloyes, J. J. y Calderero, J. F. (2011). *Educación Personalizada: principios, técnicas, y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán-Puelles*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Birch, D. (1979). *The Job Generation Process*. A Report, prepared by the Massachusetts Institute of Technology Program on Neighborhood and Regional Change for the Economic Development Administration. Cambridge-Massachusetts: Department of Commerce, USA Government.
- Bitros G. (2005). Scale, Scope and Entrepreneurship. En Y. Cassis y I. Pepelasis *Entrepreneurship in Theory and History* (pp. 61-76). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Blenker, P., Elmholdt, S.T., Frederiksen, S.H., Korsgaard, S. y Wagner, K. (2014). Methods in entrepreneurship education research: a review and integrative framework. *Education + Training*, 56 (8/9), pp. 697-715.
- Block, Z., y Stumpf, S. A. (1990). *Entrepreneurship education research: experience and challenge*. New York: Center for Entrepreneurial Studies, New York University, Leonard N. Stern School of Business.
- Blondel, D. (1998). Presentación del Documento Educación y Cohesión Social. En L. Núñez Cubero, C. Romero y C. Infante. *Educación y Cohesión social*. Sevilla: Preuspinola.
- Boettke, P. (2010). *Handbook on Contemporary Austrian Economics*. Massachusetts: Edgar Elgar Publishing.
- Boettke, P. y Leeson, P. (2002). The Austrian School of Economics: 1950-2000. En J. Biddle y W. Samuels (Eds.) *Blackwell Companion to the History of Economic Thought* (pp. 1-12). Oxford: Basil Blackwell. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/583a/4bea0c39fdeb9572268d0211824396b874e.pdf> (consultado el 2 de noviembre de 2017).
- Bögenhold D. (2003). La doble cara de la capacidad empresarial. Una alternativa a la noción popular. *Revista de Economía Institucional*, 5 (8), pp.161-187.
- Bolívar, A. (2010a). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

- Bolívar, A. (2010b) *Competencias básicas*. Urduliz-Bilbao: Wolters Kluwer.
- Bombardelli, O. (2012). *L'Europa e gli europei a scuola*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Braag, S. y Henry, N. (2011). *Order 121. Study on Support to Indicators on Entrepreneurship Education: Final Report*, 19 (6). Birmingham: GHK Consulting Ltd.
- Bridge, S y O'Neil, K. (2013). *Understanding enterprise: entrepreneurship and small business* (4ª edición). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bridge, S. (2015). Is enterprise education relevant to social enterprise? *Education + Training*, 57, (8/9), pp. 1009-1019.
- Bridge, S. (2017). Is "entrepreneurship" the problem in entrepreneurship education? *Education + Training*, 59 (7/8), pp. 740-750.
- Bridges, D. (1992). Enterprise and liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 26 (1), pp. 91-98.
- Bridges, D. (2008). Educationalization: on the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory*, 58 (4), pp. 461-474.
- Brown, W. (2006). American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, 34 (6), pp. 690-714.
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86 (6), pp. 84-92.
- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge (Massachusetts): Belknap Press of Harvard University Press.
- Brunet, F. (2010). *Curso de integración europea*. (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Brunet, I. y Alarcón, A. (2004). Teorías sobre la figura del emprendedor. *Revista de Sociología*, 73, pp. 81-103.
- Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise: contributions épistémologiques et modélisation*. Doctoral thesis, Université Pierre Mendès-France-Grenoble II.
- Bruyat, C. y Julien, P. A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, pp. 165-180.
- Bull I. y Willard, G. E. (1993). Towards a theory of entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 8, pp. 181-195.
- Bullón, V. y Gil, V. (2010). *Educación y postmodernidad: un estudio crítico*. Madrid: San Pablo CEU ediciones.
- Bulmer, S. y Lequesne, C. (2013). *The member states of the European Union*. Oxford: Oxford University Press.
- Bungardt, A. y Torres, F. (2012). Lisbon strategy. En E. Jones, A. Merton y S. Wealtherill, *The Oxford handbook of The European Union* (pp. 469-483). London: Oxford University Press.
- Bury, J. (1971). *La idea de progreso*. Madrid: Alianza.
- Burgos, J. M. (2009). *Reconstruir la persona. Ensayos personalistas*. Madrid: Palabra.
- Cachanosky, J. C. (2002). *La escuela austriaca de economía*. Buenos Aires: Eseade.
- Caird, S. (1992). Problems with the identification of enterprise competencies and the implications for assessment and development. *Management and Education Development*, 23 (1), pp. 6-17.
- Calleja, T. (2010). Competitividad y modelo de sociedad: una referencia humanista de progreso. *Cuadernos Empresa y Humanismo*, nº 112.
- Cantillon, R. (2001). *Essays on the nature of commerce in general*. Transaction Publishers.
- Cantillon, R. (2010). *An Essay on Economic Theory*. An English translation of Richard Cantillon's *Essai sur la Nature du Commerce*. Auburn: Ludwig von Mises Institute.

- Carayannis, E. G., Evans, D. y Hanson, M. (2003). A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: Outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US. *Technovation*, 23 (9), pp. 757-771.
- Cardona, C. Chinchilla, N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas, *Harvard-Deusto Business Review*, 89 (marzo-abril), pp. 10-27.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Caron F. (2005). Innovation. En Y. Cassis y I. Papelasis *Entrepreneurship in Theory and History* (pp. 111-126). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Carr, P. y Beaver, G. (2002). The Enterprise culture: understanding a misunderstood concept. *Strategic Chance*, 11, pp. 105-113
- Carrillo I. (2017). Derecho a la educación y democracia. Responsabilidad política y ética. En Ana Mª Vega (Eds.) *Derechos Humanos del siglo XXI* (pp. 69-112). Cizur Menor: Aranzadi.
- Carter, D.S.G. y O'Neil, M.H. (1995). *International perspectives on educational Reform and Policy implementation*. Londres: Falmer Press.
- Cassis, Y. y Papelasis, I. (2005). *Entrepreneurship in Theory and History* (pp. 3-21). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Casson, M. y Godley A. (2005). Entrepreneurship and Historical Explanation. En Y. Cassis y I. Papelasis *Entrepreneurship in Theory and History* (pp. 25-60). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Castells, M. (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M, Caraña, J. y Cardoso, G. (Eds.) (2013). *Después de la crisis*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. et al. (2017). *Otra economía es posible. Cultura y Economía en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Castillo, A. (2015). Los valores de emprender. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 111-118). Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.
- Castro, J. Pistrui, J, Coduras, A., Cohen, B, Justo, R. (2002). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe ejecutivo 2001 España*. Madrid: Instituto Empresa y cátedra Najeti.
- Ceberio, I. (2009). Innovación y creatividad en las personas. En Mª J. Madariaga (eds.) *Filosofía de la innovación* (pp. 169-177). Madrid: Plaza Janés editores.
- Chadwick, A, Glasson, J y Lawton Smith, H. (2005). The geography of talent: entrepreneurship and local economic development in Oxfordshire. *Entrepreneurship & Regional Development*, 17 (6), pp. 449-478.
- Chassagne, S. (1983). La formation des entrepreneurs à la période de l'industrialisation: l'exemple des entrepreneurs cotonniers. En VVAA *Entreprise et Entrepreneur XIX-XXe. Siècle* (pp. 290-301). Paris: Presse Universitaire de Paris-Sorbonne.
- Choza, J. (1988). *Manual de Antropología filosófica*. Madrid: Rialp.
- Coduras, A., Justo, R. (2002). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe ejecutivo 2002 España*. Madrid: Instituto Empresa y cátedra Najeti.
- Coduras, A., López-García, P., Justo, R., de la Vega, I. (2004). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe ejecutivo 2003. España*. Madrid: Instituto Empresa y cátedra Najeti.
- Colom, A. J., Castillejo, J. L., Pérez-Alonso, P. Mª, Rodríguez, T., Sarramona, J, Tourián, J. M. y Vázquez, G. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y

- no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), pp. 7-29.
- Comín, F. (2014). *Historia económica mundial. De los orígenes a la actualidad*. Alianza Editorial.
- Comisión Europea (1993). *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*. (COM (93) 457 final). Bruselas, 29 de septiembre de 1993.
- Comisión Europea (1995). Informe de la Comisión de 29 de noviembre de 1995, *Libro Blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad cognitiva*. (COM (96) 471 final).
- Comisión Europea (1996). Comunicación de la Comisión, de 2 de octubre de 1996, *Aprender en la sociedad de la información. Plan de acción para una iniciativa europea de educación*. (COM (96) 471 final).
- Comisión Europea (1997a). El libro verde de la Comisión Educación-Formación-Investigación: los obstáculos para la movilidad transnacional. (97/C 133/15). Diario Oficial, serie C, número 133, de 28 de abril de 1997.
- Comisión Europea (1997b). *Hacia una Europa del conocimiento*. Comunicación de la Comisión, de 12 de noviembre de 1997. (COM (97) 563 final).
- Comisión Europea (2000a) Adenda al documento de la Presidencia, Empleo, reformas económicas y cohesión social: *Hacia una Europa de la innovación y del conocimiento*. Carta introductoria dirigida a sus colegas por el Presidente del Consejo Europeo, Sr. Guterres. (COM 5256/2000), adenda 1. 20 de enero de 2000.
- Comisión Europea (2000b). *La "Agenda 2000". Fortalecer y ampliar la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2000c). *Europa. Empresa. Noticias y reseñas sobre la política de empresa*, número 1 (septiembre). Bruselas: Dirección General de Empresa.
- Comisión Europea (2000d). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *La innovación en una economía del conocimiento*. COM (2000) 567 final, del 20 de septiembre de 2000.
- Comisión Europea (2001a). Informe de la Comisión, de 31 de enero de 2001, *sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. COM (2001) 59 final.
- Comisión Europea (2001b). *Europa. Empresa. Noticias y reseñas sobre la política de empresa*, número 2 (enero). Bruselas: Dirección General de Empresa.
- Comisión Europea (2001c). *Carta Europea de la Pequeña Empresa*. Informe anual. Comunicación de la Comisión, de 7 de marzo de 2001, (COM (2001) 122 final).
- Comisión Europea (2002a). Comunicación de la Comisión del 20 de noviembre de 2002. Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa. Diario Oficial de la Unión Europea COM (2002) 629 final.
- Comisión Europea (2002b). Informe final del grupo de expertos sobre educación y formación. *Proyecto del «Procedimiento Best» sobre educación y formación en el espíritu empresarial*. Bruselas: Dirección General de la Empresa.
- Comisión Europea (2002c). Comunicación de la Comisión *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. COM (2002) 779 final, del 10 de enero de 2003.
- Comisión Europea (2003a). *Libro verde el espíritu empresarial en Europa*. Bruselas: Dirección General de la Empresa.
- Comisión Europea (2003b). *Elegir el crecimiento: Conocimiento, innovación y trabajos en una sociedad cohesiva*. Informe para el Consejo Europeo de Primavera de 21 de marzo de 2003 sobre la

- estrategia de Lisboa relativa a la renovación económica, social y del medio ambiente, COM (2003) 5, 14 de enero de 2003
- Comisión Europea (2004). Informe final del grupo de expertos educación y formación en el espíritu empresarial. *Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria*. Bruselas: Dirección General de la Empresa.
- Comisión Europea (2005a). *Proyecto de «Procedimiento best»: mini empresas en educación secundaria*. Informe final del grupo de expertos. Bruselas: Dirección General de la Empresa.
- Comisión Europea (2005b). *Libro Blanco Enseñar y aprender, hacia la sociedad del conocimiento*. Diario Oficial de la Unión Europea COM (95), 590 final.
- Comisión Europea (2005c). Comunicación al Consejo Europeo de primavera. *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa*. COM (2005) 24 final, de 2 de febrero de 2005.
- Comisión Europea (2005d). Comunicación de la Comisión al Consejo relativa a las políticas europeas en el ámbito de la juventud. *Responder a las expectativas de los jóvenes en Europa. Aplicación del Pacto europeo para la juventud y promoción de la ciudadanía activa*. COM (2005) 206 final de 30 de mayo de 2005.
- Comisión Europea (2005e). *Decisión del Parlamento europeo y del Consejo relativa al año europeo de la Creatividad e Innovación 2009*. COM (2005) 494, de 13 de octubre de 2005.
- Comisión Europea (2006). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*. COM (2006) 33 final, de 13 de febrero de 2006.
- Comisión Europea (2008). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y social europeo y al Comité de las Regiones, de 25 de junio de 2008, *Pensar primero a pequeña escala. Small Business Act para Europa: iniciativa en favor de las pequeñas empresas*. COM (2008) 394 final.
- Comisión Europea (2010a). Comunicación de la Comisión, de 3 de marzo de 2010. *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010) 2020 final.
- Comisión Europea (2010b). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Juventud en Movimiento. Una iniciativa destinada a impulsar el potencial de los jóvenes para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en la Unión Europea*. COM (2010). 546 final, del 6 de octubre de 2010.
- Comisión Europea (2010c). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Agenda de nuevas cualificaciones y empleos: una contribución europea hacia el pleno empleo* COM (2010) 682 final del 23 de noviembre de 2010.
- Comisión Europea (2011). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Revisión de la «Small Business Act» para Europa*. COM (2011) 78 final, del 23 de febrero de 2011.
- Comisión Europea (2012a). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. COM (2012) 795 final, del 9 de enero de 2013.

