

EDUCACIÓN PARA LA UNICIDAD

**Antonio BERNAL GUERRERO**  
Catedrático de Teoría de la Educación  
*Universidad de Sevilla*

**Coordinador del grupo GIPEPERSE**

**Webs personales:**

<https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bernal-Guerrero>

[https://investigacion.us.es/sisius/sis\\_s\\_howpub.php?idpers=1995](https://investigacion.us.es/sisius/sis_s_howpub.php?idpers=1995)

**Researcher ID:** [N-7555-2014](https://orcid.org/0000-0002-0387-9538)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0387-9538>

**Correo electrónico:** [abernal@us.es](mailto:abernal@us.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Individualidad: De los planes de vida a la identidad
3. Un marco para la autonomía
4. Áreas de desarrollo de la individualidad
5. La educación emprendedora como desarrollo de la autonomía
6. Explorando el potencial emprendedor
7. Formación del potencial emprendedor como plataforma de expresión de la unicidad
8. Conclusión
9. Referencias bibliográficas

## EDUCACIÓN PARA LA UNICIDAD

“Es común la persuasión de que el sentimiento de existencia implica tener en más alta estima *su ser así que su ser ahí*. Sin duda nos experimentamos como parte de un todo. Pero eso no basta. Queremos experimentar, retener y desarrollar exactamente lo que nos distingue a cada uno” (Rüdiger Safranski: *Ser único. Un desafío existencial*. Barcelona: Tusquets, 2022, p. 317).

**Antonio BERNAL GUERRERO**  
**Catedrático de Teoría de la Educación**  
*Universidad de Sevilla*

### 1. Introducción

En su novela póstuma *El proceso* (2003), Franz Kafka relata una parábola: “Ante la Ley” (*Vor dem Gesetz*), que anteriormente había publicado en el semanario judío independiente *Selbstwehr* y en la colección de cuentos titulada *Un médico rural* (*Ein Landarzt*). En ella se narra lo siguiente: un hombre de campo en busca de la ley llega ante una puerta y ruega al guardián que le deje entrar, pero se lo impide diciéndole que en ese momento no es posible. El hombre espera e intenta mirar al interior a través de la puerta. El guardián, al verlo, pese a prohibirle el paso, le dice que intente entrar si ese es su deseo, pero le advierte de que, aun siendo él un guardián poderoso, es el menor de los guardianes que podrá encontrar en lo sucesivo y que ni él mismo puede sostener la mirada del tercero. El hombre, intimidado, no hace sino esperar, esperar y

esperar, infructuosamente, durante toda la vida. Cuando le va a llegar la muerte, reúne valor para preguntar al guardián por qué si todos aspiran a la ley nadie ha pedido entrar durante tantos años transcurridos. Acercándose al hombre, ya moribundo, el guardián le grita indicándole que nadie pudo entrar ya que esa puerta estaba exclusivamente destinada a él, cerrando a continuación definitivamente la puerta. Muchas interpretaciones se han dado a esta parábola. Permítasenos, compartir con Safranski, una apreciación plausible: el hombre se hallaba ante la ley individual, no ante la ley general, y rehusó por miedo a acceder a su entrada. Mientras estamos vivos hay la posibilidad de cruzar esa puerta de entrada por la cual accedemos a nuestra individualidad, a nuestra singularidad intransferible.

Aunque la dignidad humana, enraizada en nuestra naturaleza, ha reclamado reconocimiento en cualquier época y, con seguridad, a través de la historia, los individuos experimentaron desacuerdos con las sociedades en las que vivían, posiblemente en nuestro tiempo se ha producido una brecha muy significativa entre ambos extremos. Los conflictos políticos, técnicos o económicos no colman la necesidad de reconocimiento que tienen las personas, la reivindicación de cada cual, de tener un lugar bajo el sol, aquel que le pertenece y debe ocupar como hemos inferido de la parábola kafkiana. Las exigencias singulares de reconocimiento no excluyen una identidad de destino común. Pero las identidades colectivas que impiden el crecimiento personal suelen instalarse en el totalitarismo. Las nociones gregarias del nacionalismo, los diversos fanatismos grupales o los actuales efectos perniciosos de la denominada “cultura de la cancelación”, como consecuencia de políticas autoritarias o determinados discursos de dominación, conducen al peligro de la conformidad y a la sumisión a las ideologías imperantes que ahogan la libertad a cambio de una fraudulenta sensación de seguridad. Como señala Cyrulnik (2022, p. 221), la angustia es el precio de la libertad, aunque “tenemos herramientas para actuar sobre la realidad que actúa sobre nosotros”.

El proceso de globalización ha creado un mundo crecientemente diverso, pese a ese “aplanamiento” o “muerte de las distancias” aludido por Thomas Friedman (2007). Junto a la espacial, la dimensión temporal también se ha alterado notablemente hasta el punto de tener la sensación de vivir en un “presente perpetuo”, como si la historia nos pisara los talones (Augé, 1993), merced a las transformaciones tecnológicas que están mutando nuestras prácticas sociales y culturales. La velocidad, las laberínticas conexiones actuales de distinto orden convierten el proceso globalizador actual en un hito histórico que reta nuestra capacidad civilizatoria tal vez como nunca. Ante este desafío, en un mundo que está cambiando aceleradamente, podemos hallar fórmulas de desarrollo individual y social que nos permitan progresar en y para la humanización, pero también estamos amenazados con la catástrofe, con el ocaso de nuestra civilización.

No como un mero dato, sino como una responsabilidad, la de elaborar la crónica del yo, la identidad humana se torna en tarea, convirtiéndose los propios individuos en sujetos, actores, protagonistas de sus destinos, escenógrafos, juglares (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Como han señalado ínclitos pensadores contemporáneos (Bauman, 2017; Touraine, 2009), la edificación de la propia existencia ha pasado a ser una experiencia colectiva. Sin embargo, esta interpelación global y directa está plagada de dificultades, obstáculos y limitaciones, cuando no de impedimentos. Hay el riesgo permanente de la disolución de la individualidad entre las múltiples exigencias de la producción en un universo globalizado y las multiformes relaciones en los distintos ámbitos. Por otra parte, la asechanza en forma de evasión se extiende a lo largo y ancho de la vida, debido a los múltiples mecanismos, cada vez más sofisticados, de seducción de la cultura de masas en la actual sociedad hiperconectada. No obstante, estamos apercebidos de que elegir la humanidad, saberse humano, no es aceptar un hecho, “sino tomar una decisión y emprender un camino” (Savater, 2003, p. 175).

Se precisa preparar para un mundo en transformación, pero será decisivo para el futuro de la humanidad, crear las condiciones para una

educación en la autonomía que preserve lo más genuino del ser humano y siembre la esperanza de que todas las personas puedan desarrollarse como seres únicos en sociedades abiertas y no clausuradas bajo máscaras totalitarias de diversas apariencias. Indubitadamente, Hannah Arendt lo expresó al salir de Alemania, no quería autocompadecerse, sólo necesitaba comprender: “La principal arma contra el totalitarismo es la exigencia del pensamiento personal” (2019, p. 18). Etimológicamente, como sabemos, el término autonomía designa precisamente que un sujeto guíe su vida desde su propia razón. También, a nivel colectivo, se considera la autonomía como construcción de la ciudadanía frente a imposiciones externas que esclavizan, formas de dominación que impiden el libre desarrollo de las comunidades, conformadas por sujetos que son protagonistas de las formas de vida que han elaborado. En fin, la autonomía presupone un sujeto con capacidad para actuar en su vida personal y en los modos de convivencia que se adoptan en su comunidad. Un sujeto, singular, único, con un potencial de actuación intransferible.

Se han explorado diferentes caminos para tratar de educar en la autonomía, con diversos grados de aceptación y éxito. No se ha dado cumplida satisfacción al problema, pese a que podamos extraer logros en diferentes grados, siendo conscientes de que se trata de un problema que rebasa el estricto círculo pedagógico. Con todo, el desafío permanece y precisamos respuestas innovadoras, respetando la libertad y la dignidad de la persona. La educación puede contribuir a la formación de una ciudadanía que asuma un papel activo en la creación de su futuro. Para ello, es imprescindible respetar la “exigente libertad de ser un individuo singular” (Safranski, 2022, p. 320), aunque no cesen los cambios de las circunstancias bajo las que debe aprehenderse y afirmarse esa exigencia. Conectando la acción emprendedora con la capacidad de desarrollo de la individualidad, tratamos de ofrecer una propuesta innovadora, fundada en la investigación básica realizada sobre los procesos competenciales y potenciales que confluyen en la configuración de la identidad.

## **2. Individualidad: de los planes de vida a la identidad**

El discurso teórico sobre la autonomía tal vez sea otra muestra del búho de Minerva, que levanta el vuelo al caer el crepúsculo. En efecto, la relevancia de la dignidad, la libertad, la igualdad, la tolerancia, la individualidad y otros términos próximos, estriba más que en el ensamblaje de un cuerpo doctrinario, en una plataforma de debate acerca de la importancia que tienen para la vida individual y social, lo cual no niega el reconocimiento de cierta tradición si aplicamos una mirada retrospectiva. Es el irrefragable lenguaje de los hechos, de las prácticas, con todo, el que puede revelar la diversidad originaria de sus principios constitutivos. Razonar sobre la autonomía es adentrarse en una conversación iniciada hace mucho tiempo, que nos precede y se prolongará mucho más allá de nuestra existencia. Su relevancia radica en lo significativo que resulta para nuestras vidas, para su plenitud. Todos disponemos de una vida para vivir y, aunque existen restricciones de diversa índole, morales, físicas, mentales, históricas, circunstanciales, tenemos posibilidades, aunque no sean inicialmente las mismas para todos. Conforme vamos configurando nuestra vida vamos adoptando unas u otras decisiones y la responsabilidad, aunque sea en parte, es nuestra. De aquí se infiere que, antes que resultado de cualquier factor, tenemos la condición de ser principio de acción; esto es, los logros obtenidos en el desarrollo de la vida dependen de las metas que nos hemos propuesto. También podemos colegir que la forma concreta que adquiere nuestra vida es asunto nuestro, una vez que cumplimos con los deberes y obligaciones propios de nuestra condición ciudadana. Y es cosa nuestra admitiendo la posibilidad de que la vida que llevamos no sea la mejor posible, puesto que no deja de ser una opción personal (todo lo que traspaasa la barrera de lo que pueda considerarse consejo o ayuda, tanto en el ámbito privado como en el público no es sino coerción).

