

EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO PARA MEJORAR EL MUNDO

*El papel de los Objetivos de Desarrollo Sostenible
para estimular la innovación en la Educación Superior**

FERNANDO M. REIMERS

Resumen:

Este artículo examina el papel de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para guiar programas universitarios de educación para el emprendimiento —que ayudarían a los estudiantes a desarrollar habilidades y disposiciones para innovar en el abordaje de algunos de los desafíos más apremiantes de la humanidad— y cómo el creciente llamado a que las universidades aumenten su relevancia en el abordaje de estos complejos problemas crea un contexto para un nuevo orden en la educación superior, guiado por el propósito de estar más integradas socialmente. El trabajo discute cómo la incorporación de los ODS y la educación para el emprendimiento en las estrategias universitarias, junto con el apoyo a la innovación curricular y al desarrollo docente, pueden catalizar innovaciones que ayudarían a avanzar hacia sociedades más sostenibles e inclusivas.

Abstract:

This article reviews the role of the sustainable development goals (SDG) in steering university entrepreneurship education programs, which aim to help students to develop skills and readiness to innovate in addressing some of the humanity's most pressing challenges, and analyzes how the growing demand for universities to increase their relevance in tackling these complex problems shapes a background for a new order in higher education, guided by the purpose of becoming more socially integrated. The article discusses how the incorporation of the SDGs and entrepreneurship education into university strategies, along with support for curricular innovation and faculty development, can catalyze innovations which could help to foster advances towards more sustainable and inclusive societies.

Palabras clave: papel de las universidades; innovaciones educativas; educación y productividad; desarrollo sostenible.

Keywords: role of universities; educational innovations; education and productivity; sustainable development.

Fernando M. Reimers: profesor e investigador y director de la Iniciativa de Innovación Educativa Global, Harvard University. Cambridge, MA, Estados Unidos. CE: Fernando_Reimers@gse.harvard.edu / <https://orcid.org/0000-0002-8081-3663>

*Este artículo es una traducción y adaptación del siguiente artículo del autor: Reimers, Fernando M. (2024). "Entrepreneurship education to improve the world the sustainable development goals to stimulate innovation in higher education", *Entrepreneurship Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 203-217. <http://doi.org/10.1007/s41959-024-00127-4>

Un tiempo de posibilidades extraordinarias

Los numerosos desafíos que enfrenta la humanidad en el primer cuarto del siglo XXI, bien conocidos y muy discutidos, incluyen el cambio climático, la pobreza y la desigualdad, la polarización en las sociedades, el declive democrático, la violencia dentro y entre naciones, así como los que emergen del desarrollo de la inteligencia artificial (IA). Sin embargo, vivimos también en tiempos de grandes oportunidades para abordar estos retos. Los avances tecnológicos crean nuevas oportunidades para enfrentar algunos de ellos, por ejemplo, las tecnologías de IA y computación pueden extender las oportunidades educativas a personas de todas las edades, y la energía renovable puede ayudar a mitigar el impacto del cambio climático. La extraordinaria conectividad que han permitido internet y las comunicaciones móviles ahora posibilita el intercambio rápido de conocimiento a través de diversas sociedades y del mundo, incluyendo conocimiento sobre estos complejos problemas y opciones para abordarlos.

Los niveles más altos de escolaridad de la población, resultantes de esta expansión en las oportunidades educativas y de las extensas redes de comunicación, han aumentado la conciencia sobre algunos de estos problemas globales, el interés en abordarlos y las ideas sobre cómo hacerlo de manera efectiva. También hay una creciente conciencia de la interdependencia global –incluyendo la económica– al enfrentar estos desafíos y de la necesidad de colaboración planetaria para buscar soluciones. Las generaciones más jóvenes están cada vez más interesadas en abordar los problemas ambientales y sociales. Hay un número creciente de colaboraciones transnacionales para enfrentar estos desafíos, desde organizaciones multilaterales gubernamentales hasta redes de personas y organizaciones de la sociedad civil.

En resumen, una convergencia de oportunidades tecnológicas, conectividad, creciente conciencia y voluntad, así como plataformas para la cooperación han creado un contexto crucial para el progreso en relación con los mayores desafíos de la humanidad. Esta convergencia conforma el entorno externo en el que las universidades están operando ahora. Sin embargo, es necesario generar más conocimiento relacionado en cómo resolver estos problemas, y encontrar soluciones requerirá educar a un mayor número de personas para que comprendan las posibilidades y desarrollen habilidades y disposiciones para utilizar dicho conocimiento,

de modo que puedan ser agentes efectivos y líderes del cambio necesario. Ilustrativo de los desafíos resultantes del conocimiento superficial es el hecho de que, aunque la mayoría de las personas piensan que saben cómo reducir su huella ambiental, en realidad desconocen las formas más efectivas de hacerlo (Skinner, Townend y Thompson, 2021).

El papel de las universidades en el fomento del emprendimiento para avanzar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas

Las universidades pueden ayudar a cerrar la brecha entre desafíos y posibilidades educando a las y los estudiantes¹ para que desarrollen innovaciones que los aborden. Por ejemplo, pueden contribuir a reducir la pobreza formando a quienes puedan crear empresas y generar empleos dignos. De igual modo, pueden ayudar a reducir el impacto humano en el cambio climático incidiendo sobre los patrones de consumo de sus egresados o preparando personas que reduzcan el impacto climático de las instituciones sobre las que tengan incidencia. Las universidades pueden también preparar a sus egresados a generar productos, tecnologías y servicios que contribuyan a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por ejemplo mejorando la salud pública, la igualdad de género o el acceso a agua y servicios sanitarios, así como contribuyendo a crear organizaciones –con o sin fines de lucro– que permitan el acceso a dichas soluciones a escala y de forma sostenible.