- Comisión Europea (2012b). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social europeo y al Comité de las Regiones. *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. COM (2012) 669/final 2, del 12 de febrero de 2013.
- Comisión Europea (2012c). Proyecto de informe conjunto sobre el Empleo a la Comunicación de la Comisión. *Estudio prospectivo anual del crecimiento 2013*. COM (2012) 750 final, del 28 de noviembre de 2012.
- Comisión Europea (2014). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, *Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2014) 130 final, del 5 de marzo de 2014.
- Comisión Europea (2014). *La iniciativa de emprendimiento social de la Unión Europea*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/14583> (consultado el 26 de octubre de 2017).
- Comisión Europea (2015). Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Banco Central Europeo, al Comité Económico y Social Europeo, al Comité de las Regiones y al Banco Europeo de Inversiones. *Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2016. Refuerzo de la recuperación y fomento de la convergencia*. COM (2015) 690 final, de 26 de noviembre de 2015.
- Consejo de la Unión Europea (2001). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo. *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*, de 14 de febrero de 2001. 5680/01 EDUC 18.
- Consejo de la Unión Europea (2015). Conclusiones del Consejo sobre el emprendimiento en la educación y formación del 12 de diciembre de 2014, *Diario Oficial C 17*, 20 de enero de 2015.
- Consejo de la Unión Europea, Parlamento Europeo (2006). Recomendación 2006/P962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario oficial L 394*, (30.12.2006).
- Consejo de las Comunidades Europeas (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Luxemburgo, Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, CECA, CEE, CEEA.
- Consejo de las Comunidades Europeas (1997). *Tratado de Ámsterdam*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo Económico y Social (2004). Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo. *Informe sobre el séptimo período de sesiones*. Documentos Oficiales 2004, Suplemento nº 11. (24 a 28 de mayo de 2004).
- Consejo Económico y Social (2007) Informe de la Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo sobre su décimo período de sesiones y programa provisional y documentación de la undécima sesión de la Comisión. Decisión 2007/240.
- Consejo Económico y Social (2008). Informe *Ciencia y tecnología e ingeniería para la innovación y la creación de capacidad en los ámbitos de la educación y la investigación*. E/CN.16/2008/4 (13 de marzo de 2008).
- Consejo Económico y Social (2009). Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo. Informe *Ciencia, tecnología e ingeniería para la innovación y la creación de capacidad en los ámbitos de la educación y la investigación*. 12º periodo de sesiones. E/CN.16/2009/3 (11 de marzo de 2009).



- Consejo Europeo (1999). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Berlín, 24 y 25 de marzo 1999.*
- Consejo Europeo (2000a). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000.* Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/ber1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/ber1_es.htm) (26 de octubre de 2017).
- Consejo Europeo (2000b). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Santa María da Feira, 19 y 20 de junio de 2000.*
- Consejo Europeo (2001a). *Declaración de Laeken sobre el futuro de la Unión Europea.* Anexo I a las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Laeken.
- Consejo Europeo (2001b). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Estocolmo 23 y 24 de marzo de 2001.*
- Consejo Europeo (2001c). Resolución del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 28 de junio de 2001, sobre el fomento de la capacidad de iniciativa, el espíritu empresarial y la creatividad de los jóvenes: de la exclusión a la participación. (2001/C 196/02). *Diario Oficial*, serie C, número 196, de 12 de julio de 2001.
- Consejo Europeo (2002a). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.*
- Consejo Europeo (2002b). Conclusiones del Consejo de 14 de febrero de 2002 sobre la actuación ulterior al Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación, con vistas a la preparación de un Informe conjunto del Consejo y la Comisión que se presentará al Consejo Europeo de la primavera de 2002. *Diario Oficial* 2002/C 58/01.
- Consejo Europeo (2003). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas, 20 y 21 de marzo de 2003.*
- Consejo Europeo (2006). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas, 23 y 24 de marzo de 2006.*
- Consejo Europeo (2008). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas, 11 y 12 de diciembre 2008.*
- Consejo Europeo (2010). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas, 17 de junio de 2010.*
- Consejo Europeo (2014). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas, 26 y 27 de junio de 2014.*
- Contin-Pilart, I., Larraza-Kintana, M., Sánchez Asín, J. J. (2012). El emprendimiento en España: Evolución y posicionamiento en el contexto internacional. *Papeles de Economía Española*, 132, pp. 276-288.
- Corazón, R. (1999). Fundamentos para una filosofía del trabajo. *Cuadernos de Anuario Filosófico, serie universitaria*, 72.
- Corazón, R. (2007). *Filosofía del trabajo*. Madrid: Rialp.
- Cornella, A. (2014). Coinnovación: la ventaja de la innovación colaborativa. *Harvard Deusto Business Review*, 233, pp. 46-52.
- Coromines, J. (1981). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.
- Covey, S. R. (1990). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, (janvier-février-mars), pp. 97-110.
- Craig, P. y de Burca, G. (2011). *The evolution of EU law*. London: Oxford University Press.

- Crespo, R. (2005). Antropología. Escuela Austriaca y resultados comparados desde el punto de vista de la libertad. En R. Rubio, E. Ureña y F. F. Muñoz-Pérez (Eds.) *Estudios de Teoría Económica y Antropología* (pp. 271-302). Madrid: Unión Editorial.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cubeddu, R. (1997). *La filosofía de la escuela austriaca*. Madrid: Unión Editorial.
- Cuervo, R. J. (1998). *Diccionario de construcción y régimen de la Lengua Castellana* (tomo III, letra E). Barcelona: Herder.
- Cunningham, J. B. y Lischeron, J. (1991). Defining Entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*; 29 (1), pp. 45-61.
- Dahlstedt, M. y Hertzberg, F. (2012). Schooling entrepreneurs: entrepreneurship, governmentality and education policy in Sweden at the turn of the millennium, *Journal of Pedagogy*, 3 (2), pp. 242-262.
- Darling-Hammond, L., and J. Bransford (eds.). 2005. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Davidson Reynolds, P. y Hechavarria, D. (2014). *Global Entrepreneurship Monitor [GEM]: Adult Population Survey, Data Set Description, 1998-2010*. Interuniversity consortium for Political and social Research. Recuperado de: <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/DSDR/studies/20320> (consultado el 26 de octubre de 2017).
- Davies, H. (2002). *A review of Enterprise and the Economy in Education*. Norwich: Crown.
- de Bettignies, H. y Lépineux, F. (2009). Can multinational corporations afford to ignore the global common good? *Business & Society Review*, 114 (2), pp. 153-182.
- de Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- de Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- de Bono, E. (2008). *6 sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.
- de la Fuente, J., Vera, M. y Cardelle-Elawar, M. (2012). Aportaciones de la Psicología de la Innovación y del Emprendimiento a la Educación, en la Sociedad del Conocimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (28), pp. 941-966.
- de la Porte, C y Pochet, P. (2002) (eds.). *Building Social Europe through the Open Method of Coordination*. Brussels: European Interuniversity Press.
- de la Torre, S. (1991). *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española.
- de la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Dean, T.J. y McMullen, J. S. (2007). Toward a theory of sustainable entrepreneurship: Reducing environmental degradation through entrepreneurial action. *Journal of Business Venturing*, 22 (1), pp. 50-76.
- De Dreu, C. K. W. (2006). When too little or too much hurts: Evidence for a curvilinear relationship between task conflict and innovation in teams. *Journal of Management*, 32 (1), pp. 83-107.
- Delgado, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista. *Revista Española de Pedagogía*, 247 (septiembre-diciembre), pp. 479-495.
- Deleuze, G. y Guattari, F., (1994). *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.
- Department for Education and Skills (2003). *Vocational and work-related learning at key stage 4. Guidance for managers in schools and their partners in the community*. Nottingham: Crown.

## Referencias bibliográficas

---

- Déry, R. y Toulouse, J.-M. (1994). *La structuration sociale du champs de l'entrepreneursip: le cas du Journal of Business Venturing*. Recherche paper 94-06-02. Montreal: Maclean Hunter Chair of Entrepreneurship, HEC, the University of Montreal Business School.
- Desplaces, D. E., Wergeles, F. y McGuigan, P. (2009). Economic gardening through entrepreneurship education: A service-learning approach. *Industry and Higher Education*, 23, pp. 473-484.
- Dewey, J. (1899). The School and Social Progress. En *The School and Society* (pp. 6-30). Chicago: Chicago University Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Project Gutenberg EBook.
- Dewey, J. (1926). *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J., (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2014) *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barragán, B. (coord.) (2011). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Orientaciones generales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz Torres, J. M. y Rodríguez Gómez, J. M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, pp. 159-169.
- Diestro, A. (2008). Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa. *Tendencias Pedagógicas*, 13, pp. 15-37.
- Diestro, A. (2009). De políticas, educación y ciudadanía europea. *Pliegos de Yuste, revista de cultura y pensamiento europeos*, 9, pp. 55-66.
- Diestro, A., y García Blanco, M. (2012). La política educativa del Consejo de Europa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, relec*, año 3, 3, pp. 45-63.
- Donati, P. (1999). *La ciudadanía societaria*. Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Donati, P. (2002a). Ciudadanía y sociedad civil: dos paradigmas:(ciudadanía lib/lab y ciudadanía societaria). *Reis*, pp. 37-64.
- Donati, P. (2002b). *Introduzione alla sociologia relazionale*. Milán: Franco Angeli.
- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad. El enfoque relacional*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Donati, P. (2004). Nuevas políticas sociales y Estado social relacional. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 108, pp. 9-47.
- Draycott, M, Rae, D., Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector, *Education + Training*, 53 (8/9), pp. 673-691.
- Draycott, M. y Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17 (2), pp. 127-145.
- Driessen, M. P. y Zwart, P. S. (2007). *The entrepreneur scan measuring characteristics and traits of entrepreneurs*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/4b7e/3ddb1fda683a3c422f01f21b801e0a211d5a.pdf> (consultado el 26 de octubre de 2017).
- Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship. Practice and Principles*. Nueva York: Harper & Row. Publishers.
- Drucker, P. F. (1998). The discipline of innovation. *Harvard Business Review*, 76 (6), pp. 149-157.
- Drucker, P. (1996). *Landmarks of Tomorrow*. Nueva York: Harperland Row.
- Du Gay, P. (2004). Against 'Enterprise' (but not against 'enterprise', for that would make no sense), *Organization*, 11 (1), pp. 37-57.

- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Dwerryhouse, R. (2001). Real work in the 16-19 curriculum: AVCE Business and Young Enterprise. *Education + Training*, 43 (3), pp. 153-161.
- Dyer, J., Gregersen, H. y Christensen, C. (2009). The innovator's DNA. *Harvard Business Review*, 87 (12), pp. 60-67.
- Edgeworth, F.Y. (1881). *Mathematical Psychics. An essay on the application of mathematics to the moral sciences*. London: C. Kegan Paul & Co.
- Edwards-Schachter M., García-Granero, A., Sánchez-Barrioluengo, M., Quesada-Pineda H, Amara N., (2015). Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship. *Thinking skills and creativity*, 16, pp. 27-39.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: en repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp. 239-262.
- Elert, N., Andersson, F. y Wennberg, K. (2014). The impact of entrepreneurship education in high school on long-term entrepreneurial performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 111 (1), pp. 209-223.
- Elmuti, D. (2004). Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? *Management Decision*, 42 (3/4), pp. 439-453.
- Emiliani, M.L. (2004). Is management education beneficial to society? *Management Decision*, 42 (3/4), pp. 481-498.
- Enciso, M., Gómez, L. y Mugarra, A. (2012). La iniciativa comunitaria en favor del emprendimiento social y su vinculación con la economía social: una aproximación a su delimitación conceptual, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, pp. 55-80.
- Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers (1751). Tomo 5. Recuperado de: [http://fr.wikisource.org/wiki/Encyclop%C3%A9die,\\_ou\\_Dictionnaire\\_raisonn%C3%A9\\_des\\_sciences,\\_des\\_arts\\_et\\_des\\_m%C3%A9tiers](http://fr.wikisource.org/wiki/Encyclop%C3%A9die,_ou_Dictionnaire_raisonn%C3%A9_des_sciences,_des_arts_et_des_m%C3%A9tiers) (consultado el 26 de octubre de 2017).
- Erkkilä, K. (1996). *Enterprise Education in the Case of Finland*. Paper presented at 9<sup>th</sup> World Congress of Comparative Education Societies. Sydney.
- Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. New York: Garland Publishing.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Espejo, B. (2001). *Políticas educativas para el nuevo siglo*. Salamanca: editorial Hespérides.
- Etxebarria, F., Ayerbe, P., Garagorri, X. y Vega, A. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- European Commission (1997). *Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxemburgo: oficina de publicaciones de las comunidades europeas. Recuperado de: [http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997\\_-\\_accomplishing\\_europe\\_through\\_education\\_and\\_training.pdf](http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997_-_accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf) (consultado 26 de octubre de 2017).
- European Commission (2004). *Helping to create an entrepreneurial culture: a guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Luxembourg: Publications Office. Recuperado de:

- [https://ec.europa.eu/growth/content/helping-create-entrepreneurial-culture-guide-good-practices-promoting-entrepreneurial-0\\_es](https://ec.europa.eu/growth/content/helping-create-entrepreneurial-culture-guide-good-practices-promoting-entrepreneurial-0_es) (consultado el 26 de octubre de 2017).
- European Commission (2007). *Entrepreneurship education in Europe: fostering Entrepreneurial mindsets through education and learning. The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe*. Recuperado de: [https://www.google.es/?gws\\_rd=ssl#q=The+Oslo+Agenda+for+Entrepreneurship+Education+in+Europe](https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=The+Oslo+Agenda+for+Entrepreneurship+Education+in+Europe) (consultado el 26 de octubre de 2017).
- European Commission (2009). *Entrepreneurship in vocational education and training*. Final report of the expert group. Enterprise and Industry Directorate General.
- European Commission (2010a). *Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union*. COM 546 final. Brussels, 06/10/2010.
- European Commission (2010b). *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education*. Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education. Birmingham, United Kingdom: DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture and ECOTEC Research and Consulting Ltd.
- European Commission (2011a). *Social business initiative creating a favourable climate for social enterprises, key stakeholders in the social economy and innovation*. Communication from the commission to the European Parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Brussels, 25/10/2011.
- European Commission (2011b). *Innovation Competitiveness Report 2011*. Brussels: Directorate-General for Research and Innovation.
- European Commission (2012). Report on the results of public consultation on The Entrepreneurship 2020 action plan. Brussels: DG Enterprise and Industry.
- European Commission (2014). *Thematic Working Group on Entrepreneurship Education: Final report*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=17016&no=1> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- European Commission (2015a). *Entrepreneurship Education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*. Directorate General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs Directorate Entrepreneurship & SMEs.
- European Commission (2015b). *Entrepreneurship Education: A road to success. 13 case studies*. Prepared for the study Compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures. Belgium: Directorate General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs Directorate Entrepreneurship & SMEs.
- European Commission (2015c) *Innovation Union Scoreboard 2015*. Belgium: Directorate-General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs.
- European Council, Directorate General Enterprise and Industry (2007). *Assessment of compliance with the entrepreneurship education objective in the context of the 2006 Spring Council conclusions*. Brussels: European Council, DG Enterprise and Industry.
- Eurydice (2012a). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Eurydice (2012b). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2012c). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Brussels: European Commission.