No obstante, la individualidad no se da en un vacío, sino que se elabora a partir de las formas sociales que están a nuestro alcance. Su configuración puede implicar preocupaciones normativas que rebasan las que pudiéramos reconocer, en primera instancia, como estrictamente

obligatorias: lograr altos niveles en la profesión, ser buen hijo y padre, trabajar voluntariamente por alguna causa... Una genuina educación tiende a crear progresivamente preocupaciones de ese orden. La realización ética, más allá de la obligación moral, nos conecta con las viejas preguntas sobre el sentido de una vida bien vivida, más allá de nuestras meras preferencias.

Dichas formas sociales, el conjunto de recursos provistos por la sociedad, que han adoptado en clave moderna la denominación de "identidades" (etnias, nacionalidades, orientaciones sexuales, profesiones...), delinean qué somos, y no parece que tengamos el poder de disociar qué somos de quiénes somos. Individualidad e identidad están intrínsecamente relacionadas.

El desarrollo de la individualidad no es tanto algo coordinado con la educación y la cultura, sino un elemento que es parte y condición de ellas. La individualidad es parte constitutiva del bien social. La libertad importa porque puede dar lugar al hallazgo de la verdad, mediante la libre expresión de ideas propiciadoras de un debate enriquecido por los diversos argumentos; pero también porque permite el desarrollo de la individualidad que conforma un elemento imprescindible del bien del ser humano. No se trata tanto de un estado que lograr, sino de un modo de vida que conseguir. Una forma de vida que otorga toda la dignidad a nuestra propia capacidad de elegir nuestro plan vital, distanciada de la mera réplica, de la imitación de determinada propuesta ajena. Practicar la autonomía vale por sí mismo, pero además lleva al desarrollo de uno mismo, a la maduración de las capacidades de observar, razonar y enjuiciar. A la diversidad, a la diferencia, sin duda, hay que atribuirle el inequívoco valor que presenta; pero, sobre todo, lo decisivo es que la configuración personal responda a la forja de nuestro propio plan de vida, por expresarlo en lenguaje milliano (Mill, 1859/1970), que podrá ser incluso semejante a otros (con lo cual no sería tan diferente a lo conocido), pero fruto de nuestro propio criterio. Tener propósito define a la persona. Aunque Mill no poseyó dones proféticos para advertir meridianamente la evolución de la sociedad que le sobrevivió, como afirma Isaiah Berlin en el

prólogo de *Sobre la libertad*, detestaba y temía la estandarización y albergaba la idea de que, en nombre de la filantropía, la democracia y la igualdad se estaba creando una sociedad en la que las metas se iban recortando y “se estaba convirtiendo a la mayoría de los hombres en un simple *rebaño industrial*” (p. 21).

Considerar un plan de vida significa integrar nuestras preferencias y necesidades en el seno de una cierta estructura, lo cual da sentido a que determinadas preferencias inmediatas puedan ser relegadas por otras de mayor alcance que proporcionan mayor sentido a nuestra existencia. Esa atracción comportamental está vinculada al carácter. Ahora bien, admitir la relevancia del plan no supone caricaturizarlo: no se trata de establecer una perfecta cartografía de la vida que queremos vivir, un diseño preestablecido, fijo, inmutable. Ni elegimos ni podemos elegir un plan global de una vez por todas (Rachels, 1998). Aunque disponemos de la capacidad de elegir, nuestra vida no depende en su conjunto de decisiones sesuda y continuamente adoptadas. Al mismo tiempo, pocas adscripciones sociales podemos elegir realmente. Por otra parte, la dimensión temporal incluye la incertidumbre, el azar, junto a la posibilidad de cambiar de criterio sobre ciertos aspectos, basada en la experiencia personal efectiva. Por lo demás, la experiencia humana acumulada es, obviamente, una fuente de aprovechamiento de gran valor de la que disponemos a través de la función transmisora que representa la educación. Cuanto más se ha ido extendiendo nuestro proceso civilizatorio, mayor ha sido el poder de influencia de las generaciones pasadas en las nuevas y en el destino de cada individuo en particular. El peso de la agencia colectiva se ha incrementado, teniendo hoy un exponente inquietante en el potencial tecnológico que representa el advenimiento de la inteligencia artificial (Nowotny, 2022).

La existencia de un plan óptimo de vida para cada persona no significa reducirla a un complejo algoritmo. Incluso, podemos afirmar que hay asuntos trascendentes en la vida para los que carecemos de planes. Más bien, ese plan conforma una manera de integrar nuestras aspiraciones a través del tiempo, un modo de atribuir valor a las cosas

variadas que imantan nuestra atención, tratando de constituir cierta estructura de sentido, determinada arquitectura existencial que escapa del presentismo, de la prisión de los deseos fugaces. Hay la posibilidad de armar un plan y, desde luego, reivindicamos la autoría de éste, en la medida en que eso es factible; pero ¿la mera arbitrariedad puede justificarlo? El rechazo de la imposición no debe conducirnos a pensar que un plan, por haber sido elegido, es el mejor posible. Parece evidente que, si estamos en mejores disposiciones para su elaboración, es decir, si contamos con cierta capacitación para construirlo, se incrementa la probabilidad de establecer un plan acorde al propio potencial. Esto es, desde nuestro puesto en el mundo y según nuestra naturaleza, descubrimos los valores que configuran nuestro plan de vida. La idea de proyecto emerge inevitablemente, delineándose una tensión entre las esferas individual y social, lo cual no implica inferir que la individualidad se reduzca a la arbitrariedad o a la insociabilidad.

Los objetivos que conforman el plan, diversos y aun cambiantes, se incardinan en él organizativamente, tanto los de mayor calado como los de menor trascendencia. Lejos de un diseño preestablecido, dicho plan es constitutivamente abierto y dinámico, pero vitalmente orientativo. En el contexto actual, la conceptualización del plan de vida encaja mejor en el discurso de la “identidad” (Appiah 2007), como aquello que estructura el sentido de la vida personal.

Ni desvelada ni creada. Ninguna de esas tradiciones de pensamiento acerca de la individualidad nos satisface plenamente. ¿Somos el fruto del hallazgo de algo previo, una esencia por descubrir? Esta visión romántica expulsa todo el poder de la creatividad en la forja de nuestro carácter y destino. ¿Nos creamos a partir de la nada? Esta perspectiva radical sacraliza nuestro poder de invención y desprecia la realidad desde la que puede realizarse la construcción e ignora que haya algo a lo que responder. Nos parece que la aproximación más correcta reconoce el valor de la autoría personal en la construcción de la identidad, pero ésta ha de tener un sentido, algo que es imposible sin dar respuesta a realidades externas a nosotros. El yo se constituye interactivamente, de

forma dialógica, mediante nuestra relación con el mundo que nos ha tocado vivir. En efecto, ese proceso de integración reflexiva y narrativa de la experiencia configura nuestra identidad personal (MacIntyre, 1987; Ricoeur, 1992; Taylor, 1995), aunque la experiencia humana no se reduzca al discurso elaborado. Sin mermar el deseo de continuidad y estabilidad, hay matices imaginativos, emocionales, intangibles, que escapan al relato (Sloterdijk, 2008). Nuestra naturaleza manifiesta su propio orden mientras interactúa con las múltiples situaciones que estimulan el hallazgo de sentido en la realidad. La construcción de la identidad personal no es una elaboración contingente de la cultura, una continua configuración y reconstrucción. “Permanencia y cambio explican la complejidad del proceso, más profundo que un cúmulo de condiciones susceptibles de negociación” (Bernal, 2022, p. 31).

Ser un hombre blanco, español, heterosexual y profesor universitario admite muchas concreciones posibles, una vasta diversidad de planes probables; pero son nociones que establecen determinadas líneas, forman parte del “scriptorium” desde el que puedo configurar mi proyecto de vida. Las identidades colectivas sugieren narraciones que podemos utilizar para la crónica de nuestra vida. De algún modo, constituyen estructuras que posibilitan la narración del yo. Gozamos de la posibilidad de narraciones individuales, pero estrechamente vinculadas a lo generado y transmitido por la sociedad. En el marco de la narración que construimos hallamos un sentido a nuestra vida. En esa historia encajan nuestras experiencias y acciones. En los propósitos a largo plazo adquieren sentido todas las intenciones a corto plazo que se reflejan en nuestro comportamiento. Dichos propósitos actúan a modo de brújulas que orientan nuestra existencia. Lo cual no significa afirmar taxativamente que una vida autónoma exige un yo perfectamente unificado y una existencia necesariamente planeada (Raz, 1986).