Al menos desde la creación, en 1811, de la universidad moderna de la Ilustración, por William Humboldt en Berlín, las universidades han sido una de las instituciones encargadas de contribuir a un mundo en el que las personas puedan desarrollar pensamiento crítico para convertirse en arquitectos de sus propias vidas y miembros que puedan aportar a las comunidades de las que forman parte.

Es por su poder en avanzar un mundo gobernado por la razón y en el que tales oportunidades están disponibles para todos que la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada en la Asamblea General de la naciente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en diciembre de 1948, se refiere explícitamente a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior en el artículo 26, que describe el derecho universal a la educación, en estos términos:

Todo el mundo tiene derecho a la educación. La educación deberá ser gratuita, al menos en las etapas elementales y fundamentales. La educación elemental será obligatoria. La educación técnica y profesional deberá hacerse generalmente accesible y la educación superior será igualmente accesible para todos sobre la base del mérito.

Esta aspiración de expandir el acceso a la educación superior impulsó gran parte del desarrollo de este nivel educativo durante el siglo XX. En efecto, este objetivo se convirtió en el nuevo propósito principal de la educación superior después de la Segunda Guerra Mundial, animado por aspiraciones de profundizar la democracia junto con la independencia de naciones que habían sido colonias de diversos imperios. Mientras que en 1900 el acceso a los estudios superiores abarcaba aproximadamente el 1% de la población de estudiantes en edad universitaria (cerca de 500,000), un siglo después se había expandido a aproximadamente el 20% del grupo relevante (unos 100 millones de estudiantes) (Schofer y Meyer, 2005). En América Latina, asisten a la universidad uno de cada tres jóvenes entre los 19 y los 23 años, dicho porcentaje varía entre menos del 20% en países como El Salvador y Honduras, hasta 36% en México, 42% en Argentina y 49% en Chile (Organización de Estados Iberoamericanos 2024:7). En un estudio sobre la evolución de la misión de las universidades, Lars Engwall argumenta que el orden de la educación superior posterior a la Segunda Guerra Mundial, definido por el objetivo de ampliar el acceso, se ha agotado, creando una necesidad de un nuevo conjunto de objetivos que animen a las universidades en el tercer milenio (Engwall, 2021).

La búsqueda de este nuevo orden en la educación superior ha puesto de relieve el papel de las universidades en la resolución de desafíos sociales. Indicativo de tales expectativas crecientes para que estas se vuelvan más relevantes, el informe de la primera Conferencia Mundial de Educación Superior, convocada por la Unesco en 1998, concluyó:

La relevancia en la educación superior debería evaluarse en términos de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Para esto, las instituciones y sistemas, en particular en sus relaciones con el mundo del trabajo, deberían basar sus orientaciones a largo plazo en metas y necesidades sociales, incluyendo el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. *Desarrollar habilidades e iniciativas emprend-*

edoras debería convertirse en preocupaciones principales de la educación superior [énfasis del autor]. Se debe prestar especial atención al papel del servicio a la sociedad de la educación superior, especialmente las actividades destinadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y la enfermedad, y a las actividades que buscan el desarrollo de la paz, a través de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario (Unesco, 1998:2).

El informe más reciente de la Unesco sobre los futuros de la educación, elaborado por una comisión internacional presidida por la presidenta de Etiopía, Sahle-Work Zewde, otorga a las universidades un papel preeminente en catalizar una transformación de la cultura educativa para que las instituciones educativas, en todos los niveles, preparen mejor a los estudiantes para abordar desafíos planetarios como el cambio climático, el retroceso democrático, los desafíos a los derechos humanos y aquellos creados por inteligencia artificial (Unesco, 2021). El informe propone una mayor integración de las universidades con todo el ecosistema educativo como una de las tres palancas catalíticas de las transformaciones que propone, y cada capítulo del documento aborda explícitamente el papel de estas instituciones en apoyar los cambios. Esto contrasta con los dos informes anteriores de la Unesco sobre el futuro de la educación, publicados en 1972 y 1996, que prestaron relativamente poca atención a la educación superior (Faure, Herrera, Abdul-Razzak, Kaddoura, Lopes *et al.*, 1972; Delors, 1996).

Junto con estas mayores aspiraciones para el papel de las universidades en la resolución de desafíos sociales, alrededor del mundo estas instituciones y los sistemas escolares están siendo cuestionados porque no se perciben como promotores de las habilidades necesarias para avanzar en el desarrollo económico o social. Las mentalidades y habilidades emprendedoras, por ejemplo, son generalmente reconocidas como necesarias para avanzar en la innovación y crear empleos. Con respecto al desarrollo de estas habilidades, el *Informe Global sobre Emprendimiento*, un reporte anual sobre el estado del emprendimiento en todo el mundo que se ha publicado durante los últimos 25 años y en cuya última edición participan 49 países, identifica las escuelas y universidades como las instituciones que menos contribuyen al desarrollo de capacidades empresariales en el mundo, incluyendo a América Latina.

Según el informe global de emprendimiento, cinco países en Latinoamérica exhiben los niveles más altos de actividad empresarial en el mundo; sin embargo, hay mucha variabilidad: la proporción de adultos que son nuevos empresarios varía entre 17% en México y 31% en Panamá. A pesar de estas altas tasas, es menor el porcentaje de los emprendedores ya establecidos (Global Entrepreneurship Monitor [GEM], 2023:17). Esta diferencia entre el número de nuevos empresarios en relación con los ya establecidos sugiere que existen barreras que impiden la consolidación de las nuevas empresas (GEM, 2023:52). La tabla 1 muestra el porcentaje de unos y otros en varios países de América Latina.