- Eurydice/Comisión Europea (2016). *La educación para el Emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina publicaciones de la Unión Europea.
- Fayolle, A. (2007). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education* (vol. 1). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Fayolle, A. (2013). *Assessment tools and indicators for entrepreneurship education. Work Paper 1 Identification, Definition of Learning Outcomes and Indicators. Summary of the Comprehensive report*. Entrepreneurship Research Centre Emlyon Business School.
- Fayolle, A. y Liñán, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of business research*, 67, pp. 663-666.
- Fazio, M. (2007). El liberalismo. En M. Fazio *Historia de las ideas contemporáneas* (pp. 157-188). Madrid: Rialp.
- Fernández, J.M. (1999). *Manual de política y legislación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Rodríguez, J. y Giménez, G. (2012). El efecto del capital humano sobre la innovación: un análisis desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa de la educación. *Intangible capital*, 8 (2), pp. 425-446.
- Fernández-Salineró, C., de la Riva, B. (2014). Mentalidad emprendedora y cultura del emprendimiento. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 139, pp. 137-143.
- Ferreira H. (2011). Construir futuros posibles: el desafío de aprender a emprender en las sociedades del Conocimiento. *Tiempo de educar*, 12 (23), pp. 9-28.
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fiet, J. O. (2001). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16 (1), pp. 1-24.
- Filion, L. J. (1997). Le champ de l'entrepreneuriat: historique, évolution, tendances. *Revue internationale P.M.E. : économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 10 (2), pp. 129-172.
- Fletcher, D. (2007). Social constructionist thinking: some implications for entrepreneurship research education. *Handbook of Research in Entrepreneurship Education* (1) (pp. 160-172). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Fletcher, N. M. (2016). Imagination and the capabilities approach. En A. Kind. *The Routledge Handbook of Philosophy of Imagination*, pp. 392- 404.
- Florea, R. y Florea, R. (2013). Entrepreneurship and Education in European Union Countries. *Economy Transdisciplinary Cognition*, 16 (2), pp. 75-80.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Fontán, A. (2004). *Europa y cristianismo*. Madrid: Palabra.
- Fontrudona, J. (2004). *Para no perdernos en la globalización. Una reflexión desde la ética*. España: Ediciones Deusto-Planeta de Agostini Profesional y Formación. ProQuest Ebrary.
- Foreman-Peck J. (2005). Measuring Historical Entrepreneurship. En Y. Cassis y I. Pepelasis *Entrepreneurship in Theory and History* (pp. 77-108). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Formichella, M.M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Chacra Experimental Integrada Barrow. Buenos Aires: Ministerio de Asuntos Agrarios y Producción-Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.
- Foster, J. M. (2006). *How to get ideas*. San Francisco: Berret-Koehler Publisher.
- Fougère, M., Segercrantz, B. y Seeck, H. (2017). A critical Reading of the European Union's social innovation policy discourse: (Re)legitimizing neoliberalism. *Organization*, 24 (6), pp. 819-843.

- Francisco, Papa (2015). Carta encíclica *Laudatio Si*.
- Frank, H., Korunka, C., Lueger, M. y Mugler, J. (2005). Entrepreneurial orientation and education in Austrian secondary schools. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12 (2), pp. 259-273.
- Frank, I. A. (2007). Entrepreneurship and Enterprise Skills: A Missing Element of Planning Education? *Planning, Practice & Research*, 22 (4), pp. 635-648.
- Frazier, C. (1995). *L'Éducation et la Communauté Européenne* (pp. 73-87). París: CNRS Editions.
- Fuentes, J. L. y González Martín, M.R. (2015). Emprendimiento y responsabilidad social: la estrategia educativa de las narrativas transmedia. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y educación* (pp. 233-240). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Fu-Lai Yu, T. (2004). Frank H. Knight's thought revisited: Subjectivism, interpretation and social economics. *International Journal of Social Economics*, 31 (7), pp. 655-666.
- Furetière, A., Basnage, J., y de Beauval, J. B. (1708). *Dictionnaire universel, contenant generalement tous les mots François, tant vieux que modernes & les termes des sciences et des arts*. (2). París. Chez Reinier Leers. Recuperado de: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50614b> (consultado el 26 de octubre de 2017).
- Gadotti, M. (2010). ESD and Education for All: synergies and potential conflicts. *International Review of Education*, 56, pp. 221-234.
- Galindo, P. (2006). Las complejidades del desarrollo socioeconómico en el caso de Andalucía. *Revista de Estudios Andaluces*, 26, pp. 13-35.
- Garavan, T. y O' Cinneide, B. (1994a). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 18 (8), pp. 3-12.
- Garavan, T. u O' Cinneide, B. (1994b). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 18 (11), pp. 13-21.
- García Amilburu, M. (2002). El ser cultural del hombre. En H. Bouché et al. *Antropología de la educación* (pp. 83-96). Madrid: Síntesis.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Carrasco J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica* (tomo I). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Carrasco J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación. Procesos primarios de formación del pensamiento y acción* (tomo II). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Carrasco, J. (1991). Educación y europeísmo. Ponencia en el III Congreso de Teoría de la Educación. *La Educación Multicultural*. Madrid.
- García del Dujo, A. (2011). Los límites de la Educación. *Revista portuguesa de Pedagogía* (extra-serie), pp. 181-194.
- García del Dujo, A. (2015). De la utilidad de las virtudes clásicas (para resguardar al sujeto de las inclemencias del tiempo). En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 61-68). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- García Garrido, J. L. (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Madrid: Magisterio Español.
- García Garrido, J. L., García Ruiz, M. J. y Valle, J. M. (2003). *La formación de europeos*. Actas del Simposio de Barcelona. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- García Garrido, J. L. (2005). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.

- García Garrido, J. L. y García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- García Hoz, V. (1952). *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas e Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- García Hoz, V. (1963). *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1980). La educación y sus máscaras (entre el pragmatismo y la revolución). Discurso de recepción del Académico de número Excmo. Sr. D. Víctor García Hoz y contestación del Excmo. Sr. D. Antonio Millán Puelles. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- García Hoz, V. (1981). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y Educación invisible. Una nueva formación humana*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1993). Introducción general a una pedagogía de la persona. En *Tratado de Educación Personalizada* (vol. 1). Madrid: Rialp.
- García Mandaloniz, M. (2002) Menos tiempo y costes en la creación de una empresa: proyecto de ley "Proyecto Nueva Empresa". *Derecho de los Negocios*, nº 142-143 (julio-agosto), pp. 1-11.
- García Morente, M. (1986). *El "Hecho extraordinario" y otros escritos*. Madrid: Rialp.
- García Ruiz, P. (2006). Presentación. En P. Donati *Repensar la sociedad. El enfoque relacional* (pp. 9-48). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- García Suárez, J. A. (1991). *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- García-Viúdez, M. (1996). Aportaciones de Leonardo Polo para una teoría antropológica del aprendizaje. *Anuario Filosófico*, (29), pp. 627-649.
- Garigorri, X. (2009). Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor. *Revista Aula de innovación educativa*, 182, pp. 8-12.
- Gardner, H. (1983). *Frames of minds, the theory of multiple intelligences*: New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach. En R. Stenberg (Ed.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (pp. 298-322). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Garforth, F. W. (1971). *John Stuart Mill on Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Garro, N. y Castillo, C. (2014). Enfoque relacional del cambio en la empresa. *International Symposium The next 50 years in business: challenges an personal development in a globalized world*. San Sebastián, 23-24 de mayo 2014.
- Gartner W. B. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. *Academy of Management Review*, (10), pp. 696-706.
- Gartner, W. B. (1988). Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American journal of small business*, 12 (4), pp. 11-32.
- Gartner, W. B. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business venturing*, 5 (1), p. 15-28.
- Gartner, W. B., Shaver, K.G., Gatewood, E., Katz, J.A. (1994). Finding the Entrepreneur in Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18, (3), pp. 5-9.
- GEM (1999). *Global Entrepreneurship Monitor. 1999 Executive Report*. Babson College, London Business School & Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.



## Referencias bibliográficas

---

- GEM (2000). *Global Entrepreneurship Monitor. 2000 Executive Report*. Babson College, London Business School & Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
- GEM (2001). *Global Entrepreneurship Monitor. 2001 Executive Report*. Babson College, London Business School & Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
- GEM (2002). *Global Entrepreneurship Monitor. 2002 Executive Report*. Babson College, London Business School & Ewing Marion Kauffman Foundation.
- GEM (2004). *Global Entrepreneurship Monitor. 2003 Executive Report*. Babson College, London Business School & Ewing Marion Kauffman Foundation.
- GEM (2005). *Global Entrepreneurship Monitor. 2004 Executive Report*. Babson College & London Business School.
- GEM (2006). *Global Entrepreneurship Monitor. 2005 Executive Report*. Babson College & London Business School.
- GEM (2007). *Global Entrepreneurship Monitor. 2006 Executive Report*. Babson College & London Business School.
- GEM (2008). *Global Entrepreneurship Monitor. 2007 Executive Report*. Babson College, London Business School & Global Entrepreneurship Research Consortium (GERA).
- GEM (2009). *Global Entrepreneurship Monitor. 2008 Executive Report*. Babson College, London Business School & Global Entrepreneurship Research Consortium (GERA).
- GEM (2010a). *Global Entrepreneurship Monitor. 2009 Executive Report*. Babson College, London Business School & Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile.
- GEM (2010b). *A Global perspective on Entrepreneurship Education and Training. Global Entrepreneurship Monitor: special report*. Babson College, London Business School & Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile.
- GEM (2011). *Global Entrepreneurship Monitor. 2010 Executive Report*. Babson College, London Business School, Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile & Universiti Tun Abdul Razak Kuala Lumpur Malasya
- GEM (2012). *Global Entrepreneurship Monitor 2011. Extended Report: Entrepreneurs and Entrepreneurial Employees Across the Globe*. Babson College, London Business School, Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile & Universiti Tun Abdul Razak Kuala Lumpur Malasya
- GEM (2013). *Global Entrepreneurship Monitor. 2012 Global Report*. Babson College, London Business School, Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile & Universiti Tun Abdul Razak Kuala Lumpur Malasya.
- GEM (2014). *Global Entrepreneurship Monitor. Global executive report. Fifteen years of assessing entrepreneurship across the globe*. Babson College, London Business School, Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile & Universiti Tun Abdul Razak Kuala Lumpur Malasya
- GEM (2015). *Global Entrepreneurship Monitor. Global executive report. Fifteen years of assessing entrepreneurship across the globe*. Babson College, Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile, Universiti Tun Abdul Razak Kuala Lumpur Malasya & Tecnológico de Monterrey México.
- GEM (2016). *Global Entrepreneurship Monitor 2015-2016. Global Report*. Babson College, Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile, Universiti Tun Abdul Razak Kuala Lumpur Malasya y Tecnológico de Monterrey México.

- GEM (2017). *Global Entrepreneurship Monitor 2016-2017. Global Report*. Babson College, Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile, Universiti Tun Abdul Razak Kuala Lumpur Malasya y Tecnológico de Monterrey México.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación: valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gibb, A. (1990). Entrepreneurship and intrapreneurship –exploring the differences. En R. Donkels y A. Miettinen (Eds.). *New findings and perspectives in entrepreneurship*. London: Avebury y Gower.
- Gibb, A. (1993). The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11 (3), pp. 11-34.
- Gibb, A. (1996). Entrepreneurship and small business management: can we afford to neglect them in the twenty-first century business school? *British Journal of Management*, 7 (4), pp. 309-324.
- Gibb, A. (2000). SME Policy, Academic research and the growth of Ignorance, Mythical concepts, Myths, assumptions, Ritual and confusions. En D. Smallbone *Entrepreneurship and Public Policy* (I) (pp. 81-104). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new enterprise and entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4 (3), pp. 233-269.
- Gibb, A. (2006). Entrepreneurship: Unique Solutions for Unique Environments. Is it possible to achieve this with the existing paradigm? *Background Paper to the Plenary Presentation to the International Council for Small Business World Conference*. Melbourne Australia June 18-21/2006.
- Gibb, A. (2010). *Hacia una cultura empresarial*. Conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad ICESI, nº 137. Cali (Colombia): Publicaciones ICESI.
- Gibb, A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17 (2), pp. 146-165.
- Gil, E. (Ed.) (2013). *Emprendimiento social y educativo: nuevos tiempos, nuevos retos*. Madrid: Asociación Científica de Economía y Dirección de Empresas.
- Gill, R. (2014). If you're struggling to survive day-to-day': class optimism and contradiction in entrepreneurial discourse, *Organization*, 21 (1), pp. 50-67.
- Gilead, T. (2012). Education and the Logic of Economic Progress. *Journal of Philosophy of Education*, 46, (1), pp. 113-131.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. et al. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Glenn, C. L. (2002). Freedom and Efficiency in Education. En J. A. Ibáñez-Martín y G. Jover (Eds.) *Education in Europe: Policies and Politics* (pp. 125-140). London: Kluwer Acad. Publisher.