### **3. Un marco para la autonomía**

Se esgrime por no pocos que la autonomía es una suerte de herencia del pensamiento moderno occidental, como si su exportación a cualquier otra parte del mundo no occidental fuese una forma de violentar

estilos de vida arraigados que en sí mismos no cuentan con el valor de la autonomía, acaso confundiendo la expansión de las condiciones sociales históricas para su desarrollo con su existencia. Suele argüirse también que la diversidad cultural no es contemplada en el discurso de la autonomía para el que prevalece la diversidad individual, olvidándose que las culturas sólo importan si les importan a las personas (Appiah, 2008). También se presenta la autonomía como un ideal inalcanzable, cuestionándose que la “libertad básica” de elegir no es la de autonomía, sino la de creación del yo, que puede no ser un agente autónomo, alguien que vive según ciertos códigos externos, religiosos, militares o de otra índole, es decir, un individuo que sencillamente acepta la tradición, la herencia cultural recibida (Gray, 1996). Pero, en realidad, la asunción de compromisos y aceptación de normas no excluyen la posibilidad de ser autónomo.

Desde diversos posicionamientos deterministas se viene a aseverar que la autonomía es poco menos que una entelequia, una ilusión, un ideal inalcanzable. Somos producto de nuestras condiciones y circunstancias, internas y externas. Carece de sentido la propia noción de autonomía. Discrepamos de dichos juicios, pero no restamos valor a este conjunto de críticas, asociadas a la clásica idea de la libertad como indeterminación.

Nuestra experiencia de la libertad tiene relación con el hecho de que frecuentemente nos sentimos limitados, coaccionados. La propia naturaleza se resiste, nos obstaculiza el logro de nuestros planes y nuestras capacidades para neutralizar sus efectos son limitadas. Cuando hay la posibilidad de vencer alguno de esos obstáculos nos experimentamos más libres, en la medida en que realizamos actividades que antes no podíamos: aumentar nuestra velocidad de desplazamiento, navegar, etc. Pero las resistencias que presenta la naturaleza constituyen algo lógico e inevitable. Sin embargo, la experiencia de la coerción por otros seres humanos que nos someten, que no subyugan, merma nuestra libertad gravemente. La idea de la libertad como ausencia de coacción ha distinguido tradicionalmente nuestra civilización. Pero esto no siempre es fácil de advertir, no siempre se trata de una coacción visible y claramente

externa. Dentro de lo que entendemos por coacción podemos incluir poderosos modos de coacción o interferencia de nuestro comportamiento menos visibles o evidentes. Los determinantes políticos y económicos, además de la acción de otras personas, convierten en problemática la libertad de acción del sujeto. Incluso hay determinaciones externas que aspiran a la configuración de la persona como sujeto libre, donde podemos incluir las prácticas de crianza y formativas que abarcan un arco desde menos a más coactivas –recuérdense los análisis de Bourdieu y Passeron (1970) sobre la violencia (simbólica) que representan los actos educativos–. Desde un punto de vista social, no es viable pensar en la libertad como ausencia absoluta de coacción, ya que, si muchos hacen todo lo que quieren, la libertad de otros disminuye inquietantemente (Shue, 1996).

El debate en torno a la autonomía sigue candente y no exento de controversia, incluso mediante argumentaciones aun radicalmente enfrentadas. Según algunos planteamientos, la autonomía se ofrece como un estado inalcanzable y, frente a ellos, otros sugieren que la inmensa mayoría tiene autonomía. La noción del libre albedrío enlaza con la de autodeterminación más que con la de indeterminación, aunque la autodeterminación final integre un proceso en el que existen márgenes de indeterminación, en el sentido de que la causalidad interna no estaba previa y enteramente determinada. La libertad puede considerarse como un modo de causalidad, una causalidad interna, propiedad de la conducta autodeterminada. Se admite así una acepción positiva de la libertad, no tratándose de ausencia de coacción o determinismo, sino de determinación y producción intrínseca del acto, junto a espontaneidad, capacidad propia para actuar. Entre las razones de actuar, entre las causas de la acción (supuestos, deseos) y la acción misma, el efecto o resultado en forma de acto, se da un vacío o gap (Searle, 2000). Se trata de cierto distanciamiento que rompe la cadena causal y por el cual somos libres al decidir o al formarnos nuestras intenciones. Searle relaciona este gap con el tradicional concepto de “libertad de volición”, relativo a la facultad de determinar uno mismo los propios actos de voluntad, frente a la “libertad

de acto”, asociada a poder hacer aquello que se desee. En este sentido, distingue tres gaps: entre la consideración de las razones y la formación de la intención antes de la acción; entre la intención antes de la acción y la propia acción, y cuando la acción dura suficiente tiempo, entre el inicio y el final de la acción. En el momento de actuar se sigue siendo libre porque las intenciones tampoco son causas suficientes y, finalmente, se es libre al poder interrumpir una acción iniciada. ¿Se manifiesta nuestro yo en esos gaps? Para Searle no se trata de una entidad substancial, pero sí de estados o actividades mentales, aunque acaba postulando la existencia de un yo por razones formales. Todas esas actividades, dichos estados mentales, nos pertenecen y atienden a una misma entidad: el yo. Se introduce de este modo la condición temporal, sin la que no puede pensarse y obrar; pensar supone una sucesión cronológica de estados mentales y la acción presupone deliberaciones a lo largo de un continuo temporal. El yo opera con razones y puede considerarse responsable de su acción, aunque sea parcialmente.

Mientras que para el determinismo presenta un problema, el conjunto de competencias que suele argüirse para delimitar el sistema cognitivo humano (valorar, calcular, planificar, etc.) se compadece con la libertad (Gadene, 2006). Y, cuando se acepta que somos capaces de elaborar pensamientos y tomar decisiones de los que podemos dar cuenta, admitimos también la idea de responsabilidad, de atribución de responsabilidad. Ésta, bien entendida, no se limita a la responsabilidad por uno mismo, sino que se extiende a la responsabilidad por los demás y por la naturaleza (Ruiz Corbella et al., 2012). La responsabilidad por uno mismo implica hacerse cargo de la propia vida, sin dejar que nadie lo haga en nuestro lugar. No es algo sencillo. El miedo a la libertad invade todos los espacios y momentos. Fernando Savater (2004, p. 60) lo expresa muy gráficamente: “los tiranos son los que dicen: ven y dame tu libertad, yo cargo con ella, yo cargo con tu culpa y con tus elecciones”; y agrega: “tú vivirás y yo cargaré con la responsabilidad de la culpa”. La vida personal se entreteje en la urdimbre social, lo que conduce al reconocimiento de que al hacer nuestra propia vida hay otros involucrados en el mismo proyecto

y, por consiguiente, surge la pregunta por el significado de la vida social y política para ese proyecto compartido. Tener el derecho a formular nuestro proyecto de vida implica a su vez una responsabilidad con la sociedad, con los otros que lo hacen posible y con el mundo que habitamos.

Refiriéndose al modernismo contemporáneo, como arte epifánico, Charles Taylor afirma que “parece que hay un deslizamiento hacia el subjetivismo y, al mismo tiempo, una arremetida antisubjetivista. Estas dos posturas deberían estar opuestas, y ciertamente están en tensión. Pero en su génesis están juntas” (2006, p. 619). La explicación a esta paradoja la encontramos, siguiendo a Taylor, en la noción de “prácticas sociales”, por la cual nuestras acciones pertenecen al campo de aquellas prácticas que acaban dándoles forma y sentido (Taylor, 1995). Una ingente cantidad de acciones se dan en la medida en que son acciones que forman parte de un colectivo humano. La cualidad de agente, que el pensador canadiense reivindica sin ambages, no se da sino como algo constituido por un entramado de prácticas sociales desde las que surge y a las que pertenece. Cada agente es un ser destinado al desarrollo de prácticas, que actúa en y sobre el mundo. Se invoca así el concepto de “habitus” de Bourdieu (1980), conjunto de esquemas generativos desde los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan sobre él. Para desarrollar la naturaleza esencialmente social del yo, la práctica implica una interpretación y reinterpretación continua del significado real de la regla. El “habitus” es efecto de condiciones objetivas, pero a su vez es principio desde el cual el agente define su acción en las nuevas situaciones, según las representaciones que ha ido elaborando. Supone tanto limitación como invención. La conocida posición de Taylor no deja de ser una vía conciliadora entre dos enfoques aparentemente antagónicos: los centrados en el sujeto y los focalizados en la sociedad, puesto que junto al carácter homogeneizador de los hábitos para los grupos humanos hay un lugar para la interpretación de la norma.

Con su teoría de la estructuración, Anthony Giddens (1984) ensancha los límites de acción de los sujetos que tienden a la inexistencia

en el estructuralismo, en el marxismo y en el funcionalismo. El proceso de socialización fusiona coacción y capacitación. Lo sepan o no, los sujetos producen formas de vida a través de las que reinventan las condiciones heredadas. Con su desarrollo del concepto de “dualidad de la estructura”, el pensador británico ensayó el intento de armonizar agencia y estructura, individuo y sociedad. Dicha dualidad integra a la vez la subjetividad y las fuerzas externas que la condicionan. Análogamente, en un plano axiológico, argumentó Joseph Raz (2004), al reflexionar sobre el problema de la universalidad: los valores dependen de los apegos individuales, pero los valores particulares suponen el propio valor moral del reconocimiento de la diferencia.