TABLA 1

Porcentaje de adultos que son empresarios nuevos y establecidos en varios países de América Latina

| País | Nuevos empresarios | Empresarios establecidos |
|-----------|--------------------|--------------------------|
| Brasil | 18 | 13 |
| Chile | 31 | 5 |
| Colombia | 24 | 4 |
| Ecuador | 33 | 24 |
| Guatemala | 32 | 14 |
| México | 16 | 4 |
| Panamá | 31 | 5 |
| Uruguay | 26 | 5 |
| Venezuela | 23 | 4 |

Fuente: GEM, 2023:46.

Entre los nuevos emprendedores, son mayores las expectativas de creación de empleos en Latinoamérica que en otras regiones. En Chile, Brasil y México, más de tres de cada diez nuevos empresarios esperan poder

emplear al menos otras seis personas en los próximos cinco años (GEM, 2023:18). Asimismo, ocho de las 11 economías en las que más de uno de cada veinte adultos son nuevos empresarios que esperan poder emplear al menos seis personas más en los próximos cinco años están en Latinoamérica (GEM, 2023:54).

A pesar de la mayor actividad empresarial en América Latina, es menor el número de empresas en esta región que exportan intensamente. De las 15 economías en las que solo uno de cada 20 de los nuevos empresarios anticipa que el 25% o más de sus ingresos serán producto de exportaciones, ocho están en Latinoamérica (GEM, 2023, 63).

Si bien los niveles de actividad empresarial son altos en América Latina, la intención de llevarla a cabo es aún más alta. Entre la población adulta, la proporción de quienes piensan iniciar una empresa en los próximos tres años es de 55% en Ecuador, 52% en Chile, 50% en Venezuela, 49% en Brasil y 25% en México (GEM, 2023:43). Sin embargo, hay barreras que impiden llevar a cabo la intención de crear un negocio, un obstáculo es el temor al fracaso. Entre aquellos que consideran que existen buenas oportunidades para crear empresas, el porcentaje de quienes no piensan iniciarlas por temor a fracasar es de 30% en Venezuela, 35% en Colombia, 40% en Chile y 45% en México (GEM, 2023:41).

Las brechas entre intención y creación empresarial, el temor a iniciar un emprendimiento aun cuando se reconocen oportunidades para hacerlo, los bajos niveles de exportación y la discrepancia entre el porcentaje de nuevos empresarios y de los ya establecidos sugieren que las competencias para comenzar una empresa exitosa son todavía insuficientes entre la población.

Esta hipótesis sobre la baja preparación empresarial en la región está apoyada por el informe de seguimiento de emprendimiento en el mundo, que valora la contribución de 13 factores para emprender en varios países, apoyándose en las evaluaciones de expertos en cada uno de las 49 naciones consideradas. La contribución de las instituciones educativas es valorada como uno de los factores que aporta menos al respecto en 31 de los 49 países, donde el apoyo de las escuelas es peor valorado que el de las universidades. En solo cinco países la contribución de las escuelas fue considerada satisfactoria (GEM, 2023:17); esta es valorada como menor en países latinoamericanos que en otros como Canadá, China, Estonia, India, Corea del Sur, Suiza, los Emiratos Árabes Unidos o Estados Unidos como lo muestra la tabla 2.

TABLA 2

Valoración de expertos de la contribución que hacen las escuelas y universidades al emprendimiento en varios países. La escala va de 0 al 10, donde 1 es considerado muy inadecuado y 10, muy adecuado

| País | Escuelas | Universidad | Página en el informe |
|------------------------|-----------------|--------------------|-----------------------------|
| Argentina | 2.6 | 5.2 | 106 |
| Brasil | 2.4 | 4.8 | 108 |
| Chile | 2.7 | 5.0 | 112 |
| Colombia | 2.8 | 5.7 | 116 |
| Ecuador | 3.0 | 4.8 | 122 |
| Guatemala | 2.1 | 5.4 | 132 |
| México | 2.1 | 5.0 | 154 |
| Panamá | 2.6 | 4.6 | 164 |
| Uruguay | 2.4 | 5.2 | 200 |
| Venezuela | 2.1 | 5.1 | 202 |
| Canadá | 3.6 | 4.7 | 110 |
| China | 4.1 | 5.1 | 114 |
| Estonia | 5.5 | 6.2 | 124 |
| India | 6.3 | 6.6 | 136 |
| Corea del Sur | 4.5 | 5.4 | 172 |
| Suiza | 3.5 | 5.6 | 188 |
| Emiratos Árabes Unidos | 7.7 | 7.8 | 194 |
| Estados Unidos | 3.6 | 4.8 | 198 |

Fuente: GEM, 2023.

Otra indicación de la baja contribución de las instituciones educativas al desarrollo de capacidades para emprender son las pocas diferencias en los niveles de participación empresarial entre quienes han completado estudios universitarios y quienes no lo han hecho. Considerando que el acceso a la universidad en América Latina privilegia a estudiantes con mayores ventajas sociales que quienes no logran dicho acceso, es notable que haya tan poca diferencia en esta actividad entre los egresados y quienes no lo son. En Brasil, 23% de los universitarios son nuevos empresarios, en comparación con 17% entre quienes no han accedido a los estudios superiores. En Colombia las cifras respectivas son: 23% *vs.* 24%, en México 24% *vs.* 14%, en Venezuela 27% *vs.* 20%, en Ecuador 35% *vs.* 33%, en Guatemala 40% *vs.* 32%, en Uruguay 23% *vs.* 26%, en Chile 32% *vs.* 27% y en Panamá 35% *vs.* 27% (GEM, 2023:71).