- Godin, B. (2012). *kaivorotjia*: An old word for a new world, or, the de-Contestation of a political and contested concept. *Project on the Intellectual History of Innovation*, working paper 9. Montreal: Urbanisation Culture Société Centre (UCS), Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- Goldschmidt, N. y Szmrecsanyi, B. (2007). What do economists talk about? A linguistic analysis of published writing in economic journals. *American Journal of Economics & Sociology*, 66 (2), pp. 335-378.
- González  lvarez, F. J. (2006). Las TIC y el desarrollo de la capacidad emprendedora. El Boletín de emprendedor@s, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), pp. 417-431.
- González Domínguez F. J. (2004): *Incidencia del marco institucional en la capacidad emprendedora de los jóvenes empresarios de Andalucía* ( doctoral no publicada). Universidad de Sevilla.
- González Medina, A. (2011). Aprender a emprender. *Extoikos*, 2, pp. 107-110.
- González-Roma, V. (2008). La innovación en los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), pp. 32-40.
- Gradstein, M., Justman, M. y Meier, V. (2005) *The Political Economy of Education. Implications for Growth and Inequality*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Gramigna, A. (2010). La paradoja de la innovación inmóvil: reflexiones críticas sobre la mitología educativa de la Agenda de Lisboa. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 43-73.
- Green, A., Wolf, A. y Leney, T (1999). *Convergence and divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education-University of London.
- Güemes, J. J., Coduras, A., Cruz, C., Justo, R. (2011). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe ejecutivo 2010. España*. Madrid: Instituto Empresa y Ministerio de Economía.
- Guichot V. (2003). *Democracia, ciudadanía y Educación: Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guilford, J. P. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós. Psicolog as del siglo XX.
- Gurría, A. (2011). La OCDE, a los 50 años de su creación: logros, retos y decisiones futuras. *Revista de Economía Mundial*, 28, pp. 29-38.
- H M Treasury (2008). *Enterprise: unlocking the UK's talent*. London: Department for Business Enterprise & Regulatory Reform.
- Haack, K., y Mathiason, J. (2010). International Organization Studies: A New Frontier for Scholarship. *Journal of international Organizations studies*, 1, pp. 5-10.
- Habiby, A. S., Deirdre, M. y Coyle, J. (2010). El emprendedor de alta intensidad. *Harvard Business Review*, 88 (8), pp. 76-80.
- Hamilton, R.T. y Haper, D. A. (1994). The entrepreneurs in theory and practice. *Journal of Economic Studies*, 21 (6), pp. 3-18.
- Hannon, P. D. (2005). Philosophies of enterprise and entrepreneurship education and challenges for higher education in the UK. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 6, pp. 105-114.
- Hannon, P. D. (2006). Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education. *Education + Training*, 48 (5), pp. 296-308.
- Harsanyi, P. D. (2005). Utilities, Preferences, and Substantive Goods, *Social Choice and Welfare*, 14 (1), pp. 129-145.

- Hayden, M. (2012). What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals. *Studies in Philosophy and Education*, 31, pp. 1-27.
- Heinonen, J. y Poikkijoki, S. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of management development*, 25 (1), pp. 80-94.
- Henry, C., Hill, F. y Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can be entrepreneurship be taught? Part II. *Education + Training*, 47 (3), pp. 158-169.
- Hernández García, J. (2010). Ideología, educación y política educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 245, pp. 133-150.
- Hernández Mogollón, R., Coduras, A., Sánchez, M<sup>a</sup> C., Díaz, J.C., Vaillant, Y., Lafuente, E. (2012). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe ejecutivo 2011. España*. Madrid: Fundación Xavier Salas, Instituto Empresa y Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- Hernández Mogollón, R., Coduras, A., Vaillant, Y., Bastista, R.M., Sosa, S., Mira, I., Martínez Mateo, J. (2013). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe ejecutivo 2012. España*. Madrid: Fundación Xavier Salas y Cise (Centro Internacional Santander Emprendimiento)
- Herrero, M. (2011). Bien común y bienes públicos. *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 116, pp. 65-84.
- Hirsch, E. D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid: Encuentro.
- Hirschleifer, J. (1985). The Expanding Domain on Economics. *The American Economic Review*, pp. 53-68.
- Hirtt, N. (2013). Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. *Con-Conciencia Social*, 17, pp. 39-54.
- Hisrich, R. D. (1988). Entrepreneurship past, present and future. *Journal of Small Business Management* (October), pp. 1-4.
- Hisrich, R. D. (1990). Entrepreneurship/intrapreneurship. *American Psychologist*, 45 (2), pp. 209-222.
- Hisrich, R. y Kearney, C. (2014). *Managing innovation and entrepreneurship*. Los Angeles: Sage publications.
- Hitty, U. y O'Gorman, C. (2004). What is 'enterprise education'? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries, *Education + Training*, 46 (1), pp. 11-23.
- Hitty, U. (2008). Enterprise education in different cultural settings and at different school levels. En A. Fayolle y P. Kyrö (Eds.). (2008). *The dynamics between entrepreneurship, environment and education* (pp. 131-148) European Research in Entrepreneurship. Cheltenham, UK-Northampton, USA: Edward Elgar Publishing Edward Elgar.
- Hjorth, D. y Johannisson, B. (2007). Learning as an entrepreneurial process. En A. Fayolle (Eds.). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, (vol. 1), (pp. 46-66). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Hodgson, N. (2012). The Only Answer is Innovation: Europe, Policy, and the Big Society. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (4), pp. 532-545.
- Hoyos, A. J. (2007). Aportes de la antropología pedagógica a la formación y a la enseñanza. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), pp. 117-129.
- Hoselitz, B.F. (1951). *The early history of entrepreneurial Theory. Explorations in Entrepreneurial History*, 3 (4), pp. 193-220.
- Huerta de Soto, J. (2002). *Nuevos estudios de Economía Política*. Madrid: Unión Editorial.
- Hutchins, R.M. (1953). *The University of Utopia*. Chicago: Phoenix Books. The University of Chicago Books.

- Hyland, T. (1993). Competence, knowledge and education. *Journal of Philosophy of Education*, 27 (1), pp. 57-68.
- Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training –introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Training*, 20 (8), pp. 10-17.
- Hytti, U., y O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46 (1), p. 11-23.
- Ibáñez-Martín, J. A. y Jover, G. (ed.) (2002). *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht (The Netherlands): Kluwer Academic Publishers.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2005). Sentimientos y razones en la educación cívica. En VV.AA (2005) *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación* (pp. 13-30). Madrid: Dykinson.
- Iredale, N. (1993). Enterprise education in primary schools: a survey in two northern LEAs’, *Education + Training*, 35 (4), pp. 22–30.
- Jackson, P. W. y Messick, S. (1965). The person, the product, and the response: conceptual problems in the assessment of creativity. *Journal of Personality*, 33 (3), pp. 309-329.
- Jaeger, W. (1957). Posición de los griegos en la historia de la educación humana. En *Paideia: los ideales de la cultura griega* (pp. 3-16) México: Fondo de Cultura Económica.
- Jamieson, I. (1985). *Industry in Education. Developments and Case studies*. Essex: Longman House.
- Jaramillo, A. (2010). La escuela austriaca de economía. Una nota introductoria. *Documentos de trabajo. Economía y Finanzas. Working paper, 09-03*. Medellín: Centro de investigaciones económicas y financieras (CIEF).
- Jaramillo, L. (2008). *Emprendimiento: Concepto básico en competencias*. Lumen-Instituto de Estudios en Educación.
- Jayawarna, D. Jones, O. y Macpherson, A. (2015). Becoming an entrepreneur: the unexplored role of childhood and adolescent human capital. En D. Rae y C. L. Wang (Eds). *Entrepreneurial Learning: New Perspectives in Research, Education and Practice* (pp. 45-72). London-New York: Routledge.
- Jo, T.-H., Chester, L. y King, M. C. (2012). Beyond market-fundamentalist economics: an agenda for heterodox economics to change the dominant narrative. *On the Horizon*, 20 (3), pp. 155-163.
- Jönsson, C. (2010). Theoretical Approaches to International Organization. En Robert A. Denemark, *The International Studies Encyclopedia* (pp. 7028-7045). New Jersey: Blackwell Publishing.
- Johannisson, B., Landström, H. y Rosenberg, J. (1998): University Training for Entrepreneurship. An Action Frame of Reference. *European Journal of Engineering Education*, 23 (4), pp. 477-496
- Johannisson, B. (2010). The agony of the Swedish school when confronted by entrepreneurship (pp 91-106). En K. Kogen y J. Sjøvoll (Eds.) *Creativity and Innovation. Preconditions for entrepreneurial education*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Johansen, V. y Schanke, T. (2013). Entrepreneurship Education in Secondary Education and Training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (4), pp. 357-368.
- Johansson, B, Karlsson, C., Backman M. y Juusola, P. (2007). *The Lisbon agenda from 2000 to 2010*. Paper 106. Electronic Working Paper Series. Centre of Excellence for Science and Innovation Studies.
- Johnson, D., Craig, J. B., y Hildebrand, R. (2006). Entrepreneurship education: towards a discipline-based framework. *Journal of Management development*, 25 (1), pp. 40-54.
- Jones, B. e Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52 (1), pp. 7-19.

- Jones, B. e Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Entreprising communities: People and Places in the Global Economy*, 8 (1), pp. 34-50.
- Jones, C. y Penaluna, A. (2013). Moving beyond the business plan in enterprise education. *Education + Training*, 55 (8/9), pp. 804-814.
- Jones, E, Menon, A. y Wealtherill, S (2012). *The Oxford handbook of The European Union*. London: Oxford University Press.
- Jover, G (1995). La idea de tolerancia en el proyecto educativo de la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, 53 (101), pp. 225-247.
- Jover, G. (2002). Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Union. En J. A. Ibáñez-Martín y G. Jover (2002). *Education in Europe: Policies and Politics* (pp 3-23). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Juan Pablo II (1987). *Carta Encíclica Sollicitudo rei sociales al cumplirse el XX aniversario de la Populorum progressio*.
- Judt, T. (2005). *Postguerra. Una historia de Europa desde 1945*. Santillana. Madrid.
- Judt, T. (2015). *Cuando los hechos cambian*. Madrid: Taurus.
- Juma, C., Yee-Cheong, L. (2005). *Innovation: Applying knowledge in Development*. Millenium Project. London: Earthscan.
- Kakouris, A. (2017). Constructivist Entrepreneurial Teaching: The TeleCC Online Approach in Greece. En P. Jones, G. Maas, L. Pittaway (Eds.) *New Perspectives on Entrepreneurship Education. Contemporary Issues in Entrepreneurship Research 7* (pp. 235-258). Emerald Publishing Limited.
- Katz J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876–1999. *Journal of Business Venturing*, 18, pp. 283–300.
- Kenny, K. y Scriver, S. (2012). Dangerously empty? Hegemony and the construction of the Irish entrepreneur. *Organization*, 19 (5), pp. 615-633.
- Knight, F. H. (2006). *Risk, Uncertainty and Profit*. New York: Dover.
- Kolb. D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, London: Prentice-Hall.
- Komarkova, I, Gagliardi, D., Conrads, J y Collado, A. (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final Report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M. y Kesitalo-Foley, S. (2011). 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), pp. 341-374.
- Korsgaard, S y Anderson, A. R. (2011). Enacting entrepreneurship as social value creation. *International Small Business Journal*, 29 (2), pp. 135-151.
- Kourilsky, M. L. (1995). *Entrepreneurship Education: Opportunity in Search of Curriculum*. Business Education Forum. Recuperado de: [http://www.unm.edu/~asalazar/Kauffman/Entrep\\_research/e\\_educ.pdf](http://www.unm.edu/~asalazar/Kauffman/Entrep_research/e_educ.pdf) (consultado el 27 de octubre de 2017).
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29 (5), pp. 577-597.