Matriz social y sujeto tal vez constituyan dos puntos de vista, dos miradas acerca del problema del libre albedrío, por invocar la argumentación kantiana. Podemos considerarnos causantes de la acción cuando nos pensamos por medio de la libertad, así como podemos observarnos como efectos cuando nos representamos según nuestras acciones. De este modo, la estructura genera el marco de acción y el agente elabora razones para actuar. Concebirnos como agentes implica la consideración de que los demás también lo son. Asociamos el comportamiento humano –en cuanto que somos seres con capacidad racional y también pasional– a las creencias e intenciones. Desde ellas elaboramos metas y objetivos, fabricamos planes y adoptamos decisiones menores y trascendentes, tejemos la vida que pretendemos tener. Resulta difícil sostener el concepto de dignidad cuando se insiste en la comprensión de las acciones como “causadas” y no libres. El discurso de la autonomía implica la consideración de las personas como fines en sí mismas, por tanto, con dignidad y valor propio. Según la proverbial distinción de Kant (1972), hay seres que tienen valor en sí mismos y otros que únicamente valen para algo diferente de ellos mismos. Las personas poseen valor en sí mismas y no tienen valor relativo a ninguna otra cosa. De aquí se infiere que no es legítima su instrumentalización y que, en lugar de precio, tienen dignidad. Ésta es una expresión transitiva, es decir, las personas son dignas de respeto, lo que reclama limitación de las acciones

que puedan ocasionarles daño físico o moral y reconocimiento de su capacidad para proponerse metas en la vida, para las que demandan ayuda (Cortina, 1996). Por lo demás, el discurso de la autonomía incluye la propuesta de un orden social que no puede excluir el desarrollo de la individualidad.

La idea de desarrollo de uno mismo sitúa a la identidad en el núcleo de la vida. Y tal desarrollo puede tender puentes entre las contribuciones ética, social y política. Esto significa que cuando entramos en el debate político, cuando tratamos de negociar ese mundo compartido, la esfera pública quizás no deba ser neutral respecto de los distintos conceptos del bien, distanciándonos de autores reconocidos dentro del pensamiento liberal contemporáneo como Rawls (1996) o Dworkin (1993). El cultivo de la individualidad no requiere únicamente libertad, sino también ayuda para poder desarrollarse. La noción de “libertad positiva” de Berlin (2004) aboga por esta posibilidad que, aunque encierre peligros diversos entre los que se encuentran prácticas abominables diversas de dominación, apunta hacia el ideal del cultivo de la individualidad, para el que no hallamos argumentos sólidos de rechazo. Tal ideal está vinculado a la diversidad humana, que no es un asunto posterior al principio de igualdad, sino que está vinculado efectivamente a su origen, como ha puesto de relieve el enfoque de las capacidades humanas (Sen, 2007; Nussbaum, 2011). En todo caso, la aprobación o repulsa sociales a nuestros actos, atribuyéndonos responsabilidad, posiblemente tenga un impacto mayor que cualquier intromisión gubernamental, en la medida en que nos sitúa en el ámbito del mérito, de la virtud, del reconocimiento o no de nuestra propia dignidad (Bernal, 2020).

Vamos elaborando significado para nuestra vida en las tensiones originadas entre el mundo y nuestra experiencia vital. Aunque no podamos proporcionar una justificación teórica completamente satisfactoria, hemos de actuar como si la libertad fuera posible. Como ha afirmado Jerome B. Schneewind (2009), si admitimos como principio esencial la misma capacidad moral a todas las personas, desde el reconocimiento de su dignidad, incrementaremos las posibilidades de hallar soluciones ajustadas

a los problemas actuales, antes que hacer uso de cualquier otro principio aún no inventado.

#### **4. Áreas de desarrollo de la individualidad**

La ayuda al desarrollo de la individualidad, la educación de las personas, de cada persona, esa “formación del alma” a la que se ha referido Appiah (2007), es una cuestión tan fascinante como controvertida porque se halla en la intersección de dos proyectos: la tarea política de crear una sociedad bien ordenada y la tarea personal de lograr una vida buena. De aquí se desprende una compleja trama sistémica que, finalmente, desemboca en proporcionar a cada sujeto los recursos necesarios para su integración como agencia en la cultura, en la sociedad en la que vive considerada igualmente en toda su extensión. Cada persona se diferencia por la construcción de un sistema conceptual que facilita el registro de sus encuentros agenciales con el mundo. No es preciso insistir en la radical relevancia de la educación en este proceso. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de que todos encuentren su propio camino en un marco convivencial. Cuando un sujeto no halla sentido personal en este proceso, queda reducido, cuando no dramáticamente excluido de la dinámica social (Bruner, 1991).

Ante la crisis de la transmisión cultural (Bellamy, 2018), se hace preciso una reconsideración de los contenidos culturales que, sin perder rigor (Enkvist, 2022), contribuya a la recomposición y reorganización cultural facilitando el hallazgo de sentido en el mundo, lo cual no es posible sin el ejercicio de la autonomía y la correspondiente asunción de responsabilidad. Estamos exigidos por la necesidad de elaborar nuevas interpretaciones que hagan plausible el cultivo de la autonomía y la mejora de una sociedad en la que la humanización también se ve afectada por los grandes cambios que están modificando el mundo, simbólicamente compendiados en el final de una época que apoyaba sus esperanzas de progreso en el desarrollo de la sensibilidad humanístico-literaria como vía de comunicación entre los seres humanos (Sloterdijk, 2008). Nuevas mediaciones técnicas generadas por el desarrollo de la humanidad cambian nuestros tiempos que, a su vez, también nos cambian a nosotros,

en ese bucle al que se refirió Sherry Turkle (1997). Una reforma “paradigmática”, más que “programática”, reclama Edgar Morin (2001), para afrontar esta resignificación cultural. El nuevo panorama sociocultural compromete a toda la sociedad, en la que se han multiplicado las posibilidades formativas paralelamente a los riesgos de deshumanización.

Sin pretensión de agotar el conjunto de líneas de acción posibles para el desarrollo de la autonomía personal, podríamos enumerar varias que albergan posibilismos referenciales y metodológicos diversos. De este modo, se propugna el desarrollo del *criterio propio*, o sea, generar una mente activa, apta para el descubrimiento y la exploración, con capacidad para emitir juicios críticos y resolver problemas. Una mente inquieta y activadora de la libertad de pensamiento. También se propone el despliegue de mecanismos de *individualización* que ayuden a la compleja labor de reflexividad para comprender el mundo y comprenderse a uno mismo, para mostrar determinada inteligencia de sí mismo y de la realidad en la que se está instalado y con la que necesariamente se ha de interactuar. Mediante la flexibilidad mental y la creatividad podemos adaptarnos a los cambios y ensayar nuevos modos de vivir. Igualmente, la construcción de la autonomía exige cierta *sabiduría emocional*, por lo que es fundamental disponer de recursos para el afrontamiento de las circunstancias, especialmente de las más adversas, cuidando la conducta activa, tanto la reactiva como la adaptativa. En este sentido, adquiere relevancia considerar la importancia de una formación temprana en la contrariedad y saber canalizar mediante el esfuerzo los objetivos planteados. Todo ello no excluye ahondar en los procesos que promocionan el goce de la experiencia formativa, que siempre puede desvelarse si se dan ciertas condiciones. Así mismo, la *dimensión moral* constituye el núcleo de la configuración humanizadora de la autonomía. Puede afirmarse que la calidad de los criterios humanizadores es directamente proporcional a las posibilidades de crecimiento autónomo. Así, se aspira a desarrollar las capacidades que puedan hacer posible la reflexión y la acción moral autónoma, suscitando el compromiso cívico originado desde el reconocimiento de los otros que se encuentran

involucrados en un mismo proyecto. La cooperación y la participación, en sus distintas manifestaciones, están ligadas a la autonomía. La interacción entre sujetos que buscan metas compartidas enriquece a todos ellos, permitiendo la creación de nuevos puntos de vista después de la integración de enfoques diferentes.

Ha adquirido inequívoca pujanza en los últimos años, iniciándose su desarrollo prácticamente con este siglo, una línea de investigación y de formación relacionada con aquellos procesos que se engloban bajo la denominación de *emprendimiento*. Ciertamente, se requieren personas con capacidad de autogestión, de innovación y de emprender. Demandas originadas en los nuevos contextos de la llamada sociedad del conocimiento. No es algo restringido a ciertos grupos socialmente privilegiados, sino una llamada generalizada al conjunto de la población. Surge principalmente como desarrollo de la individualidad ligado al ámbito económico, al mundo laboral. Y en esta dirección se han diseñado predominantemente políticas y programas formativos diversos. El desarrollo de la iniciativa personal se ha vinculado a la capacidad de emprendimiento, considerando su dimensión productiva. Pero en el último decenio se han venido fraguando alternativas a esta visión. Concretamente, con nuestras investigaciones recientes hemos procurado mostrar que la educación emprendedora puede considerarse un enfoque renovado y renovador desde el que se puede atender el desarrollo de la individualidad, considerado holísticamente como desarrollo de la autonomía y de la iniciativa personal o desarrollo de la capacidad emprendedora de la persona (Bernal, 2021).

## **5. La educación emprendedora como desarrollo de la autonomía**

Con los inicios de siglo se produjo definitivamente un impulso internacional de la educación asociada al emprendimiento, pasando a formar parte de la planificación de las políticas educativas de manera generalizada. El principal interés en esta propuesta fue de carácter económico, considerándose que una adecuada formación empresarial incrementaría el nivel de producción favoreciendo el desarrollo de la

economía (de la nueva economía vinculada a la sociedad del conocimiento) y, por ende, del bienestar de la población. De este modo, términos incluidos en el mismo campo semántico como “emprendimiento”, “espíritu emprendedor”, “empreendedor” y “educación emprendedora” se han ligado intuitiva y popularmente al desarrollo económico, mercantil y productivo. Sin embargo, la acción emprendedora no se restringe a esta dimensión.