Esfuerzos orientados a educar a emprendedores, particularmente con las habilidades y disposiciones para crear empresas como una vía para abordar grandes desafíos sociales, estarían en línea con las nuevas demandas a las universidades para estimular la innovación en la resolución de desafíos sociales y educar a los estudiantes con las habilidades necesarias para realizar contribuciones económicas y sociales en contextos más exigentes. Esto respondería a los crecientes llamados a las instituciones de educación superior para *re-imaginar* su papel en la sociedad y su misión de servir como catalizadores “para una transición rápida, urgente y justa hacia la sostenibilidad” (Unesco, 2022:13).

En 1998, el informe final de la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por la Unesco afirmó que “desarrollar habilidades e iniciativas emprendedoras debería convertirse en una preocupación mayor de la educación superior, para facilitar la empleabilidad de los graduados que cada vez más se requerirá no solo que sean buscadores de empleo, sino que se conviertan en creadores de empleo” (Unesco, 1998:37).

Una revisión documental reciente de 58 trabajos publicados en nueve países de América Latina que examinan la relación entre educación y la iniciativa emprendedora de los estudiantes concluye que las universidades desempeñan un papel fundamental en la formación con esta orientación y que tienen un interés creciente en cultivar emprendedores. Los estudios revisados identifican también múltiples deficiencias en los enfoques que utilizan las universidades para formarlos (Mendoza Champion, Barrutia Barreto, Bejar, Huamani *et al.*, 2024).

El papel de los Objetivos de Desarrollo Sustentable en el emprendimiento

Animando esta *re-imaginación* del papel de la educación superior en la sociedad, los ODS –un marco hacia un mundo más inclusivo y sostenible adoptado en la asamblea general de las Naciones Unidas en 2015– ofrecen un marco global para avanzar en el desarrollo inclusivo. Los 17 objetivos han creado una comunidad epistémica global que comparte una visión, lenguaje e ideas para colaborar en el avance hacia un mundo más inclusivo y sostenible (Reimers, 2024a). El lenguaje común que proporcionan estos objetivos permite la comunicación y colaboración entre gobiernos, empresas y organizaciones de la sociedad civil, universidades, escuelas y sistemas escolares.

El informe mundial de emprendimiento incluye una sección que examina hasta qué punto los empresarios conocen los ODS y buscan impulsarlos. El informe más reciente muestra que un porcentaje considerable de emprendedores en etapas iniciales y propietarios de negocios establecidos en todo el mundo intentan minimizar el impacto ambiental de su empresa y maximizar el impacto social, creando nuevos empleos para jóvenes y asegurando condiciones de trabajo justas (GEM, 2023:80).

Muchos empresarios, tanto nuevos como establecidos, contribuyen a varios de los objetivos de desarrollo sustentable. De acuerdo con el informe referido, al menos uno de cada dos nuevos empresarios identifica un ODS como una prioridad en 25 de 33 economías; más de cada uno de dos nuevos emprendedores, por ejemplo, han tomado acciones específicas para minimizar el impacto ambiental de sus empresas en 28 de 45 economías; y los ya establecidos son aún más activos, con al menos uno de cada dos tomando acciones para minimizar el impacto ambiental de sus empresas en 36 de 45 economías (GEM, 2023:19). Asimismo, un porcentaje importante de nuevos empresarios en Latinoamérica identifican al menos uno de los ODS como una prioridad para su empresa, estas cifras son de 30% en Colombia, 48% en Ecuador, 51% en Chile y 59% en Uruguay (GEM, 2023:61).

Sin embargo, aunque en la práctica muchos emprendedores intentan avanzar uno o más ODS, sus niveles generales de conocimiento al respecto son bajos. En Ecuador únicamente el 5% de los empresarios tanto nuevos como ya establecidos están al tanto de estos objetivos; en Colombia, 10%; en México solo el 20% de los nuevos empresarios y el 30% de los

establecidos los conocen; en Uruguay, 15%; y en Chile estas cifras son de 21% entre los nuevos y 15% entre los establecidos (GEM, 2023, 83). Esto sugiere que la integración de la educación para el emprendimiento a lo largo del currículo universitario y el uso de los ODS como un marco para motivar la innovación ofrecen a las universidades una oportunidad tanto para responder a las crecientes demandas de mayor relevancia en el abordaje de desafíos sociales como para desarrollar las capacidades de innovación que permitan contribuir a sociedades más incluyentes y sustentables.

Mientras que la educación para el emprendimiento comenzó en escuelas de negocios –en el caso de Estados Unidos con un curso ofrecido en la Harvard Business School en 1947 (Katz, 2003)–, tanto en esta universidad como en otras, este enfoque ha trascendido el currículo de estas escuelas hacia un conjunto de diversas carreras. Un estudio comparativo reciente al respecto concluye que el emprendimiento a nivel universitario ha crecido en la última década, en parte estimulado por diversas agencias e iniciativas, como la Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior en el Reino Unido, la Agenda de Oslo para la Educación Emprendedora en Europa o la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (Xu y Mei, 2023:236).