- Kurzweil, R. (2015). *La Singularidad está cerca. Cuando los humanos transcendamos la biología*. Madrid: Lola Books.
- Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica historica*, 41(1-2), pp. 275-288.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, Why, When, How. Entrepreneurship 360*. Background Paper. Recuperado de: [http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf) (consultado el 27 de octubre de 2017).
- Lackéus, M. (2016a). A 'value' and 'economics' grounded analysis of six value creation based entrepreneurial education initiatives. *Conference paper for 3E ECSB Entrepreneurship Education Conference* en Leeds, UK, 11-13 mayo 2016.
- Lackéus, M. (2016b). *Value Creation as Educational Practice-Towards a new Educational Philosophy grounded in Entrepreneurship?* (doctoral dissertation). Goteborg: Chalmers University of Technology.
- Lackéus, M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? *Education + Training*, 59 (6), pp. 635-650.
- Lackéus, M., Lundqvist, M. y Williams Middleton, K. (2016). Bridging the traditional-progressive education rift through entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22 (6), pp. 777-803.
- Laker, J., Naval C. y Mrnjajac, K. (2014). The folly of employability: the case for a citizen-driven market economy. *Annales, Series Historia et Sociologia*, 24 (3), pp. 397-406.
- Lange, B. y Alexiadou, N. (2007). New forms of European governance in the Education sector? A preliminary analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal*, 6 (4), pp. 321-335.
- Larraz, N. y Allueva, P. (2012). Efectos de un programa para desarrollar las habilidades creativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), pp. 1139-1158.
- Laukkanen, M. (2000). Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating micro-mechanisms for endogenous regional growth. *Entrepreneurship and Regional Development*, 12, pp. 25-47.
- Law, B. (1990). Deconstructing the enterprise culture. *British Journal of Guidance and Counselling*, 18 (2), pp. 201-208.
- Lenarduzzi, D. (1991). El programa educativo de la Comunidad Europea. *Educadores*, 157 (enero-marzo), pp. 39-58.
- Lundqvist, M., Middleton, K. W. y Nowell, P. (2015). Entrepreneurial identity and role expectations in nascent entrepreneurship. *Industry and Higher Education*, 29(5), pp. 327-344.
- Levie, J., Autio, E., Acs, Z., Hart, M. (2014). Global entrepreneurship and institutions: an introduction. *Small Business Economics*, 42, pp. 437-444.
- Levin, H. y Rubemger, R.W. (1998). Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo. En J. Grao *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (pp. 113-132). Madrid: Narcea.
- Lewicka-Grisdale, K. y McLaughlin, T.H. (2002). Education for European Identity and European Citizenship. En J. A. Ibáñez Martín y G. Jover (Eds.) *Education in Europe: Policies and Politics* (pp. 53-82). London: Kluwer Academic Publishers.
- Lewis, K. y C. Massey (2003). Delivering enterprise education in New Zealand, *Education & Training*, 45 (4), pp. 197-206.
- Lewis, T. E. (2011). Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity, and Impotence. *Studies in Philosophy and Education*, 30, pp. 585-599.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*, *Boletín Oficial del Estado*, n. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> (7 de febrero de 2017).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de *Educación*, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n. 173, de 10 de diciembre de 2013, pp. 60369-61535. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> (7 de febrero de 2017).
- Ley Orgánica 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. *Boletín Oficial del Estado*, n. 233, de 28 de septiembre de 2013, pp. 78787-78882.
- Li, J. y Matlay, H. (2003). Entrepreneurship education in China, *Education + Training*, 45 (8/9), pp. 495-505.
- Lickona, T. (2013). Character Education. Restoring virtue to the mission of schools. En L. E. Harrison y J. Kagan *Developing cultures: Essays on cultural change* (pp. 57-76). Nueva York-Londres: Routledge.
- Lindgren, M. y Packendorff, J. (2009), Social constructionism and entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15 (1), pp. 25-47.
- Liñán, F., Santos, F. J. y Fernández, J. (2011). The Influence of Perceptions on Potential Entrepreneurs. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7 (3), pp. 373-390.
- Lindster, E. L., Leffler, E. y From, J. (2015). Could we catch a glimpse of an entrepreneurial citizen? - a qualitative study in upper secondary school in Sweden. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2 (11), pp. 11-24.
- Llano, A. (1998). *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa.
- Llano, A. (2003). Inspirar la innovación. *Revista de Antiguos Alumnos IESE*, (marzo), pp. 12-24.
- Llano, A. (2016). *Otro modo de pensar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Llopis, M. A. y Sánchez-Lafuente, A. (2009). Translating the Spanish economic discourse of the crisis: dealing with the inevitability of English loanwords. *International Journal of English Studies*, 1, pp. 133-157.
- Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18, pp. 19-38.
- Looney, J. W. (2009). Assessment and Innovation in Education. *OECD Education Working Papers*, n. 24, OECD Publishing.
- López-Casquete de Prado, (2014). La antropología de Jacques Maritain: problemas y virtualidades de la distinción individuo persona. *Arbor*. 190-(769), septiembre-octubre, a167, pp. 1-13.
- López Martín, P. (2006). La reconversión del bien común en interés general. *E-Aquinas*, año 4 (octubre), pp. 53-66. Recuperado de: <https://iifv.files.wordpress.com/2011/06/bien-comc3ban.pdf> (consultado el 6 de noviembre de 2017).
- López Rupérez, F. (2012). Hacia una política educativa común para la Unión Europea. *Nueva Revista de política, cultura y arte*, 141, pp. 5-15.
- Lorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de Educación y Formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 159-183.
- Lorenzo, M., Civilá, A., Fernández-Salineró, C. y Naval, C. (2015). Programas de emprendimiento en contextos educativos formales. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 299-325). Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.
- Lüthje, C. y Franke, N. (2003). The "making" of an entrepreneur: Testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R & D Management*, 33 (2), pp. 135-147.



- Lumpkin, G.T. y Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21 (1), pp. 135-172.
- Luzón, A. y Sevilla, D. (2010). La agenda de Lisboa en el proceso de construcción europea. *Revista española de Educación Comparada*, 16, pp. 15-21.
- Luzón, A. y Torres, M. (2009). La educación internacional: un nuevo escenario entre naciones desde una política global. En M. J. Martínez Usarralde (Coord.). *Educación Internacional* (pp. 15-55). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketization: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5 (1), pp. 1-17.
- Madariaga, S. de (1980). *Carácter y destino en Europa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Madrid, J. M. (2007). La Política Educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico y de la cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 253-284.
- Mahieu, R. (2006). *Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education* (doctoral thesis). Umeå Universitet.
- Maidagán, M<sup>a</sup>. J., Ceberio, I., Garagalza, L. y Arrizabalaga, G. (Eds.). (2009). *Filosofía de la innovación. El papel de la creatividad en un mundo global*. Madrid: Plaza y Janés.
- Marttila, T. (2012). *The Culture of Enterprise in Neoliberalism: Specters of Entrepreneurship*. New York/London: Routledge.
- Martin, B. (2012). The Evolution of Science Policy and Innovation Studies. *Research Policy*, 41 (7), pp. 1219-1239.
- Martin, C. y Iucu, R. (2014). Teaching entrepreneurship to educational sciences students. 5th World Conference on Educational Sciences WCES 2013. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 4397-4400.
- Mangas, A. y Liñán, D. J. (2012). *Instituciones y Derecho de la Unión Europea*. (7<sup>a</sup> ed.). Madrid: Tecnos.
- Manso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón*, 67 (1), pp. 85-99.
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, pp. 49-71.
- Maritain, J. (1949). Reflexiones sobre la persona humana y la filosofía de la cultura. En Duhamel, G., Maritain, J., Okinczyc, J. *La defensa de la persona humana* (pp. 37-63). Madrid-Buenos Aires: Ediciones Studium de Cultura.
- Maritain, J. (1968). *La persona y el bien común*. Buenos Aires: Club de Lectores.
- Maritain, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Fayard.
- Maritain, J. (1985). La naturaleza humana y la educación. En I. Delgado *La educación personalista* (pp. 29-46). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Serie Pensamiento. Madrid: Palabra.
- Marshall, A. (1961). *Principles of economics*. London: Macmillan.
- Martín Rodríguez, M. (1989). La institucionalización de la Economía política en la Universidad Española (1784-1857). En F. G. Valle Santoro *Elementos de Economía política con aplicación particular a España* (pp. IX-CCXXXVII). Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Martín, E. y Moreno A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Martín, N., Hernández, J. J., Rodríguez, A. J. y Saboia, F. A. (2010). La formación de los emprendedores y sus consecuencias sobre la innovación y el éxito empresarial, Dirección y organización: *Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 41, pp. 86-95.

- Martínez Rodríguez, F. M. (2008). *Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas taller y Casas de Oficios de Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes* (tesis doctoral no publicada). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez-Rodríguez, F. M. y Amador, L. V. (2011). Educación y Desarrollo socio-económico. *Contextos Educativos*, 13, pp. 83-97.
- Martínez Real, F. J. (2000). Entre la virtud y la eficiencia. Teoría económica y ética. En J. R. López de la Osa y C. Campo Sánchez (Eds.) *Crisis de valores y de normas a finales del siglo XX*. Colección de ética teológica. Madrid: PS.
- Marulanda, F., Montoya, I. y Vélez, J.M. (2014). Aportes teóricos y empíricos al estudio del emprendedor. *Cuadernos de Administración*, 30 (51), pp. 89-99.
- Maslow, A. H. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Matlay, H. (2005), Researching entrepreneurship and education: part 1: what is entrepreneurship education and does it matter? *Education + Training*, 47 (8/9), pp. 665-677.
- Matlay H. y Carey, C. (2007) Entrepreneurship education in the UK: a longitudinal perspective, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14 (2) pp. 252-263.
- Matlay, H. (2006). Entrepreneurship education: more questions than answers? *Education + Training*, 48 (5), pp. 293-295.
- Matlay, H. (2007). Pertinent questions in entrepreneurship education: why, what, when, when and how? *Education + Training*, 49 (8/9), pp. 279-302.
- Matthews, R.C.O. (1990). *Marshall and the Labour Market*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. (1961). Characteristics of Entrepreneurs. En *The Achieving Society* (pp. 259-300). Princeton, New Jersey: Van Norstrand Company.
- McClelland, D. (1962). Business drive and national achievement. *Harvard Business Review*, 40, pp. 99-112.
- McGraw, T. (2006). Schumpeter's Business Cycles as Business History. *Business History Review*, 80, pp. 231-261.
- Neck, H. M. y Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49 (1), pp. 55-70.
- Medina Cepero, J. R. (2001). *Sistemas contemporáneos de educación moral*. Madrid: Ariel.
- Melé, D. y González Cantón, C. (2015): *Fundamentos antropológicos de la dirección de empresas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Mèlich, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Mendía, R. (2011). *Aprendizaje y servicio solidario: aprender a emprender sirviendo a la comunidad*. Bilbao: Zerbikas Fundazioia. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/4.pdf> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- Menger, C. (1997). *Principios de Economía Política*. (2ª ed.) Madrid: Unión editorial.
- Menger, C., Antiseri, D., y de la Fuente, J. M. (2006). *El método de las ciencias sociales*. Madrid: Unión Editorial.
- Menger, C., von Hayek, F.A. (1983). *Principios de Economía Política*. Madrid: Unión Editorial.
- Menudo, J. M., y O'Kean, J. M. (2005). La recepción de la obra de Jean-Baptiste Say en España: la teoría económica del empresario. *Revista de Historia Económica*, 23 (01), pp. 117-142.
- Metcalfe, R. (2013). Can entrepreneurship be taught? *Texas Education Review*, 1 (1), pp. 119-131.

- Meyers, S. (1999). Service learning in alternative education settings. *The Clearing House*, 73, pp. 114-117.
- Mill, J. S. (1951). *Principios de Economía Política con algunas de sus aplicaciones a la filosofía social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mill, J. S. (1984). *El Utilitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mill, J. S. (2001). *Representative Government*. Kitchener, Ontario: Batocke Books.
- Millán-Puellés, A. (2002). *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.
- Mínguez, R. y Hernández Prados, M<sup>a</sup> A. (2015). Dimensión ética de la educación emprendedora. En L. Núñez Cubero (Coord.). *Cultura emprendedora y educación* (pp. 181-188). Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Mitra, J. y Matlay, H. (2004). Entrepreneurial and vocational education and training: lessons from Eastern and Central Europe, *Industry & Higher Education*, 18 (1), pp. 53-69.
- Moberg, K., Stenberg, E. y Vestergaard, L. (2012). *Impact of entrepreneurship education in Denmark 2012*. Odense, Denmark: The Danish Foundation for Entrepreneurship–Young Enterprise.
- Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., Sailer, K y Filip, D. (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education. A report of the ASTEE project with a user guide to the tools. Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education (ASTEE)*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship-Young Enterprise. Recuperado de: <http://ntsnet.dk/sites/default/files/ASTEE%20rapport%20juni%202014.pdf> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- Moberg, K. (2014a). *Assessing the impact of Entrepreneurship Education*. From ABC to PhD (doctoral thesis). Copenhagen Business School.
- Moberg, K. (2014b). Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *The International Journal of Management Education* 12 (3), pp. 512-528.
- Mohr, L. B. (1969). Determinants of innovation in organizations. *American Political Science Review*, 63, pp. 111-126.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Montes, F. J. (2008). El Consejo de Europa. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLVII, pp. 57-92.
- Montoya, O. (2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. *Scientia et Technica*, 25, pp. 209-213.
- Moreno, P. (1989). *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- Morin, E. y Ceruti, M. (2013). *Nuestra Europa*. Barcelona: Paidós.
- Morris, M. H. (1998). *Entrepreneurial intensity: Sustainable advantages for individuals, organizations, and societies*. Westport (USA): Quorum Books.
- Morris, M., Webb, J. W., Jun F. y Singhal, S. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 352–369.
- Nosengo, G. (1968). *L'educazione sociale dei giovani*. Roma: AVE.