Se ha ido acumulando un conjunto de aportaciones reclamando la ampliación de esta originaria acepción de la educación emprendedora apuntándose a otras posibles dimensiones no necesariamente mercantiles (Pittaway et al., 2009; Pittaway y Edwards, 2012; Pfeilstetter, 2011; Bernal y Liñán, 2018). Podría decirse que, en función del sentido amplio o estricto que apliquemos al concepto, podemos encontrarnos con diferentes versiones de la educación emprendedora. Con carácter lato, la acción emprendedora abarca el conjunto de actitudes, valores y comportamientos que conducen a la intención y al comportamiento originado en el sujeto. En sentido restringido, la acción de emprender se vincula a la propiamente empresarial, a aquella que se asocia al ámbito económico y productivo. Dos expresiones ampliamente utilizadas internacionalmente representan ambos sentidos (Bridge, 2017): “enterprise education” y “entrepreneurship education”. La expresión “enterprise education”, aceptada exitosamente en Reino Unido, se refiere al desarrollo de habilidades genéricas vinculadas a la proyección vital en infinidad de situaciones (Pepin, 2012). En cambio, el término “entrepreneurship education”, más ampliamente difundido y con gran éxito en Norteamérica, está vinculado al comercio, a los negocios y a la creación de empresas (Hisrich y Kearney, 2014).

Ciertamente, la educación emprendedora se relaciona con la formación de la iniciativa empresarial, pero rebasa esta área. La acción de emprender se vincula con la libertad individual para modificar, crecer, desarrollarse, actuar y adaptarse a las contingencias y oportunidades que puedan originarse (Jones y Iredale, 2010). Es decir, la iniciativa emprendedora está estrechamente asociada al crecimiento personal, a la

autonomía. Así se ha reconocido por la red de información educativa europea Eurydice (2016), donde se asevera que la educación emprendedora facilita el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y la empleabilidad. El emprendimiento deviene, pues, en fenómeno multidimensional, vinculado a la generación de negocios, al fomento del autoempleo y a la creación de empresas, y también al logro de valores asociados a la ideación de proyectos, a la responsabilidad y a la formación de un criterio propio en la dirección de la construcción moral de la persona.

Se ha desarrollado una línea de investigación y de intervención en el área social. Fuera de una lógica de rentabilidad, con el emprendimiento “social” se pretende un impacto en la comunidad (Bornstein, 2005; Mawson, 2008; Kamaludin, 2023; Tiwari et al., 2022). El emprendimiento en el ámbito social encierra una dimensión ético-cívica que añade un valor de humanización. Los proyectos emprendedores propician un cambio social vinculado al compromiso moral con una comunidad solidaria y sostenible (Pellicer et al., 2013). La educación emprendedora adquiere así relevancia por su énfasis en la iniciativa social e individual, más allá de la económica y laboral.

Con la acepción amplia de educación emprendedora se acentúa su valor educativo. Desde esta perspectiva se subraya, en última instancia, el crecimiento personal, contribuyendo al desarrollo intelectual, social y moral de la persona, mediante el cultivo de la creatividad, la innovación, la cooperación, el liderazgo y la autonomía (Azqueta y Naval, 2019). Cuando se incide en la dimensión personal se pone de manifiesto la relación entre el emprendimiento como hecho y las capacidades que lo hacen posible. Dichas posibilidades de emprender no se circunscriben a un catálogo de habilidades o destrezas, sino que alcanzan niveles o capas más profundas que constituyen un entramado precisado de una nueva mirada educativa. La acción de emprender, independientemente del área o campo de que se trate, dinamiza procesos y evidencia efectos que se relacionan con la propia configuración personal.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005) elaboró el proyecto DeSeCo consistente en un conjunto de competencias generales para afrontar los desafíos de la globalización y su impacto. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) se diseñó con la idea de proporcionar un marco más amplio para la evaluación de competencias que el previamente elaborado, el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), inicialmente centrado en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. Con el proyecto DeSeCo, la OCDE formula un reducido núcleo de competencias clave que puedan resultar valiosas para la sociedad y los individuos. Dichas competencias se agrupan en tres categorías: uso de herramientas para interactuar con el ambiente (lenguaje, símbolos, información, conocimiento, tecnología...), comunicación con otros, especialmente con grupos heterogéneos (relación humana, cooperación, resolución de conflictos...) y desarrollo de la autonomía. Esta capacidad para actuar con autonomía, que podemos identificar con la competencia de emprender en sentido amplio, se despliega mediante el cultivo de tres habilidades fundamentales: actuar dentro del contexto general; elaborar y conducir planes de vida y proyectos personales, y defender y asegurar los derechos e intereses propios. La consideración de la competencia en autonomía e iniciativa personal (empresarial) se enmarca como propuesta educativa para una sociedad plural y democrática.

La actividad emprendedora no está desvinculada, insistimos, de los procesos de conformación de la identidad de la persona. En este sentido, se ha reiterado en los últimos años la necesidad de acometer el estudio de la formación emprendedora en el contexto de la identidad emprendedora, de algún modo de ser emprendedor. Y, curiosamente, esta reivindicación se ha realizado desde puntos de vista diversos sobre el emprendimiento: económico (Shi et al., 2020), sociológico (Davis, 2019), ecologista (Komulainen et al., 2013), digital (Mmbaga et al., 2020), expresivo (Kasperova y Kitching, 2014)... Algo parece unir todos estos análisis: la formación de la iniciativa emprendedora, si se aspira a cierto nivel de logro, queda vinculada a la identidad emprendedora que, a su vez, se

configura en las complejas interacciones que se producen entre el sujeto y los contextos espaciales, temporales y sociocognitivos en los que se forma. La identidad emprendedora puede constituir un antecedente principal de las intenciones emprendedoras (Liñán et al., 2018) y, por ende, de mostrar la iniciativa personal y la capacidad de emprender en los diferentes contextos de prácticas sociales y culturales en los que nos desenvolvemos.

Como hemos afirmado anteriormente, internacionalmente se ha impulsado el desarrollo de la competencia emprendedora y en el contexto europeo hay una gran cantidad de evidencias al respecto (Bernal, 2019). Pero la identidad emprendedora, punto de fuga en nuestro planteamiento pedagógico, no está relacionada únicamente con la competencia. El crecimiento personal apoyado en la iniciativa de emprender configura alguna versión de identidad que contempla la trayectoria de vida, la circunstancia en la que se está y las expectativas generadas.

En el marco de la teoría sobre el desempeño (Rauch et al., 2009) surgió la llamada “orientación emprendedora” (Hassan et al., 2021; Mishra, 2017), conformada por tres dimensiones: innovación, asunción de riesgos y proactividad (Krauss et al., 2005). De modo que podríamos decir que la identidad emprendedora inicialmente se vinculó a la teoría del desempeño. No es extraño, por tanto, que se vinculara al discurso de las competencias. Realmente, un engranaje sistémico de conocimientos, destrezas y habilidades distintas constituyen las competencias educativas. Incidiendo en la iniciativa de emprender, dicho repertorio específico da lugar a la competencia emprendedora. Puesto que se precisa disponer de una serie de recursos para poder emprender, la acción emprendedora quizás se ha restringido frecuentemente a sus aspectos más fácilmente identificables o visibles. Sin embargo, el proceso de emprender es bastante más complejo e implica capas más profundas que exigen un análisis más detenido. De esta manera, la identidad escapa a la incompleta interpretación fundada exclusivamente en el análisis competencial.

## 6. Explorando el potencial emprendedor

En el proceso de configuración de la identidad emprendedora ocupa un lugar relevante la competencia. La noción de competencia hace referencia a saber cómo actuar desde el conocimiento de qué hemos de hacer. Incluye la comprensión interactiva asociada a un cierto contexto, incorporando así conocimientos, destrezas y habilidades (personales, sociales, metodológicas) en el estudio o en el trabajo y en el desenvolvimiento de situaciones personales y profesionales. Una competencia dada es susceptible de evaluación, puede ser observada y valorada. De modo que ser competente en alguna dimensión forma parte de nuestra identidad. Pero, como hemos ido advirtiendo anteriormente, un enfoque más estructural que funcional apunta hacia la necesidad de prestar atención a las dimensiones personal y social, ambas presentes en los fenómenos de emprendimiento, además de los estrictamente productivos.

Si adoptamos una perspectiva sistémica, nos apercebimos de que la competencia aflora porque en la persona existen determinadas capacidades, esto es, disposiciones que pueden ser desarrolladas. Dichas disposiciones conforman el “potencial emprendedor” que hace posible que se pueda desarrollar la competencia y que es irreducible a un sistema de conductas. Y ésta, a su vez, mejora el propio potencial de emprender. La acción emprendedora, finalmente, depende de la competencia y del potencial que posee la persona. A la postre, la identidad emprendedora es fruto de la confluencia de ambos (Bernal, 2021).

Teniendo presente el conjunto de investigaciones acumuladas hasta hoy, el potencial emprendedor nos remite a su consideración como atributos y cualidades que pueden conferir cohesión al comportamiento emprendedor. Esto es, el potencial contribuye sólidamente a la constitución de cierta estabilidad identitaria. En la medida en que está vinculada a la virtualidad de emprender, el análisis del potencial emprendedor ha partido por lo general de la “teoría de la acción planificada” (Theory of Planned Behavior”, TPB), de Ajzen (2011), que evidencia que las intenciones predicen normalmente la conducta. La

mayor parte de la crítica realizada (Uhlmann y Swanson, 2004) acepta los supuestos básicos de la acción razonada de la teoría, aunque se haya cuestionado su suficiencia o se hayan señalado ciertas limitaciones, por lo general centradas en reducir la relevancia de la conciencia como agente causal para otorgársela a procesos mentales inconscientes y a determinadas actitudes implícitas.