Los Objetivos de Desarrollo Sustentable ofrecen un marco apropiado para apoyar el desarrollo de capacidades empresariales y para estimular la innovación para abordar problemas supercomplejos a través del emprendimiento, porque los 17 objetivos se entienden como interdependientes, de modo que abordar cada uno impacta y requiere acción en los demás. Esto es necesario dada la gran complejidad de desafíos; por ejemplo, la eliminación de la pobreza –el primer objetivo–, el cual es interdependiente con otros como la equidad de género, la educación, la acción climática o las ciudades sostenibles. Una comprensión profunda de las causas raíz de estos problemas, y aún más la generación de la innovación necesaria para abordarlos, elude los límites disciplinarios de las profesiones tradicionales. Si la educación para el emprendimiento sigue siendo el dominio exclusivo de las escuelas de negocios, es poco probable que genere la innovación basada en un conocimiento profundo de las causas raíz de los desafíos supercomplejos que son el foco de los ODS.

Los ODS ya están reflejados en las misiones y estrategias de muchas instituciones de educación superior. Un trabajo innovador del Times

Higher Education (THE) proporciona un observatorio de esos esfuerzos globales de instituciones de educación superior, ya que informa hasta qué punto se están abordando estos objetivos. Con base en esta información, THE ha creado un conjunto de clasificaciones globales de universidades, los *rankings* de impacto, que permiten a las instituciones participantes acceder a las iniciativas que cada una está llevando a cabo. Ha habido cuatro rondas de clasificación de impacto, en 2022 fue la última, en la que se incluyeron más de 1,406 instituciones en 106 países. La mayoría de ellas también participan en las clasificaciones académicas globales de THE, que involucran a más de 1,799 instituciones en 104 países. Cabe destacar que algunas de las más altamente calificadas en estos *rankings* académicos no han intervenido en los correspondientes al impacto. Entre las 100 instituciones más altamente calificadas, solo 23 participaron en las clasificaciones de impacto, de esas, solo 11 tuvieron resultados iguales o mejores en el rango de impacto en comparación con el académico.

Hay muy pocos ejemplos contemporáneos de objetivos compartidos entre tantas naciones, instituciones e individuos, y aún menos sobre objetivos que estén orientando la innovación en educación superior a nivel mundial. La influencia que los ODS están teniendo en las instituciones de educación superior representa un ejemplo de adopción global de un conjunto común de objetivos para impulsar a las universidades, comparable a la difusión global de los principios de la universidad moderna de la Ilustración, a la idea de una educación en artes liberales o bien, al objetivo de expandir el acceso a la educación superior que animó el orden posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Sin embargo, en contraste con estos otros objetivos para la educación superior que fueron adoptados globalmente, la difusión de los ODS está ocurriendo más rápidamente, y estos exigen desafíos más profundos de transformación institucional. Como se mencionó, su interdependencia atraviesa la forma en que la mayoría de las universidades organizan las unidades y departamentos académicos, alrededor de disciplinas. Además, los ODS establecen explícitamente desarrollar capacidades para la acción, mientras que las universidades suelen estar organizadas para crear y transmitir conocimiento. Esto sugiere que si estas instituciones van a adoptar dichos objetivos como parte de un nuevo orden emergente de la educación superior, esto implicará otras formas de pensar sobre la experiencia

estudiantil, acerca de la relación entre la investigación y la docencia, sobre cómo se organiza la investigación y cómo cultivar no solo el conocimiento conceptual sino también el procedimental.

En resumen, adoptar los ODS para hacer que las instituciones de educación superior sean más relevantes para las necesidades de la sociedad, requerirá innovación, y en su núcleo estará la *re-imaginación* de cómo preparamos a los estudiantes para desarrollar habilidades para crear e innovar en la resolución de estos desafíos. La educación para el emprendimiento a nivel universitario, animada por objetivos ambiciosos como los ODS, es una vía hacia dicha innovación en cuanto que su propósito es cultivar las capacidades de los estudiantes para crear soluciones novedosas a problemas. No me refiero aquí a la educación para el emprendimiento como una actividad diseñada estrechamente para enseñar a los estudiantes los pasos involucrados en la creación de un negocio. Me refiero, en cambio, a la formación de una mentalidad capaz de generar soluciones a necesidades no atendidas o desafíos, que pueden resultar en la creación de un negocio, de otras organizaciones o de programas y soluciones que puedan sostenerse dentro de una organización existente. Por ejemplo, los enfoques para el emprendimiento para innovar en el abordaje de los ODS requerirán un estudio profundo de las causas raíz de esos desafíos y el acceso a la mejor ciencia y tecnología en el desarrollo de tales innovaciones.

Ya hay mucha innovación en las instituciones de educación superior con enfoques para cultivar una mentalidad emprendedora que pueden informar sobre futuros avances en esta dirección. Los *rankings* de impacto han hecho visibles a nivel mundial algunas de esas innovaciones en la educación superior que de otro modo habrían permanecido desconocidas en gran medida. Por ejemplo, la Universidad Amrita –una pequeña institución privada establecida en 1994 en Coimbatore, India, que opera en siete campus y ofrece 207 títulos a 18,000 estudiantes con 1,700 docentes– fue reconocida en la última ronda de la clasificación de impacto como la universidad más impactante de India y la 41 en el mundo, en gran medida porque muchos de sus programas se centran en mejorar las condiciones humanas en comunidades rurales y entre los pobres, y requieren que los alumnos pasen parte de sus estudios contribuyendo a esos esfuerzos viviendo en comunidades pobres. En 2020 su hospital docente en Kerala y las instituciones aliadas brindaron tratamiento médico gratuito a 5.1 millones

de pacientes y atención subvencionada a 300,000 personas. Ilustrando la relación ortogonal de la excelencia académica con el impacto social, en las clasificaciones académicas mundiales, también compiladas por THE, la Universidad Amrita se ubica en el rango de 801-1000 y muchas otras en India obtienen calificaciones más altas que esta.