- Múgica, F. (1998). La profesión: enclave ético de la moderna sociedad diferenciada. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, nº 71, pp. 3-66.
- Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Mwasalwiba, S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators, *Education + Training*, 52 (1), pp. 20-47.
- Mwasalwiba, E., Dahles, H. y Wakkee, I. (2012). Graduate Entrepreneurship in Tanzania: Contextual Enablers and Hindrances. *European Journal of Scientific Research*, 76, pp. 386-402.
- Nabi, G. y Liñán, F. (2011). Graduate Entrepreneurship in Developing Countries: Intentions, Education and Development. *Education + Training*, 53 (5), pp. 325-334.
- Nakkula, M., Lutyens, M., Pineda, C., Dray, A., Gaytan, F., & Huguley, J. (2004). *Initiating, Leading and Feeling in Control of One's Fate: Findings from the 2002-2003 Study of NFTE in Six Boston Public High Schools*. Harvard University. Recuperado de: [https://nfte.com/wp-content/uploads/2017/06/harvard-nfte\\_study\\_02-03\\_full\\_report\\_6-6-04.pdf](https://nfte.com/wp-content/uploads/2017/06/harvard-nfte_study_02-03_full_report_6-6-04.pdf) (consultado el 27 de octubre de 2017).
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. New York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016*. París: UNESCO.
- Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- Naval, C. (1996). En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de Leonardo Polo. *Anuario Filosófico*, (29), pp. 869-883.
- Naval, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Naval, C. y Jover, G. (2006). The Research on Moral and Civic Education in the Spanish Educational Theory. Evolution and current trends. *Journal of Social Science Education*, 5 (2), pp. 93-104.
- Navarro López, V. (2004). *El Estado del bienestar en España*. Barcelona: Tecnos.
- Navarro, J. R. (2006). *Global Entrepreneurship Monitor: informe ejecutivo 2005: Andalucía*. Cádiz: Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Nielsen S. L., Gartner W. B. (2017). Am I a student and/or entrepreneur? Multiple identities in student entrepreneurship. *Education + Training*, 59 (2), pp. 135-154.
- Nisbert, R. (1986). La idea de progreso. *Revista Libertas*, 5, pp. 23-30.
- Novaes, M. H. (1971). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Novoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. En A. Novoa y M. Lawn (Eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space* (pp. 131-155). Dordrecht: Springer Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y de la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 23-41.
- Nueno, P. (1988). *Hacia un concepto integral del emprendedor*. Lección inaugural del curso 1988-89. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Nueno, P. (2001). *Emprendiendo. El arte de crear empresas y sus artistas*. Bilbao: Deusto.
- Núñez Cubero, L. (1986). *La educación construible. Bases para una teoría dinámica de la educación*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Núñez Cubero, L. (1998). *La ruptura educativa. De la mundialización a la localización en la acción educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

## Referencias bibliográficas

---

- Núñez Cubero, L. y Romero, C. (2008). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- Nye, J. S. (2004). *Soft power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- O’Kean J.M y Menudo, J. M. (2002). La théorie de la fonction entrepreneuriale chez J.-B Say: La tradition Cantillon-Turgot-Say. En J.-P. Potier y A. Tiran (Eds.) *Jean- Baptiste Say: Nouveaux regards sur son oeuvre* (pp. 577-604). Paris: Económica.
- O’Kean, J.M. (1989). Aportaciones a la teoría económica de la función empresarial. *Boletín de Estudios Económicos*, 136, pp. 127-149.
- O’Rourke, B. K. (2014). Learning from interacting: language, economics and the entrepreneur. *On the Horizon*, 22 (4), pp.245-255.
- OCDE (2002). *Mejorar la competitividad de las pymes*. Conferencia ministerial de Bolonia. Bolonia, 13-15 junio de 2000. Recuperado de:  
<https://www.oecd.org/cfe/smes/2737368.pdf> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OCDE (2004). *Fomento del espíritu empresarial y de las PYME innovadoras en la economía global*. Segunda conferencia de la OCDE de ministros encargados de pymes. Resumen ejecutivo de los informes de base. Estambul, Turquía, 3-5 junio. Recuperado de:  
<https://www.oecd.org/cfe/smes/31951224.pdf> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OCDE y Eurostat (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e Interpretación de datos sobre Innovación* (3ª edición). OCDE y Comunidad Europea. Recuperado de:  
[http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/manual-de-oslo\\_9789264065659-es](http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/manual-de-oslo_9789264065659-es) (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OCDE. (2005). *Resumen ejecutivo Proyecto DeSeCo*. Recuperado de:  
<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OCDE (2010). *La Estrategia de Innovación de la OCDE. Empezar hoy el mañana*. México: OCDE y Foro Consultivo A C México. Recuperado de:  
[http://www.foroconsultivo.org.mx/libros\\_editados/estrategia\\_innovacion\\_ocde.pdf](http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/estrategia_innovacion_ocde.pdf) (consultado el 27 de octubre de 2017).
- Oden, S. (1982). Social Development. En H. E. Mitzel *Encyclopedia of Educational Research* (tomo IV) (pp. 1715-1723). American Educational Research Association. Nueva York: Mc. Millan.
- OECD (2007). *OECD Framework for the Evaluation of SME and Entrepreneurship Policies and Programmes*. Paris: OECD Publications. Recuperado de:  
[http://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/oecd-framework-for-the-evaluation-of-sme-and-entrepreneurship-policies-and-programmes\\_9789264040090-en](http://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/oecd-framework-for-the-evaluation-of-sme-and-entrepreneurship-policies-and-programmes_9789264040090-en) (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OECD (2009). *Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship. Working Party on SMEs and Entrepreneurship*. Paris: OECD. Recuperado de:  
<https://www.oecd.org/cfe/smes/42890085.pdf> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OECD (2010). *SMEs entrepreneurship and innovation*. OECD studies on SMEs and Entrepreneurship. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Better policies for better lives. The OCDE at 50 and beyond*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de:  
<https://www.oecd.org/about/47747755.pdf> (Recuperado el 27 de octubre de 2017).
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook. First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD. Recuperado de:

- <https://escholarship.org/uc/item/4b75m4tj> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OECD (2014). *Resilient Economies and Inclusive Societies. Empowering People for Jobs and Growth*. 2014 Ministerial Council Statement. Recuperado de: <http://www.oecd.org/mcm/2014-ministerial-council-statement.htm> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/oecd-skills-outlook-2015-9789264234178-en.htm> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- OECD (2015). *New nature of Innovation*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/innovation/inno/43730198.pdf> (consultado el 27 de octubre de 2017).
- Oosterbeek, H., Van Praag, M., Ijsselstein, A. (2010). The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. *European Economic Review*, 54 (3), pp. 442-454.
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227 (1), pp. 5-30.
- Ortega y Gasset, J. (1960). Meditación de Europa. *Revista de Occidente*.
- Otegui, P. (2008). Max Weber y la Unión Europea. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, nº 104.
- Otxotorena, J. (1992). La pregunta por la Europa cultural. *Actas del I Congreso "Cultura Europea". Centro de Documentación Europea*. Pamplona: Aranzadi Editorial.
- Pacheco, D.F., York, J.G., Dean, T.J., y Sarasvathy, S.D. (2010). The coevolution of institutional entrepreneurship: A tale of two theories. *Journal of Management*, 36 (4), pp. 974-1010.
- Packham, G., Jones, P., Miller, C., Pickernell, D. y Thomas, B. (2010), Attitudes towards entrepreneurship education: a comparative analysis, *Education + Training*, 52 (8/9), pp. 568-586
- Parlamento Europeo (2008). Decisión n. 1350/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009. Com. 208-159 final 2008-2008/0064 (CoD). Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A32008D1350> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Parlamento Europeo (2013). Resolución del Parlamento Europeo, de 22 de octubre de 2013, *Sobre un nuevo concepto de educación* (2013/2041(INI)). Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0433+0+DOC+XML+V0//ES> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Parlamento Europeo (2015). *Propuesta de Informe sobre fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación* (2015/2006). Comisión de Cultura y Educación. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0239+0+DOC+XML+V0//ES> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Pellicer, C., Álvarez, B. y Torrejón, J. L. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona: Aula Planeta.
- Penaluna, K., Penaluna, A., Usei, C. y Griffiths, D. (2015). Enterprise education needs enterprising educators, *Education + Training*, 57 (8/9), pp. 948-963.
- Peña Calvo, J. V., Cárdenas Gutiérrez, A. R., Rodríguez Martín, A y Sánchez-Lissen, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 19-60). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

- Peña, I., Guerrero, M. y González-Pernía, J.L. (2014). *Global Entrepreneurship Monitor Project. Informe Ejecutivo 2013. España*. Centro Internacional Santander Emprendimiento. Santander: Universidad de Cantabria.
- Peña, I., Guerrero, M. y González-Pernía, J.L. (2015). *Global Entrepreneurship Monitor Project. Informe Ejecutivo 2014. España*. Centro Internacional Santander Emprendimiento. Santander: Universidad de Cantabria.
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), pp. 238-247.
- Pepin, L. (2006). Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comment l'Europe se construit. Un exemple. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire: de quoi s'agit-il?, *McGill Journal of Education*, 46 (2), pp. 303-326.
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective, *Education + Training*, 54 (8/9), pp. 801 – 812.
- Pereira Laverde, F. (2007). La evolución del espíritu empresarial como campo del conocimiento. Hacia una visión sistémica y humanista. *Cuadernos de Administración*, 20 (34), pp. 11-37.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2009). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. *Educación. XX1*, 1, pp. 179-198.
- Pérez Cachafeiro, T. (2010). *Iniciativa emprendedora en la educación en España*. Papel Informativo nº 27. Madrid: DG PYME.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2010). *La cultura de la innovación de los jóvenes españoles en el marco europeo*. Madrid: Fundación COTEC.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2011). Cultura moral e innovación productiva en Europa. *Panorama Social*, 13, pp. 20-36.
- Pérez-Sánchez B. (2011). Reseña crítica del empresario en la fisiocracia y la economía clásica. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 17 (47), pp. 27-38.
- Perkins, D. N. (1995). The possibility of invention. En R. Sternberg (Eds). *The nature of creativity* (pp. 363-385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petek, J. (1999). La reconnaissance des diplômes en Europe. Paris
- Peterman, N. E. y Kennedy, J. (2003). Enterprise Education: Influencing Student's perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28 (2), pp. 129-144.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Peterson, C. y Seligman, M. F. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (vol. 19. Oxford: Oxford University Press.
- Pfeilstetter, R. (2011). El emprendedor. Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales de un concepto. *Gazeta de Antropología*, 27 (1), pp. 1-11.
- Pilkington, M. (2012). Economics as a polymorphic discursive construct: heterodoxy and pluralism. *On the Horizon*, 20 (3), pp. 239-252.
- Pittaway, L. (2000). *The social construction of entrepreneurial behavior* (PhD thesis). Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne. Recuperado de: <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/190/1/pittaway00.pdf> (consultado el 6 de noviembre de 2017).
- Pittaway, L. y Cope, J. (2007). Entrepreneurship Education. A systematic review of evidence. *Internacional Small Business Journal*, 25 (5), pp. 479-510.

- Pittaway, L., Hannon, P., Gibb, A. and Thompson, J. (2009). Assessment practice in enterprise education", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 15 (1), pp. 71-93.
- Pittaway, L. y Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), pp. 778-800.
- Polanyi, M. (1974). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polo, L. (1990). Hacia un mundo más humano. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, nº 32.
- Polo, L. (1991). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental*. (2ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Polo, L. (2015). *La persona humana y su crecimiento. La originalidad de la concepción cristiana de la existencia*. Obras completas de Leonardo Polo. Tomo XIII. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Polo, R. (2006). U pasado jurídico común en Europa: del derecho romano a la Constitución europea (pp. 1-71) En F. Martín Diz (2006). *Constitución Europea: Aspectos Históricos, Administrativos y Procesales*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.
- Postigo, E. (2009). Transumanesimo e postumano: principi teorici e implicazioni bioetiche. *Medicina e Morale*, 59 (2), pp. 271-287.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pradier, Ch. y Teira D. (2002). Frank Knight y los positivistas. Enfoques filosóficos metodológicos en economía (pp. 107-141). *Sociedad Iberoamericana de Metodología Económica*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/255581000\\_Frank\\_Knight\\_y\\_los\\_positivistas](https://www.researchgate.net/publication/255581000_Frank_Knight_y_los_positivistas) (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Pressman, S. (2013). *Fifty major economists* (3ª ed.) (pp. 12-16). Nueva York: Routledge.
- Pring, R. (2002). Education, Pluralism and the Teaching of Values (pp. 83-96). En J. A. Ibáñez Martín y G. Jover (Eds.). *Education in Europe: Policies and Politics*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Puelles, M. (2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2012). *Enterprise and entrepreneurship education: guidance for UK higher education providers*. Recuperado de: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/enterprise-entrepreneurship-guidance.pdf> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Quintana, J. Mª. (1984). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Rae, D. (2003). Opportunity centred learning: an innovation in enterprise education. *Education + Training*, 45 (8), pp. 542-549.
- Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17 (4), pp. 591-606.
- Raich, M. (2004). *Prepararse para la economía basada en el conocimiento*. España: Ediciones Deusto-Planeta de Agostini Profesional y Formación S.L. ProQuest ebrary.



## Referencias bibliográficas

---

- Ramón, E. y Luengo, B. (2011). *Fuentes de información de la Unión Europea y Organismos Internacionales*. Madrid: Centro de documentación europea de la Universidad Francisco de Vitoria.
- Raventós, F., García Ruiz, M. J. (Coords.) (2012). Educación Comparada, Globalización y Posmodernismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 13-18.
- Real Academia Española (1732). *Diccionario de Autoridades*, tomo III. Recuperado de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiguos-1726-1996/diccionario-de-autoridades> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Real Academia de la Lengua Española (2001) *Diccionario de la lengua española*. (XXII edición). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae2001/> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Real Academia de la Lengua Española (2014) *Diccionario de la lengua española*. (XXIII edición). Recuperado de: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Redondo, E. (1999): *Educación y Comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Refai, D., Klapper, R. G. y Thompson, J. (2015) A holistic social constructionist perspective to enterprise education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21 (3), pp. 316-337.
- Reichert, S. y Wäschter, B (2000). *The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union*. Academic Cooperation Association for European Commission (Directorate General for Education and Culture).
- Renau, J. J. (1994): *Creación de empresas. De la idea al proyecto empresarial*. Valencia: Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we developed it? A twenty-five years perspective. *Journal for education of the gifted*, 23 (1), pp. 3-54.
- Represas, N. (2015). Política educativa de la UNESCO: Reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Bordón* (2), pp. 101-115.
- Resnik, J. (2006) International Organizations, the 'Education-Economic Growth' Black Box, and the Development of World Education Culture, *Comparative Education Review*, 50 (2), pp. 173–195.
- Revans, R.W. (1991). Action learning, its origins and practice. En Pedler, M. (Ed.), *Action Learning in Practice*, (4ª ed.) (pp. 3-15). Farnham, Surrey: Gower Publishing Company, Ashgate Publishing.
- Riviera, R. y Vega, M. (2015). Juventud, futuro e innovación social. El futuro del emprendimiento y la participación juvenil. *Revista de Estudios de Juventud* (marzo).
- Robeyns, I. (2006). Three Models of Education Rights, Capabilities and Human Capital, *Theory and Research in Education*, 4 (1), pp. 69-84.
- Rödl, S. (2016). Education and Autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 50 (1), pp. 84-97.
- Rodríguez Carrajo, M. (1996). *Política Educativa de la Unión Europea*. Instituto de Estudios Europeos y Derechos Humanos. Salamanca: Ediciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rodríguez Carrajo, M. (1996). *Política Educativa de la Unión Europea*. Instituto de Estudios Europeos y Derechos Humanos. Salamanca: Ediciones Universidad Pontificia de Salamanca.