Como es conocido, la TPB se ha centrado en los aspectos controlados del proceso de preparación de la información y de toma de decisiones. Se enmarca en un enfoque antropológico que reconoce la agencialidad de la persona. Se considera que el sujeto tiene la capacidad de enfocar su acción hacia metas y es capaz de autorregularse para su consecución; el ser humano no vive, sino que dirige su vida. Pero, obviamente, la TPB no refleja que las creencias comportamentales, normativas y de control se fabriquen siempre de modo imparcial; más bien lo que arroja esta teoría es que planificamos nuestra acción en función de las creencias que tenemos en relación con los desempeños específicos, aunque la información de la que dispongamos sea incompleta y carezca de exactitud, algo que suele ocurrir. Se desprende de la TPB que nuestras actitudes, intenciones y conductas dependen consistentemente de las creencias que tengamos. De esta manera, no se parte de un actor racional desvinculado de la dimensión emocional. Afecto y emociones están presentes en las creencias y nuestros estados de ánimo influyen en la fuerza que puedan tener las creencias y, por tanto, sus connotaciones valorativas. Asimismo, suele oponerse la espontaneidad a la TPB, queriéndose indicar cierta mecanización de la acción humana, que entraría así más en una interpretación determinística que probabilística. Tampoco se afirma en la TPB que, antes de adoptar una decisión concreta, el sujeto tenga que analizar meticulosamente toda la información disponible antes de formar una intención concreta: “Nuestro conocimiento es incompleto, pero nuestra vocación de acción no puede ser infinitamente aplazada” (Savater, 2003, p. 37). Próxima al clásico argumento contra el escolástico Jean Buridan (Zupko, 2003), la TPB no propugna que muramos de inanición ante la duda eterna que impide decantarse por alguna opción entre las

posibles, sino que asume que muchas conductas cotidianas se realizan sin apenas esfuerzo racional. La intensidad racional se modula en función de la importancia que concedemos a nuestras decisiones, aumentando su presencia en aquellas decisiones que resultan particularmente importantes por sus consecuencias, por las expectativas existentes en otras personas y por el grado de dificultad que representan.

Convendremos que la TPB nos exhorta a focalizarnos en los factores más relevantes que moldean nuestras creencias, nuestra capacidad de control y nuestra percepción acerca de las expectativas que los demás (particularmente, aquellos más significativos) puedan tener sobre nosotros. Una serie de elementos inciden en el establecimiento de las creencias: la personalidad y los valores generales de la vida, el género, el nivel socioeconómico, la exposición a los medios de comunicación y la diversidad de fuentes informativas existentes... Y, por supuesto, la educación.

El conocido modelo del proceso de formación de la intención (Krueger y Carsrud, 1993) supone un referente en el área de investigación sobre los fenómenos de emprendimiento. En el Modelo del Potencial Emprendedor se pone de relieve que la intención hacia la conducta depende de las actitudes hacia la acción emprendedora (Krueger, 2020). Estas actitudes, elaboradas desde factores personales y socioculturales, en interacción con la autopercepción de control y las normas sociales, originan el potencial emprendedor que, a su vez, afecta a la intención de emprender, reforzando la toma de conciencia de todo el proceso. La intención emprendedora se crea por la influencia de elementos ambientales y sociales, así como de procesos mentales propios (actitudes, percepciones y motivación). Este modelo integra las nociones de “viabilidad” y “deseabilidad”, previamente expuestas en la “teoría del evento emprendedor” (Shapero y Sokol, 1982), originarias de la “credibilidad emprendedora”. Esta credibilidad se proyecta en el potencial emprendedor que, al mismo tiempo, incide como “suceso disparador” de la intención. El grado de atracción que se siente hacia una determinada acción emprendedora (percepción de deseabilidad) y el grado en que la

persona se estima capaz de realizar la iniciativa de emprender (percepción de viabilidad) quedan ligados como elementos que terminan por hacer posible la credibilidad emprendedora.

Se desprende de la investigación acumulada, que las actitudes, junto a la percepción que se tenga del clima social acerca del valor de la iniciativa de emprender, influyen decisivamente en la conformación de las creencias sobre los efectos de la acción emprendedora, coadyuvando a la mayor o menor deseabilidad del hecho de emprender. Por otra parte, apreciarse o no con capacidad para afrontar el riesgo y aliviar la inevitable incertidumbre de lo ignoto, de lo inesperado, puede forjar la impresión de mayor o menor viabilidad emprendedora. “La belleza de lo contingente es la que celebra tanto el temblor de lo que nos es dado como la sombra de lo que nos falta” escribe Savater (2003, p. 186), para recordarnos que lo contingente no es una lacra en nuestro empeño, sino su condición inexcusable.

Llamamos potencial emprendedor, en fin, a ese conjunto de disposiciones existentes en el sujeto que tienen la capacidad de dinamizar la intención emprendedora. Unido a su proyección conductual (competencia) configura una determinada estructura (identidad), flexible y relativamente estable, que proporciona sentido de orientación hacia el mundo y genera la percepción en la persona de ser, antes que producto o resultado de factores externos, fuente, aunque sea parcialmente, de acción.

## **7. Formación del potencial emprendedor como plataforma de expresión de la unicidad personal**

Hemos mostrado cómo a través de la identidad emprendedora podemos estimular el desarrollo de la iniciativa personal y de la autonomía. En efecto, en este desarrollo quedan englobados muchos procesos que habitualmente se ofrecen como vías de realización en la autonomía (individualización, pensamiento e investigación, participación, cooperación, compromiso, deliberación...). La construcción de modelos formativos de la identidad emprendedora supone plantearse una

pedagogía no sólo centrada en los medios que empleamos con sentido educativo, sino también en los valores y fines a los que aspiramos, una “pedagogía mesoaxiológica” (Tourrián, 2015, 2023). No desestimamos las formaciones específicas y episódicas. Actualmente, el concepto de “microcredenciales” se ha extendido con no escasa aceptación en el ámbito académico. Una microcredencial es el reconocimiento de un logro, experiencia o resultado de aprendizaje, por el cual se acredita una determinada habilidad aprendida. Pueden mostrar utilidad, especialmente en el ámbito profesional; pero, en realidad, es un nuevo término agregado al mismo campo semántico de las competencias. Pensamos, como hemos reflejado en este estudio, que la mirada pedagógica reclama un enfoque más exigente y completo, también más profundo y vinculado a los modos de experimentar(se) las identidades. En último extremo, se trata de ayudar al proceso de autodeterminación personal que supone el desarrollo de la iniciativa emprendedora.

Nuestras investigaciones recientes (Bernal, 2023) parecen arrojar la evidencia de que la iniciativa personal y la autonomía, sostenida en el tiempo, dependen más de la construcción de una identidad emprendedora que de formaciones episódicas más o menos logradas. Consecuentemente, la investigación en la búsqueda de modelos educativos de identidad emprendedora pasa a ser un reto de máximo interés. En dichos modelos se ha de saber conciliar la formación de la competencia con la del potencial emprendedor, ensamblados necesariamente. Pero las tentativas desplegadas hasta ahora se han producido desde, en y para una visión restringida de la capacidad de emprender en la medida en que se limita a la esfera económica. Aprovechar el caudal formativo que representa la acción emprendedora del ser humano reclama, reiteramos, una perspectiva holística vinculada al proceso completo de humanización.

Aunque ligadas exclusivamente al perfil productivo, se han realizado propuestas diversas e interesantes relacionadas con la importancia de vincular la educación emprendedora con la identidad. En el área del emprendimiento social se ha subrayado el valor de la autoeficacia como factor generador de confianza en los sujetos (Smith y Woodworth,

2012). Otros investigadores han incidido en la relación entre la escuela y la realidad exterior mediante el desarrollo de programas transversales (Gilje y Erstad, 2017). También se ha insistido, con una preocupación por el medio ambiente, en la importancia del cuidado y la práctica ambiental comunitaria en la edificación de identidades “verdes” (Franklin y Dunkley, 2017). Igualmente, se ha enfatizado la relevancia de la discusión de las actitudes y preferencias para la conformación de identidades emprendedoras (Gregori et al., 2021). En la misma dirección, otros estudios han puesto de manifiesto el impacto del factor emocional en la elaboración de la identidad. Lackéus (2014) ha identificado tres eventos específicos: la interacción con el mundo exterior, la incertidumbre y la experiencia del trabajo en equipo. Desde ellos, propone los principios fundamentales de formación: incremento de la autoeficacia y de la tolerancia a la ambigüedad, así como la promoción de la perspicacia. Análogamente, Mueller y Anderson (2014) identifican tres cualidades: sentido de la responsabilidad, pensamiento independiente y capacidad de conectarse a las necesidades de uno mismo y de los demás.

Tratando de clarificar el contenido del potencial emprendedor, sobre el que se cimenta la identidad, otros autores han contribuido con aportaciones que podríamos situar en una suerte de catálogo de rasgos. Santos et al. (2013) han establecido cuatro dimensiones diversificadas en un conjunto de competencias: competencias psicológicas (capacidad de innovación, inteligencia emocional y resiliencia), competencias gerenciales (autoeficacia empresarial, visión, capacidad de movilización de recursos y liderazgo), competencias sociales (persuasión y capacidad de comunicación, y capacidad de desarrollo de redes) y motivación empresarial (deseo de ser independiente y motivación económica). Muñiz et al. (2014) han descrito ocho rasgos de la personalidad emprendedora: motivación de logro, asunción de riesgos, capacidad de innovación, autonomía, autoeficacia, tolerancia al estrés, optimismo y locus de control interno.

Puesto que los rasgos de personalidad son más resistentes al cambio, muchas investigaciones se han decantado por la exploración del

potencial emprendedor desde una perspectiva actitudinal. Concretamente, esta línea de investigación se ha desarrollado desde la publicación de la “teoría de las actitudes emprendedoras” (Robinson et al., 1991), enmarcada en la TPB. Inspirada en esta teoría y en la propuesta diferenciadora de la orientación emprendedora de McCline et al. (2000), la británica Rosemary Athayde (2009) elaboró una prueba evaluadora del potencial emprendedor, considerado desde el concepto de “enterprise education” comentado más arriba (Attitude Toward Enterprise, ATE). Este test, adaptado y revisado en varios idiomas, también cuenta con una versión española, la prueba ATE-S (Bernal et al., 2021), en la que colaboró la profesora Athayde.