La participación en este esfuerzo global ayuda a las instituciones de educación superior a hacer visible, en un todo integrado, sus iniciativas alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y a articularlas con una estrategia universitaria amplia, apoyando así sinergias en estos esfuerzos. El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Tec), por ejemplo, la quinta universidad mejor clasificada en América Latina (siguiendo a las universidades Nacional Autónoma de México; la de Sao Paulo, en Brasil; la Andrés Bello, en Chile, y la de Campinas, en Brasil) ha integrado los ODS en su estrategia institucional y desarrollado informes periódicos de las iniciativas universitarias alineadas con estos objetivos. Su plan estratégico busca apoyar el florecimiento humano, un proceso entendido como necesario para participar en múltiples dominios, de modo que “cada persona pueda relacionarse con la comunidad y el medio ambiente para crear un mundo mejor, con respeto por la dignidad humana”. Uno de los pilares de la estrategia es el desarrollo sostenible, explícitamente alineado con los ODS.

Ha habido diversos esfuerzos, liderados por consorcios universitarios, agencias de Naciones Unidas y organizaciones de la sociedad civil para apoyar la alineación de las estrategias institucionales de educación superior con la agenda de los ODS 2030. Un ejemplo reciente, el Comité Nacional para la Agenda 2030 en Noruega, comprende principalmente instituciones de educación superior: las universidades de Oslo, de Bergen, Noruega de Ciencia y Tecnología, Noruega de Ciencias de la Vida y Ártica de Noruega; así como el consorcio de Universidades Noruega y la Unión Nacional de Estudiantes en Noruega (NSO). Este comité contactó a la Unesco para proponer, financiar y coordinar un grupo de expertos independiente que preparara un llamado para que las universidades alineasen más intencionadamente su trabajo con el avance de la agenda 2030. Su informe, titulado *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability* fue presentado en la conferencia bienal de la Unesco sobre educación superior, que tuvo lugar en Barcelona en mayo de 2022. Esta conferencia en sí misma, la tercera organizada en

años recientes por la Unesco, es un esfuerzo para avanzar en la agenda ODS 2030 en la educación superior.

La adopción de estrategias para apoyar la educación para el emprendimiento a nivel universitario y con ello abordar objetivos ambiciosos como los de Desarrollo Sostenible requerirá *re-imaginar* la experiencia estudiantil para desarrollar una gama más amplia de competencias, incluyendo un conocimiento profundo de las disciplinas y habilidades de pensamiento crítico, pero también habilidades innovadoras y de diseño, así como los hábitos mentales de los emprendedores. En otros lugares he explicado cómo, con respecto a ayudar a abordar el cambio climático, esto requerirá más que conocimiento sobre la ciencia del cambio o alfabetización climáticos, sino habilidades para generar soluciones, a lo largo de una gama de profesiones, que puedan ayudar a las sociedades a transitar hacia una economía verde (Reimers 2024b). Esta necesidad de repensar los objetivos instruccionales de la educación superior coincide con demandas similares de otros sectores para que las universidades preparen mejor a los estudiantes con habilidades que puedan ayudar a los graduados a contribuir al desarrollo de las economías o para generar empleos para ellos y otros. La formación de una mentalidad emprendedora es una vía para responder a estas diversas demandas.

Educando emprendedores para innovar en la resolución de desafíos complejos

Está bien establecido que el emprendimiento se puede enseñar, aunque su avance requiere un ecosistema de apoyo que trasciende los programas educativos. Una revisión global de programas de emprendimiento y formación realizada por el Banco Mundial, que examinó 230 evaluaciones de programas, encontró que estos, que se enfocan principalmente en estudiantes de secundaria o educación superior, tienden a desarrollar conocimientos y habilidades para iniciar un negocio, centrados en la autoconfianza, el liderazgo, la creatividad, la propensión al riesgo, la motivación, la resiliencia, la autoeficacia, la conciencia sobre el emprendimiento y habilidades empresariales (Valerio, Parton y Robb, 2014).

Los programas de educación para el emprendimiento abarcan una variedad de enfoques que reflejan dilemas en curso sobre la relación entre el conocimiento conceptual y el procedimental. Las primeras orienta-

ciones fueron conferencias tradicionales en clase sobre conceptos como planificación empresarial, mercadotecnia, finanzas, etcétera, o enseñanza basada en casos, utilizando la metodología desarrollada en la Harvard Business School, involucrando a los estudiantes en discusiones de casos reales de emprendimientos. Las perspectivas más recientes se centran en el aprendizaje procedimental e incluyen el aprendizaje experiencial, mediante enfoques basados en proyectos como competencias de planes de negocios, incubadoras/aceleradoras de *startups*, proyectos de consultoría estudiantil o negocios gestionados por estudiantes con apoyo del profesorado.

Como se mencionó anteriormente, la educación para el emprendimiento ha evolucionado de estar alojada en escuelas de negocios a un enfoque más omnipresente a lo largo del currículo, incorporando perspectivas y actividades emprendedoras en disciplinas como la educación, la ingeniería, las artes, las ciencias, la salud pública y otras.