- Rodríguez Hernández, J. (2015). ¿Qué actitud adoptar ante la educación emprendedora? En L. Núñez Cubero (Coord.). *Cultura emprendedora y educación* (pp. 151-162). Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Sedano, A. (1999). La lógica originaria del emprendedor. *Research paper*, 382. Barcelona: IESE.
- Rodríguez Sedano, A. y López de Pedro, J.M. (2013). *Pasado, presente y futuro del emprendedor. La racionalidad en la actividad emprendedora*. Recuperado de: <http://www.espanito.com/pasado-presente-y-futuro-del-emprendedor-la-racionalidad-en-la.html> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Rodríguez Sedano, A., Altarejos, F. y Bernal, A. (2006). La familia: ámbito de humanización del trabajo. *Educación y Educadores*, 9 (1), pp. 73-85.
- Rodríguez, V. M. (1993). De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en Educación. *Revista de Educación*, 301, pp. 7-24.
- Rojas, M. (2013). Recordando a Joseph Schumpeter. *Serie de ensayos de la biblioteca virtual de Mauricio Rojas*, n. 15. Recuperado de: <https://bibliotecademauciorojas.files.wordpress.com/2012/04/m-rojas-recordando-a-joseph-schumpeter.pdf> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Romo, A. P. y Nubiola J. (2005). *Virtudes democráticas en la educación de hoy: la propuesta pedagógica de John Dewey*. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/Dewey/PropuestaPedagogicaRomoNubiola.html> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Roselló, P. (2007). *La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rosendahl, L., Sloof, R. y Van Praag, M. (2014). The Effect of Early Entrepreneurship Education: Evidence from a Field Experiment. *European Economic Review*, 72, pp. 76-97.
- Rouquette, M. L. (1973). *La créativité*. París: Press Universitaires de France.
- Ruiz Corbella, M. (2002a). Tiempo, factor clave para la educación en H. Bouché et al. (2002). *Antropología de la educación* (pp. 165-186). Madrid: Síntesis.
- Ruiz Corbella, M. (2002b). Aprender para el cambio: la educación ante un nuevo siglo. En H. Bouché et al. (2002). *Antropología de la educación* (pp. 207-226). Madrid: Síntesis.
- Ruiz Corbella, M., Bernal-Guerrero, A., Gil-Cantero, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24 (2), pp. 59-81.
- Ruiz Corbella, M., García Aretio, L. y García Blanco, M. (2015). Formar para una cultura emprendedora: ¿Ignoramos los otros escenarios? En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y educación* (pp. 333-340). Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.
- Rusque, A. M., Ramírez, S. C., Guzmán, S., Gatica, C. C. y Torres, G. (1998). *Medición de capacidad emprendedora de estudiantes de escuelas de administración de Europa y América Latina*. Documento del XII Congreso Latinoamericano sobre Espíritu Empresarial. San José de Costa Rica.
- Salter, A. y Alexy, O. (2013). The nature of innovation. En M. Dogson, D. Grann y N. Phillips *Handbook of Innovation Management* (pp. 26-49). New York: Oxford University Press.
- Sánchez Ramos, B. (2008). La política de educación y formación profesional en la Unión Europea. En F. Aldecoa et al. (Coords.). *Los Tratados de Roma en su cincuenta aniversario. Perspectiva*

## Referencias bibliográficas

---

- desde la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales (pp. 999-1018). Madrid: Marcial Pons editores.
- Sánchez, J. C. (2007). Psicología y emprendedorismo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), pp. 136-221.
- Sánchez, J. C. y Gutiérrez, A. (2011). Entrepreneurship research in Spain: Developments and distinctiveness. *Psicothema*, 23 (3), pp. 458-463.
- Sandoval, L. Y. y Garro, N. (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educación y Educadores*, 15 (2), pp. 247-262.
- Santos, F. M. y Eisenhardt, K. M. (2004). Constructing markets and organizing boundaries: entrepreneurial action in nascent fields. *Academy of Management Proceedings*, (1), pp. 1-6.
- Sanz Fernández, F. (2003). Perspectivas actuales de educación social. En A. Tiana y F. Sanz Fernández (Coord.) *Génesis y situación de la educación social en Europa* (pp. 327-351). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sanz-Fernández, F. (2011). Educación y Desarrollo Económico. En G. Ossenbach (Coord.) *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (pp. 245-266). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sarasvathy S. D. (2001) Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26 (2), pp. 243–263.
- Sarasvathy, S. y Venkantaraman, S (2011). Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35 (1), pp. 113-135.
- Savary des Boulons (1748). Dictionnaire universel du commerce, II. París. Recuperado de: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k111738x> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Say, J. B. (1804). *Tratado de economía política o exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas*. Madrid: Pedro María Caballero. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra/tratado-de-economia-politica-o-simple-exposicion-del-modo-con-que-se-forman-distribuyen-y-consumen-las-riquezas?\\_ga=2.122106765.781259381.1509382553-1597930454.1509382553](http://www.cervantesvirtual.com/obra/tratado-de-economia-politica-o-simple-exposicion-del-modo-con-que-se-forman-distribuyen-y-consumen-las-riquezas?_ga=2.122106765.781259381.1509382553-1597930454.1509382553) (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Say, J. B. (1807). *Tratado de economía política o exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas*. Madrid: Gómez Fuentenebro y compañía. Recuperado de: [https://books.google.es/books?id=j2d6saat13EC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Say,+J.+B.+\(1807\).+Tratado+de+economía+política+o+exposición+sencilla+del+modo+con+que+se+forman,+se+distribuyen+y+se+consumen+las+riquezas.&source=bl&ots=fQEfrw1i47&sig=xj84-gvrXWnAgFFUWLP8bsZD8g&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwilg\\_fA65jXAhVNOMAKHWIqBZMQ6](https://books.google.es/books?id=j2d6saat13EC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Say,+J.+B.+(1807).+Tratado+de+economía+política+o+exposición+sencilla+del+modo+con+que+se+forman,+se+distribuyen+y+se+consumen+las+riquezas.&source=bl&ots=fQEfrw1i47&sig=xj84-gvrXWnAgFFUWLP8bsZD8g&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwilg_fA65jXAhVNOMAKHWIqBZMQ6) (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Say, J.-B. (1816). *Tratado de economía política o exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas*. Madrid: imprenta de Collado. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7qY3eAPPINQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Say,+J.+B.+\(1816\).+&ots=an\\_OMHUFT9&sig=wtjqEHLHyaDQ2Cu49PAHgyUxdIM#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7qY3eAPPINQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Say,+J.+B.+(1816).+&ots=an_OMHUFT9&sig=wtjqEHLHyaDQ2Cu49PAHgyUxdIM#v=onepage&q&f=false) (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Say, J.-B. (1821). *Tratado de economía política o exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas*. Madrid: imprenta de Fermín Villalpando. Recuperado de:

- <http://www.cervantesvirtual.com/obra/tratado-de-economia-politica-o-exposicion-sencilla-del-modo-con-que-se-forman-se-distribuyen-y-se-consumen-las-riquezas-tomo-primer--0/> (consultado el 30 de octubre de 2017).
- Scheler, M. (1969). *Conocimiento y trabajo*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Schoutheete, P. de (2000). Cap. 5 Subsidiarity and intervention. *The case for Europe. Unity, diversity and democracy in European Union* (pp. 41-51) Colorado y London: Lynne Rienner Publisher
- Schultz, T. W. (1961) Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51 (1), pp. 1-17.
- Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University.
- Schultz, T. W. (1968). Formación de capital por medio de la educación. En *Valor económico de la educación* (pp. 104-130). México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana (UTEHA).
- Schumacher, E. F. (2011). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Akal.
- Schumpeter, J. (1939). *Business cycles. A theoretical, historical and statistical analysis of the capitalist Process*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Schumpeter J. (1966). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Madrid: Aguilar.
- Scott, J.M., Penaluna, A., Thompson, J. L. (2016). A critical perspective on learning outcomes and the effectiveness of experiential approaches in entrepreneurship education. *Education + Training* 58 (1), pp. 82-93.
- Seamus, N. (2013). Richard Cantillon. The father of economics, *Ireland History*, 21, (2), pp. 20-23.
- Segura, A. (1994). La inserción de la Persona en la Empresa. *Cuadernos Empresa Humanismo*, nº 41.
- Seikkula-Leino, J. (2008). Advancing entrepreneurship education in Finnish basic education: the prospect for developing local curricula. En A. Fayolle y P. Kyrö (Eds) *The dynamics between entrepreneurship, environment and education* (pp. 168-191). European Research in Entrepreneurship. Cheltenham, UK- Northampton, USA: Edward Elgar Publishing.
- Sellés, J. F. (2007). *Antropología para inconformes. Una antropología abierta al futuro* (2ª ed.). Madrid: Rialp.
- Seikkula-Leino, J., Satuvuori, T., Ruskovaara, E. y Hannula, H. (2014). How do Finnish teacher educators implement entrepreneurship education? *Education + Training*, 57 (4), pp. 392-404.
- Sen, A. (1976). *Elección colectiva y bienestar social*. Madrid: Alianza editorial.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. México D F: Instituto Nacional de Ecología.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sexton, D. (1988). The field of entrepreneurship: is it growing or just getting bigger? *Journal of Small Business Management*, 26 (1), pp. 5-8.
- Shane, S. y Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25, pp. 217-226.
- Shavinina, L. V. (2011). Discovering a Unique Talent: On the Nature of Individual Innovation Leadership. *Talent Development & Excellence*, 3 (2), pp. 165-185.
- Shaw J. (1999). From de margins to the Centre: Education and Training law and Policy. En P. Craig y G. de Burca *The evolution of EU law*. London: Oxford University Press.
- Simon M. y Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58 (4), pp. 391-415.
- Simonton, D. K. (1995). Creativity, leadership, and chance. En R. Sternberg *The nature of creativity* (pp. 386-426). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sisón, A. J. y Fontrodona, J. (2012). The Common Good of the Firm in the Aristotelian-Thomistic Tradition. *Business Ethics Quarterly* 22 (2) (abril), pp. 211-246.

- Smith, R. (2000). Democratic education and the learning society. En F. Crawley, P. Smeyers y P. Standish *Universities Remembering Europe. Nations, Culture and Higher Education* (pp. 87-201). Berghahn Books.
- Smith, G. F. (2003). Towards a logic of innovation. En L. V. Shavinina (Ed.). *The International Handbook on Innovation* (pp. 347-365). Amsterdam: Pergamon Press, Elsevier Science.
- Sobrado, L. y Fernández Rey, E. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XX1*, 13 (1), pp. 15-38.
- Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14 (2), pp. 168-182.
- Spaemann, R. (1987). *Ética cuestiones fundamentales*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Spinosa, C., Flores, F. y Dreyfus, H.L. (1997). *Disclosing new worlds: Entrepreneurship, democratic action, and the cultivation of solidarity*. Cambridge: MIT Press.
- Spring, K., Grimm Jr, R. y Dietz, N. (2008). *Community Service and Service-Learning in America's Schools*. Corporation for National and Community Service.
- Stasz, C (2001). Assessing skills for work: two perspectives. *Oxford Economic Papers*, 53 (3), pp. 385-405.
- Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Stein, G. (1998a). Peter Drucker (I) hacia una biografía intelectual. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, nº 73.
- Stein, G. (1998b). Peter Drucker (II) sobre empresa y sociedad. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, nº 74.
- Stein, P.G. (2001). *El derecho romano en la Historia de Europa. Historia de una cultura jurídica*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Sternberg R. J. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenberg R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg R. J. y Lubart, T. I. (1999). The concept of Creativity: Prospects and Paradigms. En R. J. Stenberg (Eds.) *Handbook of Creativity* (pp. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stiglitz, J. E. (1975). The theory of screening, education, and the distribution of income. *American Economic Review*, 65 (3), pp. 283-300.
- Stiglitz, J. E. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid: Taurus.
- Stronach, I. (1990). The ritual of recovery: UK education and economic revival in the 70s and 80s. *Anthropology Today*, 6 (6), pp. 4-8.
- Szirmai, A, Naudé, W. y Goedhuys, M. (Eds.) (2011). *Entrepreneurship, Innovation and Economic Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Taatila, V. (2010). Pragmatism as a philosophy of education for entrepreneurship. En M-L. Neuvonen-Rauhala (Ed.) *Innovation and entrepreneurship in universities*. The Proceedings of the 3rd International Finnish Network of Entrepreneurship and Innovation for Higher Education (FININ) 2010 Conference, Joensuu, Finland, April 25–27, 2010 (pp. 52-63). Recuperado de: <http://www.lamk.fi/tki-toiminta/julkaisut/c-artikkelikokoelmia-raportteja-muita-ajankohtaisia/Documents/lamk-julkaisu-csarja-2010-innovation-and-entrepreneurship-in-universities.pdf> (consultado el 31 de octubre de 2017).
- Tarapuez, E., Botero, J.J. (2007). Algunos aportes de los neoclásicos a la teoría del emprendedor. *Cuadernos de Administración*, 20 (34), pp. 39-63.