Preocupados por la necesidad internacional de relacionar el emprendimiento con la educación y no sólo superior, hemos llevado a cabo en los últimos diez años dos proyectos de investigación, desarrollo e innovación, dentro del plan estatal del Gobierno de España. En el primero de ellos (“Educar para emprender: Evaluando programas para la formación de la identidad emprendedora en la educación obligatoria”, EDU2013-42936-P) evaluamos el proceso de formación de la competencia emprendedora, profundizando en el conocimiento de la configuración de la identidad emprendedora del alumnado a través de dos conocidos programas de amplia aplicación: EME (Emprender en Mi Escuela) y EJE (Empresa Joven Europea), desarrollados entre el final de la educación primaria y el término de la educación secundaria obligatoria. Con este proyecto alcanzamos una visión global del sistema educativo español y elaboramos diversos instrumentos de evaluación de la competencia. En general, los resultados de la investigación reflejaron que no es posible comprender cabalmente las habilidades del área productiva sin la consideración de las capacidades personales, poniéndose de relieve el valor de aquellos procesos que conducen a cierta versión de lo que podemos reconocer como identidad emprendedora.

Más recientemente, hemos realizado el proyecto “Formación del potencial emprendedor. Generación de un modelo educativo de identidad emprendedora” (PID2019-104408GB-I00). En este proyecto hemos

investigado los procesos formativos del potencial emprendedor en tanto que se muestra como una dimensión transversal a todo comportamiento emprendedor, fundamentando la identidad emprendedora. Hemos observado cómo la configuración del potencial emprendedor alcanza estratos profundos de la persona, donde se fraguan las creencias, las percepciones del mundo y de sí misma, así como las actitudes que predisponen en una determinada dirección. Esto supone un giro en la noción del potencial emprendedor, desde la reacción a la acción. Tal cambio de orientación reclama prestar particular atención a los procesos que tienen lugar en la propia persona, aunque acontezcan dentro de una situación determinada y estén vinculados a la propia acción.

Con esta investigación se ha revelado el carácter complejo de la configuración de la identidad emprendedora, que emerge de la dinámica continua de factores representados tanto en el potencial como en la competencia emprendedores. Esta complejidad queda reflejada en el Modelo Educativo General de Identidad Emprendedora (MEGIE) (Bernal, 2022). En el MEGIE se tienen presentes las variables que se relacionan con las percepciones de deseabilidad y viabilidad emprendedoras, constitutivas de la credibilidad emprendedora. Conviene recordar que esta credibilidad incide en el potencial emprendedor, a su vez, antecedente de la intención de emprender que, al mismo tiempo, es la antesala de la acción emprendedora. Esta acción, evidenciada mediante la competencia adquirida, revierte asimismo en el propio potencial emprendedor, transformándolo o reforzándolo, generándose un ecosistema emprendedor (Bernal et al., 2023). La percepción de deseabilidad se relaciona con las normas sociales percibidas, si bien depende también de otros factores (personalidad, edad, género y nivel socioeconómico). Además, la propia sociedad (familia, empresa, administración, medios de comunicación, redes sociales...) incide en la formación más o menos favorable de una cultura emprendedora capaz de servir de “humus” a la emergencia de sujetos emprendedores. En cambio, la percepción de viabilidad de la credibilidad emprendedora parece depender notoriamente de la capacidad de autocontrol y de la adquisición de recursos suficientes

para afrontar la incertidumbre y la contingencia asociadas a la acción emprendedora. Desarrollar habilidades y conseguir conocimientos que puedan contribuir a un óptimo desarrollo de la percepción de viabilidad es muy importante. Pero, la formación de actitudes susceptibles de elevar la credibilidad de la iniciativa emprendedora constituye un área de especial relevancia. En nuestra investigación hemos mostrado que las cinco actitudes estudiadas (creatividad, control personal, orientación al logro, liderazgo e intuición), mediante una formación cuidada, incrementan el potencial emprendedor. Igualmente, hemos advertido que los participantes con intención emprendedora presentan un mayor impacto en su potencial que los que no la tienen, ratificándose nuestra percepción de la complejidad del modelo educativo y la necesidad de considerar el potencial emprendedor no únicamente como un efecto, sino como un antecedente relevante de la configuración de la identidad emprendedora. Esta investigación es pionera en la aportación de evidencias empíricas acerca de cómo la formación de las actitudes, no necesariamente vinculadas a prácticas de emprendimiento empresarial, configuran el potencial emprendedor. De este modo, se abre la posibilidad de diseñar programas educativos sobre el potencial emprendedor, sobre el desarrollo de la iniciativa y de la autonomía personal desde un enfoque capaz de aunar plausiblemente el haz de factores complejos que intervienen en su afloramiento.

## **8. Conclusión**

Todos los progresos que podamos alcanzar en la creación de las condiciones que permitan limitar la dominación serán bienvenidos, si aceptamos, estimamos y queremos preservar nuestra libertad. Amartya Sen (2007) lo ha manifestado reiteradamente: la principal esperanza de armonía en nuestro atribulado mundo radica en la pluralidad de nuestras identidades. Más aún, en la unicidad de cada persona, Sen encuentra las raíces de una sociedad libre, donde todos encontramos nuestro espacio a pesar de las profundas separaciones, divisiones y resistencias culturales que supuestamente no es posible cruzar. No se trata de soportar las libertades de los demás, sino de valorar la fascinación por la variedad de

perspectivas y proyectos de vida que no pueden hacer más que enriquecer la vida en comunidad. Atrevémos a ser quienes somos, no contra los otros, sino en su contraste, reconociendo nuestras raíces y siendo conscientes de nuestras referencias. En la unicidad se interrumpe lo igual.

La valoración de lo individual no ha caducado. Mirando al mundo de hoy, incluso se habla de la sociedad individualizada. En la sociedad de consumo observamos ofertas perfectamente adaptadas a los individuos. En los medios de comunicación surgen cada vez más plataformas para poder presentarse en busca de un reconocimiento fácil y epidérmico. En el ámbito laboral se incrementan las formas de trabajo individualizado. Una multitud de ofertas y posibilidades amenazan con desvirtuar lo propio, porque existe la tentación fácil de adherirse al grupo y asumir sus estándares acerca de un determinado estilo de vida, de una forma de opinar o ver las cosas y de persuadir, conscientemente o no, para aumentar el número de correligionarios.

Sin embargo, aunque prolifere una versión lábil de la autorrealización, donde el individuo fácilmente puede quedar relegado a una marca, podemos pensar la autorrealización en sentido profundo, en un nivel de mayor exigencia. Una noción que remita a la autosuperación, algo que está muy alejado del dejarse llevar. Esto no puede producirse sin superar inhibiciones, dominar pulsiones, buscar claridad donde no la hay. La unicidad requiere seguir una vida desde nuestra individualidad, preguntándonos por el significado de la vida social y política en la medida en que nos apercebimos de que hay otros inmiscuidos en nuestro proyecto. Ser único significa poder valerlos por nosotros mismos sin que nuestra identidad dependa exclusivamente de grupo alguno, sin cargar nuestros problemas a la sociedad, saber mantener la distancia justa para que, si llega el caso, tengamos el coraje de renunciar a la aprobación de los demás.

Educar para la unicidad es proporcionar la ayuda necesaria para atreverse a cruzar esa puerta que el campesino, según la referida metáfora kafkiana, nunca traspasó. El desarrollo de la autonomía es contrario a la pasividad, a la conformidad, a la mera repetición. Se es autónomo en tanto

que se muestra capacidad para iniciar, para ser fuente de acción. Aunque no hemos ignorado sus críticas, encontramos argumentos para la promoción de una educación en la autonomía. Una propuesta innovadora y feraz la hallamos en la educación emprendedora, considerada holísticamente. Tal enfoque aspira a suscitar la autodeterminación posible de cada persona, en el marco de una comunidad libre y socialmente responsable. Desde la educación emprendedora se impulsa la iniciativa mediante la inmersión en la realidad, la observación crítica y la detección de necesidades, el desarrollo de ideas, la elaboración de proyectos y la valoración abierta a los continuos procesos de transformación individual y social. Las investigaciones que hemos realizado sobre el potencial emprendedor en el nivel de educación secundaria han desvelado la complejidad de la formación de los procesos emprendedores, si se aspira al hallazgo de su conexión con la configuración de identidades. Concreciones diversas y especialmente las vinculadas al ámbito actitudinal adquieren una singular relevancia. Pero sobre todo suponen un decidido progreso para el desarrollo e innovación del conocimiento vinculado a las posibilidades de expresión de la unicidad personal y de su correspondiente proyección social.

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

## 9. Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (2011). The Theory of Planned Behaviour: Reactions and Reflections. *Psychology and Health*, 26(9), 1113-1127. Disponible en <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>.
- Appiah, K. A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Appiah, K.A. (2008). *Mi cosmopolitismo*. Buenos Aires: Katz.
- Arendt, H. (2019). *Pensar sin asideros. Ensayos de comprensión: 1953-1975*. Barcelona: Editorial Página Indómita.

- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(2), 481-500.
- Augé, M. (1993). *Los "no lugares", espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento. Una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bellamy, F. (2018). *Los desheredados. Por qué es importante transmitir la cultura*. Madrid: Encuentro.
- Berlin, I. (1970). John Stuart Mill y los fines de la vida (Prólogo a *Sobre la libertad*), en J.S. Mill, *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial, pp.7-49.
- Berlin, I. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bernal, A. (2019). Estrategia europea para el desarrollo de una ciudadanía emprendedora. Luces y sombras, en A.D. Arrufat y R. Sanz (Coords.), *La ciudadanía europea como labor permanente*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 31-54
- Bernal, A. (2020). Dignidad humana y educación emprendedora, en C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J.L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. Madrid: Dykinson, pp. 133-145.
- Bernal, A. (Coord.) (2022). *Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch (Tirant Humanidades).
- Bernal, A. (Coord.) (2023). *Avances en educación emprendedora. Génesis y desarrollo del potencial emprendedor*. Madrid: Pirámide.
- Bernal, A. (Ed.) (2021). *Educación emprendedora*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, A. y Liñán, F. (2018). The personal dimension of an entrepreneurial competence: an approach from the Spanish basic education context, en A. Fayolle (Ed.), *A Research Agenda for Entrepreneurship Education*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 262-280
- Bernal, A.; Cárdenas, A.R. y Athayde, R. (2021). Test de Potencial Emprendedor: Adaptación al español (ATE-S). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(1), 19-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.71417>.

- Bernal, A.; Cárdenas, A.R. y Gutiérrez, A. (2023). Systemic approach to entrepreneurial identity and its educational projection. *Philosophies*, 8(4), 66. <https://doi.org/10.3390/philosophies8040066>.
- Bornstein, D. (2005). *Cómo cambiar el mundo: Los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*. Madrid: Debate.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. París: Minuit.
- Bridge, S. (2017). Is “entrepreneurship” the problem in entrepreneurship education? *Education + Training*, 59(7/8), 740-750. Disponible en <https://doi.org/10.1108/ET-02-2016-0037>.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cyrułnik, B. (2022). *¡No al totalitarismo! Libertad interior y sumisión confortable*. Barcelona: Gedisa.
- Davis, D. (2019). How sociology’s three identity theory traditions clarify the process of entrepreneurial identity formation. *Journal of Enterprising Culture*, 27(4), 355-384. <https://doi.org/10.1142/S0218495819500134>.
- Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.
- Enkvist, I. (2022). *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*. Madrid: Tecnos.
- Eurydice (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Franklin, A. y Dunkley, R. (2017). Becoming a (green) identity entrepreneur: Learning to negotiate situated identities to nurture community environmental practice. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49(7), 1500-1516. <https://doi.org/10.1177/0308518X17699610>.
- Friedman, T. (2007). *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Gadner, V. (2006). *Filosofía de la psicología*. Barcelona: Herder.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuración*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Gilje, Ø. y Erstad, O. (2017). Authenticity, agency and enterprise education studying learning in and out of school. *International Journal of Educational Research*, 84, 58-67. Disponible en la dirección electrónica <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.012>.

- Gray, J. (1996). *Isaiah Berlin*. Princeton: Princeton University Press.
- Gregori, P.; Holzmann, P. y Schwarz, E.J. (2021). My future entrepreneurial self: antecedents of entrepreneurial identity aspiration. *Education and Training*, 63(7/8), 1175-1194. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2021-0059>.
- Hassan, A.; Anwar, I.; Saleem, I.; Islam, K.M.B. y Hussain, S.A. (2021). Individual entrepreneurial orientation, entrepreneurship education and entrepreneurial intention: The mediating role of entrepreneurial motivations. *Industry and Higher Education*, 35(4), 403-418. Disponible en <https://doi.org/10.1177/09504222211007051>.
- Hisrich, R. y Kearney, C. (2014). *Managing Innovation and Entrepreneurship*. Los Angeles: Sage Publications.
- Jones, B. y Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>.
- Kafka, F. (2003). *El proceso*. Santa Fe, Argentina: El Cid Editor. (Original de 1925).
- Kamaludin, M.F. (2023). Social sustainability within social entrepreneurship. *Technological Forecasting and Social Change*, 192. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122541>.
- Kant, I. (1972). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos. (Original de 1785).
- Kasperova, E. y Kitching, J. (2014). Embodying entrepreneurial identity. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 20(5), 438-452. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-07-2013-0108>.
- Komulainen, K.J.; Korhonen, M. y Raty, H. (2013). On entrepreneurship, in a different voice? Finnish entrepreneurship education and pupils' critical narratives of the entrepreneur. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(8), 1079-1095. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.731530>.
- Krauss, S.I.; Frese, M.; Friedrich, C. y Unger, J.M. (2005). Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among Southern African small business owners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 315-344. <https://doi.org/10.1080/13594320500170227>.
- Krueger, N.F. (2020). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs: 25 years on. *Journal of the International Council for Small Business*, 1(1), 52-55. <https://doi.org/10.1080/26437015.2020.1714363>.
- Krueger, N.F. y Carsrud, A.L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4), 315-330.

- Lackéus, M. (2014). An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education*, 12, 374-396. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.06.005>.
- Liñán, F.; Ceresia, F. y Bernal Guerrero, A. (2018). Who intends to enroll in entrepreneurship education?: Entrepreneurial self-identity as a precursor. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(3), 222-242. Disponible en <https://doi.org/10.1177/2515127418780491>.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mawson, A. (2008). *The Social Entrepreneur: Making Communities Work*. Londres: Atlantic Books.
- McCline, R.L.; Bhat, S. y Baj, P. (2000). Opportunity recognition: An exploratory investigation of a component of the entrepreneurial process in the context of the health care industry. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25, 81-94. <https://doi.org/10.1177/104225870002500205>.
- Mill, J.S. (1859/1970). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mishra, C.S. (2017). Entrepreneurial orientation. *Entrepreneurship Research Journal*, 7(4), 20170112. <https://doi.org/10.1515/erj-2017-0112>.
- Mmbaga, N.A.; Mathias, B.D.; Williams, D.W. y Cardon, M.S. (2020). A review of and future agenda for research on identity in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 35(6). Article Number: 106049. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2020.106049>.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mueller, S. y Anderson, A.R. (2014). Understanding the entrepreneurial learning process and its impact on student's personal development: A European perspective. *The International Journal of Management Education*, 12, 500-511. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.05.003>.
- Muñiz, J.; Suárez-Álvarez, J.; Pedrosa, I.; Fonseca-Pedrero, E. y García-Cueto, E. (2014). Enterprising personality profile in youth: Components and assessment. *Psicothema*, 26(4), 545-553. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.182>.
- Nowotny, H. (2022). *La fe en la inteligencia artificial. Los algoritmos predictivos y el futuro de la humanidad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. París: OECD.

- Pellicer, C.; Álvarez, B. y Torrejón, J.L. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona/aulaPlaneta.
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812. Disponible en la dirección electrónica <https://doi.org/10.1108/00400911211274891>.
- Pfeilstetter, R. (2011). El emprendedor. Una reflexión crítica sobre usos y significados actuales de un concepto. *Gazeta de Antropología*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.30827/Digibug.15684>.
- Pittaway, L. y Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778-800. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1108/00400911211274882>.
- Pittaway, L.; Hannon, P.; Gibb, A. y Thompson, J. (2009). Assessment practice in enterprise education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 15(1), 71-93. Disponible en la dirección electrónica <http://dx.doi.org/10.1108/13552550910934468>.
- Rachels, J. (Ed.) (1998). *Ethical theory 2: Theories about how we should live*. Oxford: Oxford University Press.
- Rauch, A.; Wiklund, J.; Lumpkin, G.T. y Frese, M. (2009). Entrepreneurial orientation and business performance: Cumulative empirical evidence. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, 761-788. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.1111/j.1540.6520.2009.00308.x>.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Raz, J. (2004). *Valor, respeto y apego*. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- Ricoeur, P. (1992). La identidad narrativa. *Diálogo Filosófico*, 24, 315-324.
- Robinson, P.B.; Stimpson, D.V.; Huefner, J.C. y Hunt, H.K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(4), 13-31.
- 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*, 2012, 24(2), 59-81. <https://doi.org/10-14202/10355>.
- Safranski, R. (2022). *Ser único. Un desafío existencial*. Barcelona: Tusquets

- Santos, S.; Caetano, A. y Curral, L.A. (2013). Psychosocial aspects of entrepreneurial potential. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 26, 661-685. <https://doi.org/10.1080/08276331.2014.892313>.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2004). *La libertad como destino*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Schneewind, J.B. (2009). *La invención de la autonomía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J.R. (2000). *Razones para actuar*. Oviedo: Nobel.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Shapero, A. y Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship, en C. Kent, D. Sexton y K.H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of Entrepreneurship*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, pp. 72-90.
- Shi, Y.; Zou, B. y Santos, R.S. (2020). Dr. Jekyll and Mr. Hyde: How do academic entrepreneurs deal with identity conflict? *Review of Managerial Science*. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s11846-020-00420-1>.
- Shue, H. (1996). *Basic Rights: Subsistence, affluence and US Foreign Policy*. New Jersey: Princeton.
- Sloterdijk, P. (2008). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Smith, I.H. y Woodworth, W.P. (2012). Developing social entrepreneurs and social innovators: A social identity and self-efficacy approach. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 390-407. Disponible en la dirección <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0016>
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós (Surcos). (Original de 1989).
- Taylor, Ch. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Tiwari, P.; Bhat, A.K. y Tikoria, J. (2022). Mediating role of prosocial motivation in predicting social entrepreneurial intentions. *Journal of Social Entrepreneurship*, 13(1), 118-141. Disponible en la dirección electrónica <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1755993>.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, J.M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J.M. (2023). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Nueva York-Cali: REDIPE.

- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Uhlmann, E. y Swanson, J. (2004). Exposure to violent video games increases automatic aggressiveness. *Journal of Adolescence*, 27(1), 41-52. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.004>.
- Zupko, J. (2003). *John Buridan. Portrait of a Fourteenth Century Arts Master*. Notre Dame, Indiana, U.S.A.: University of Notre Dame Press.