Un género particular de este tipo de educación son los enfoques orientados a la comunidad, en los que los estudiantes se asocian con comunidades locales y organizaciones no gubernamentales para aplicar soluciones emprendedoras a problemas sociales/económicos, como en el ejemplo de la Universidad Amrita en India discutido anteriormente.

Aunque las evaluaciones sistemáticas del impacto de la educación para el emprendimiento son escasas, las que existen documentan un efecto positivo (Valerio, Parton y Robb, 2014).

En una evaluación de un programa de formación empresarial para enseñar a estudiantes de secundaria cómo crear un negocio en seis países de Oriente Medio –este fue el programa de empresas de Junior Achievement implementado por la organización Injaz, la rama regional de Junior Achievement Worldwide– encontré evidencia confiable de que este logró producir un desarrollo significativo de una gama de habilidades y disposiciones emprendedoras. En este estudio, realizado en 2010-2011, estudiantes de secundaria en Egipto, Jordania, Líbano, Marruecos, Arabia Saudita y los Emiratos Árabes Unidos participaron en grupos de aproximadamente 25 estudiantes durante cuatro a seis meses en un proyecto experiencial diseñado para reflejar el ciclo de vida de la creación y liquidación de un negocio. Con el apoyo de un voluntario con experiencia en el tema, los estudiantes desarrollaron una idea de negocio

y un plan para ejecutarla; luego, diseñaron y produjeron el producto o servicio identificado y desarrollaron un plan de mercadotecnia antes de vender su producto en la comunidad y, finalmente, liquidaron los activos de la empresa y cerraron el negocio. El estudio evaluó el impacto de participar en este programa en las siguientes dimensiones de una mentalidad emprendedora y habilidades:

- Aspiraciones, opiniones de uno mismo y de los demás
- Autopercepción de la autoeficacia.
- Aspiraciones educativas
- Motivaciones profesionales
- Interés en iniciar un negocio
- Conocimientos de gestión financiera o actitudes hacia el emprendimiento y los negocios
- Conocimiento sobre el emprendimiento

Los resultados del estudio mostraron que, después de participar en el programa, las aspiraciones y la autoeficacia de los estudiantes mejoraron, al igual que sus habilidades, conocimiento y actitudes hacia el emprendimiento y sus habilidades de gestión financiera. Su interés en iniciar un negocio aumentó solamente en algunos países (Reimers, Ortega y Dyer, 2018:66). En la investigación administramos a un grupo de estudiantes, incluyendo un grupo de control, una encuesta diseñada para evaluar competencias empresariales. Se aplicó antes y después de que participaran en el programa de emprendimiento. En algunos casos fue posible enlazar los resultados de la prueba antes y después del programa para cada estudiante individual (muestra emparejada), en otros fue posible comparar grupos antes y después, pero sin emparejar los resultados individuales. Las tablas siguientes muestran los resultados del estudio. La tabla 3 muestra que el conocimiento de los estudiantes sobre conceptos básicos empresariales aumentó luego de participar en el programa. Intervenir en el programa también incidió sobre sus aspiraciones y autoconceptos, como muestran las tablas 4, 5 y 6. Estos resultados sugieren que la experiencia de aprendizaje activo, basada en el proyecto de crear una empresa, contribuye a desarrollar

un espectro amplio de competencias, sin duda valiosas para crear empresas en el futuro, pero generalizables a otras esferas de actuación, incluidas la personal y cívica.

TABLA 3

Conocimiento de los estudiantes sobre conceptos básicos de emprendimiento (%)

| | Marruecos | | Libano Muestra aparejada | | Jordania Muestra aparejada | |
|-----------------|-----------|---------|-----------------------------|---------|-------------------------------|---------|
| | Antes | Después | Antes | Después | Antes | Después |
| Vender acciones | 10 | 36 | 6 | 61 | 7 | 33 |
| Visión | 9 | 29 | 31 | 56 | 33 | 73 |
| Mercadeo | 53 | 92 | 61 | 86 | 87 | 53 |
| Liquidación | 14 | 45 | 11 | 50 | 7 | 33 |
| Compañía | 18 | 60 | 31 | 61 | 47 | 67 |

| | Arabia Saudita | | Emiratos Árabes Muestra aparejada | | Egipto | |
|-----------------|----------------|---------|--------------------------------------|---------|--------|---------|
| | Antes | Después | Antes | Después | Antes | Después |
| Vender acciones | 35 | 46 | 25 | 14 | 20 | 45 |
| Visión | 45 | 70 | 68 | 79 | 65 | 91 |
| Mercadeo | 70 | 72 | 78 | 79 | 61 | 86 |
| Liquidación | 12 | 25 | 8 | 31 | 59 | 45 |
| Compañía | 40 | 51 | 28 | 47 | 46 | 59 |

Fuente: Reimers, Ortega y Dyer, 2018:50.

TABLA 4

Aspiraciones de estudiantes antes y después de participar en el programa de emprendimiento en seis países de Medio Oriente (%)

| | Marruecos | | Líbano Muestra emparejada | | Jordania Muestra emparejada | |
|--------------------------------------------------|------------------|----------------|-------------------------------------|----------------|---------------------------------------|----------------|
| | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> |
| Podré alcanzar mis metas en el futuro | 74 | 95 | 89 | 92 | 93 | 100 |
| Los fracasos son oportunidades para aprender | 80 | 97 | 86 | 83 | 100 | 100 |
| Los desafíos son oportunidades | 66 | 88 | 75 | 83 | 87 | 67 |
| Puedo aprender fuera de la escuela | 55 | 82 | 50 | 61 | 67 | 64 |
| La educación es importante | 79 | 85 | 86 | 77 | 93 | 100 |
| Lograr mis metas requiere negociar diferencias | 64 | 92 | 89 | 77 | 93 | 93 |
| Me veo en una posición de liderazgo en el futuro | 62 | 88 | 78 | 69 | 73 | 100 |
| Puedo fijarme metas | 76 | 96 | 81 | 81 | 87 | 93 |