- Tarapuez, E., Zapata, J.A., Agreda, E., (2008). Knight y sus aportes a la teoría del emprendedor. *Estudios Gerenciales*, 24 (106), pp. 83-98.
- Temple, J. (2002). Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries. *Historical Social research*, 27 (4), pp. 5-46.
- Thompson, J. L. (1999). The world of the entrepreneur, a new perspective. *Journal of Workplace Learning*, 6 (6), pp. 209-224.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, pp. 37-61.
- Tiana, A. (2011). Reconstrucción de los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial. En G. Ossensbach (Coord.) *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (pp. 223-244). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tjosvold, D., Tang, M. M. L., y West, M. (2004). Reflexivity for team innovation in China the contribution of goal interdependence. *Group and Organization Management*, 29 (5), pp. 540-559.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Medellín: Red Crear, Fundación Universitaria del Oriente-Funorie.
- Toca, C. (2010). Consideraciones para la formación en emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. *Estudios Gerenciales*, 26 (117), pp. 41-60.
- Toribio, L. (2010). *La Política Educativa en Castilla la Mancha. Análisis y prospectiva en el marco de los objetivos de la Política Educativa Europea para el año 2010* (tesis doctoral no publicada). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Toro Lasso, J. y Ortegón, A. M. (1999). Corriendo el telón del concepto emprendedor. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 37, pp. 133-141.
- Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel
- Tosas, M. R. (2016). Educational Leadership Reconsidered: Arendt, Agamben, and Bauman. *Studies in Philosophy and Education*, 35, pp. 353-369.
- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62 (3), pp. 133-149.
- Townsend, D. M. y Hart, T. A. (2008). Perceived institutional ambiguity and the choice of organizational form in social entrepreneurial ventures. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32 (4), pp. 685-700.
- Traité instituant la Communauté Economique Européenne et documents annexes* (1957). Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:11957E/TXT> (consultado el 31 de octubre de 2017).
- Tracey, P. y Phillips, N. (2007). The distinctive challenge of educating social entrepreneurs: A postscript and rejoinder to the special issue on entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education*, 6, pp. 264-271.
- Treaty establishing the European Atomic Energy Community* (1957). Recuperado de: [https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_3\\_antlasmalar/1\\_3\\_1\\_kurucu\\_antlasmalar/1957\\_treaty\\_establishing\\_euratom.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_3_antlasmalar/1_3_1_kurucu_antlasmalar/1957_treaty_establishing_euratom.pdf) (consultado el 31 de octubre de 2017).
- Thurik, R. (2009). *Entrepreneurship, Economic Growth and Policy in Emerging Economies*. Helsinki: United Nations University y World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER).
- Trubek, D. y Trubek, L. (2006). New Governance and Legal Regulation: complementarity, rivalry or transformation? *Legal Studies Research Paper Series n° 1047*. Madison: University of

## Referencias bibliográficas

---

- Wisconsin Law School. Recuperado de: <https://media.law.wisc.edu/m/zyjnh/ssrn-id988065.pdf> (consultado el 31 de octubre de 2017).
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), pp. 357-442.
- Uncetabarrenechea, J. (2009). Los riesgos de una relevancia excesiva de la competitividad para el proceso de integración europea: una mirada crítica a la Estrategia de Lisboa. En VV.AA. *Crisis económica y financiera: El papel de la Unión Europea* (pp. 115-157). VIII Premio de investigación Francisco Javier de Landáburu Universitat 2009. Vitoria-Gasteiz: Eurobask, Consejo Vasco del Movimiento Europeo.
- UNCTAD (2008). Junta de Comercio y Desarrollo. Comisión de Inversión, Empresa y Desarrollo. Reunión multianual de expertos sobre políticas de promoción de la empresa y fomento de la capacidad en ciencia, tecnología e innovación. *Elementos esenciales de una política de fomento de la iniciativa empresarial*. TD/B/C.II/MEM.1/2 (10 de noviembre de 2008).
- UNCTAD (2009). Junta de Comercio y Desarrollo. Comisión de Inversión, Empresa y Desarrollo. *Informe de la reunión multianual de expertos sobre políticas de promoción de la empresa y fomento de la capacidad en ciencia, tecnología e innovación*. TD/B/C.II/MEM.1/4 (10 de febrero de 2009).
- UNCTAD (2010). Junta de Comercio y Desarrollo. Comisión de Inversión, Empresa y Desarrollo. *Educación empresarial, innovación y fomento de la capacidad en los países en desarrollo*. Tercer periodo de sesiones. TD/B/C.II/MEM.1/9 (10 de noviembre de 2010).
- UNCTAD (2012). *Informe Entrepreneurship Policy Framework and Implementation Guidance*. New York-Geneve.
- UNCTAD (2014a). Junta de Comercio y Desarrollo. Comisión de Inversión, Empresa y Desarrollo. *Iniciativa empresarial y fomento de la capacidad productiva: creación de empleo mediante el desarrollo de las empresas*. Sexto periodo de sesiones. TD/B/C.II/24 (17 de febrero de 2014).
- UNCTAD (2014b). Junta de Comercio y Desarrollo. Comisión de Inversión, Empresa y Desarrollo. *Informe de la Comisión de la Inversión, la Empresa y el Desarrollo sobre su sexto período de sesiones*. TD/B/C.II/26 (16 de mayo de 2014).
- UNCTAD (2015). Junta de Comercio y Desarrollo. Comisión de Inversión, Empresa y Desarrollo. Tema 5 a) del programa provisional La iniciativa empresarial y los objetivos de desarrollo sostenible *Promoción de la iniciativa empresarial para el desarrollo*. Séptimo período de sesiones. TD/B/C.II/29 (9 de febrero de 2015).
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.
- UNESCO (2012). Jóvenes y competencias. *Informe de seguimiento Educación para todos 2012*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Textos fundamentales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Marco de Acción de la Agenda Educación 2030* aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) celebrado del 19 al 22 de mayo de 2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf> (consultado el 13 de julio de 2017).

- UNESCO (2016). *Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training (TVET). Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP)*. Paris: UNESCO.
- Union of International Organizations (2014). *The Yearbook of International Organizations*. Brussels: Union of International Organizations.
- Unión Europea. Decisión 1031/2000/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, del 13 de abril de 2000, por la que se establece el programa de acción comunitario «Juventud». *Diario Oficial de la Unión Europea L 117*, 18 de mayo de 2000.
- Unión Europea. Decisión n. 1350/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009. *Diario Oficial de la Unión Europea, L 348*, de 24 de diciembre de 2008, pp. 115-117.
- Ursua, N. (2009). De la información al conocimiento; del conocimiento a la innovación. Una reflexión filosófica de ida y vuelta. En M. J. Maidagán (Eds.). *Filosofía de la innovación* (pp. 27-42). Madrid: Plaza y Valdés.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa* (tomos I y II). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (Centro de Investigación y documentación Educativa (CIDE)).
- Valle, J. M. (2009). Política educativa de la Unión Europea: evolución e hitos contemporáneos. En M. J. Martínez-Usurralde (Coord.) *Educación internacional* (pp. 197-234). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 17-59.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 109-144.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 12-33.
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización. La educación supranacional. *Bordón*, (1), pp. 11-21.
- Valverde, J. L. (2012). *Europa. Pensamiento y acción, 1945-2012*. Granada: Tadriga.
- Van Praag, M. (1999). Some classic views on entrepreneurship. *De Economist*, 147, pp. 311-335.
- Vázquez, G. (1994). *La educación social y moral*. En VVAA *Teoría de la Educación* (pp. 153-174). Madrid: Taurus.
- Veciana, J. M<sup>a</sup>. (1996). Emprendedor o empresario. Innovando. *Boletín informativo del ICESI*, 17, pp. 2-3.
- Veciana, J. M<sup>a</sup>. (2005). La creación de empresas. Un enfoque gerencial. *Colección Estudios Económicos* (vol. 33). Barcelona: La Caixa.
- Vega, I., Coduras, A., Justo, R., Cruz, C. (2005). *Global Entrepreneurship Monitor Project. Informe Ejecutivo 2004. España*. Madrid: Instituto de Empresa y Banesto Fundación.
- Vega, I., Coduras, A., Justo, R., Cruz, C. (2006). *Global Entrepreneurship Monitor Project. Informe Ejecutivo 2005. España*. Madrid: Instituto de Empresa y Banesto Fundación.
- Vega, I., Coduras, A., Justo, R., Cruz, C. (2007). *Global Entrepreneurship Monitor Project. Informe Ejecutivo 2006. España*. Madrid: Instituto de Empresa y Banesto Fundación.
- Vega, I., Coduras, A., Justo, R., Cruz, C. (2008). *Global Entrepreneurship Monitor Project. Informe Ejecutivo 2007. España*. Madrid: Instituto de Empresa y Banesto Fundación.



- Vega, I., Coduras, A., Justo, R., Cruz, C. (2009). *Global Entrepreneurship Monitor Project. Informe Ejecutivo 2008. España*. Madrid: Instituto de Empresa, Banesto Fundación y Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- Verin, H. (2011). *Entrepreneurs, entreprise: histoire d'une idée* (2ª ed). París: Classiques Garnier.
- Vesper, K. H. Gartner, W.B. (2001). *Compendium of Entrepreneur Programs*. University of Southern California, Lloyd Greif Center for Entrepreneurial Studies.
- Vesper, K. H., Gartner, W.B. (1997). Measuring progress in entrepreneurship education. *Journal Business Venturing*, 12 (5), pp. 403-421.
- Vestergaard L. (2015). *Entrepreneurship in Education in the Baltic Sea Region. A report under EUSBSR Priority Area 8: Implementing the Small Business Act*. Danish Ministry of Education & Danish Foundation for Entrepreneurship.
- Villalba Lucas, F. M. (2015). *El crecimiento personal a través de los hábitos en Leonardo Polo* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Murcia.
- Villamor, P. y Prieto, M. (2014). El espíritu emprendedor en educación: un análisis pedagógico. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 139, pp. 153-159.
- Volkman, C., Wilson, K. E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S. y Sepulveda, A. (2009). *Educating the next wave of entrepreneurs-unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century. A Report of the Global Education Initiative*. Ginebra: World Economic Forum.
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., Weber, R. (2010). The Effects of Entrepreneurship Education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76 (1), pp. 90-112.
- VVAA (2009). *Las Naciones Unidas hoy*. Nueva York: Departamento de Información Pública de Naciones Unidas.
- VVAA (2011). *El abc de las Naciones Unidas*. Nueva York: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.
- Wächter, B. (2006). The Lisbon Strategy. Knowledge as the key to growth and employment. En M. Kelo (Eds) *The future of the University. Translating Lisbon into Practice* (pp. 13-29). Academic Cooperation Association –ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens Verlags y Mediengesellschaft.
- Wagner, T. (2014). *Creando innovadores. La formación de los jóvenes que cambiarán el mundo*. Madrid: editorial Kolima educación.
- Walger, J. J. (1995). Creativity and talent as learning. En R. Stenberg (Eds.). *The nature of creativity* (pp. 340-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Waters, D. (1982). *Primary school projects: planning and development*. Heinemann Educational Publishers.
- Weber, M. (1995). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- West, M. A. (2002b). Ideas are ten a penny: It's team implementation not idea generation that counts. *Applied Psychology-an International Review*, 51 (3), pp. 411-424.
- Westbrook, R. B., (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23 (1-2), pp. 289-305.
- Westhead, P. y Solesvik, M. Z. (2015). Entrepreneurship education and entrepreneurial intention: Do female students benefit? *International Small Business Journal*, 34 (8), pp. 979-1003.
- Wilson, K. (2008). Entrepreneurship education in Europe. En J. Potter (Ed.). *Entrepreneurship and higher education*. París: OECD.

- Williams, K. (1996). Education for European Citizenship: A Philosophical Critique. *Studies in Philosophy and Education*, 15 (2), pp. 209-219.
- Williams, K. (2000). Realism, Rationalism and the European Project. En F. Crawley, P. Smeyers, y P. Standish (Eds.). *Remembering Europe: Nations and culture in European Higher Education*. Oxford: Berghahn Books.
- Williams Middleton, K. (2013). Becoming entrepreneurial: gaining legitimacy in the nascent phase. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 19 (4), pp. 404-424.
- Winch C. y Gingell J. (2004). *Philosophy and Educational Policy. A critical introduction*. London-New York: Routledge Palmer.
- Worthman, M. Jr. (1987). Entrepreneurship: An integrating typology and evaluation of the empirical research in the field. *Journal of Management*, 13 (2), pp. 259-279.
- Yepes, R. y Aranguren, J. (1999). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana* (4ª ed.). Pamplona: Eunsa.
- Zahra, S.A., Gedajlovic, E., Neubaum, D.O. y Shulman, J.M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24 (5), pp. 519-532.
- Zamagni, S. (2012). *Por una economía del bien común*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Zaratiegui, J. M. (2002). *Alfred Marshall y la teoría económica del empresario*. Universidad de Valladolid: Secretariado de Publicaciones.
- Zeitlin, J. y Trubek, D.M. (Eds). (2003). *Governing Work and welfare in a New Economy: European and American Experiments*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhao, F. (2005). Exploring the synergy between entrepreneurship and innovation. *International Journal of Entrepreneurship Behaviour & Research*, 11 (1), pp. 25-41.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.