| | Arabia Saudita | | Emiratos Árabes Muestra emparejada | | Egipto | |
|--------------------------------------------------|-----------------------|----------------|----------------------------------------------|----------------|---------------|----------------|
| | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> |
| Podré lograr mis metas | 82 | 93 | 78 | 83 | 74 | 95 |
| Los fracasos son oportunidades para aprender | 87 | 93 | 86 | 91 | 85 | 100 |
| Los desafíos son oportunidades | 62 | 75 | 66 | 86 | 83 | 86 |
| Puedo aprender fuera de la escuela | 54 | 88 | 33 | 63 | 60 | 91 |
| La educación es importante | 82 | 84 | 93 | 90 | 65 | 50 |
| Lograr mis metas requiere negociar diferencias | 71 | 93 | 81 | 74 | 80 | 82 |
| Me veo en una posición de liderazgo en el futuro | 73 | 82 | 74 | 78 | 73 | 73 |
| Puedo fijarme metas | 81 | 88 | 76 | 81 | 72 | 95 |

Fuente: Reimers, Ortega y Dyer, 2018:36.

TABLA 5

Autoeficacia de estudiantes (capacidad de) antes y después de participar en el programa de emprendimiento en seis países de Medio Oriente (%)

| | Marruecos | | Libano | | Jordania | |
|------------------------------------|------------------|----------------|---------------|----------------|-----------------|----------------|
| | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> |
| Trabajar en equipo | 78 | 93 | 89 | 72 | 87 | 93 |
| Adaptarme a nuevas situaciones | 74 | 90 | 81 | 69 | 80 | 87 |
| Resolver problemas | 60 | 82 | 89 | 86 | 93 | 93 |
| Presentar a mis compañeros | 64 | 85 | 69 | 81 | 87 | 71 |
| Presentar a adultos | 64 | 70 | 66 | 78 | 93 | 67 |
| Resolver diferencias en un grupo | 66 | 93 | 74 | 71 | 80 | 85 |
| Resolver problemas en la comunidad | 47 | 73 | 57 | 57 | 73 | 69 |
| Persuadir | 60 | 88 | 83 | 71 | 93 | 77 |

| | Arabia Saudita | | Emiratos Árabes | | Egipto | |
|------------------------------------|-----------------------|----------------|------------------------|----------------|---------------|----------------|
| | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> |
| Trabajar en equipo | 79 | 96 | 76 | 81 | 80 | 91 |
| Adaptarme a nuevas situaciones | 72 | 80 | 64 | 79 | 74 | 86 |
| Resolver problemas | 72 | 89 | 67 | 76 | 74 | 91 |
| Presentar a mis compañeros | 61 | 86 | 49 | 67 | 63 | 71 |
| Presentar a adultos | 63 | 82 | 47 | 55 | 77 | 64 |
| Resolver diferencias en un grupo | 66 | 91 | 64 | 71 | 69 | 91 |
| Resolver problemas en la comunidad | 58 | 76 | 64 | 66 | 69 | 77 |
| Persuadir | 61 | 82 | 64 | 71 | 67 | 62 |

Fuente: Reimers, Ortega y Dyer, 2018:38.

TABLA 6

Autoeficacia de estudiantes (creencia que puede) antes y después de participar en el programa de emprendimiento en seis países de Medio Oriente (%)

| | Marruecos | | Líbano | | Jordania | |
|--------------------------------------------------------------------|------------------|----------------|-------------------|----------------|-------------------|----------------|
| | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | Muestra aparejada | | Muestra aparejada | |
| | | | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> |
| Negociar conflictos de forma pacífica | 71 | 88 | 81 | 67 | 93 | 79 |
| Ser competitivo laboralmente | 83 | 93 | 86 | 91 | 100 | 93 |
| Iniciar mi propia empresa | 71 | 90 | 75 | 72 | 87 | 100 |
| Entiendo el papel de los empresarios en la economía | 62 | 64 | 58 | 53 | 100 | 33 |
| Liderar un equipo en lograr resultados | 64 | 86 | 83 | 60 | 67 | 86 |
| Investigar un mercado potencial | 67 | 71 | 77 | 53 | 79 | 73 |
| Existe relación entre lo que aprendo en la escuela y el mundo real | 54 | 63 | 37 | 44 | 60 | 62 |

| | Arabia Saudita | | Emiratos Árabes | | Egipto | |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------|------------------------|----------------|-------------------|----------------|
| | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | Muestra aparejada | | Muestra aparejada | |
| | | | <i>Antes</i> | <i>Después</i> | <i>Antes</i> | <i>Después</i> |
| Negociar conflictos de forma pacífica | 65 | 80 | 72 | 68 | 78 | 86 |
| Ser competitivo laboralmente | 83 | 93 | 85 | 93 | 87 | 95 |
| Iniciar mi propia empresa | 69 | 83 | 54 | 69 | 76 | 81 |
| Comprender el papel de los empresarios en la economía | 49 | 50 | 41 | 41 | 68 | 64 |
| Liderar un equipo para lograr resultados | 66 | 91 | 59 | 71 | 80 | 67 |
| Investigar un mercado potencial | 59 | 63 | 52 | 48 | 62 | 65 |
| Existe relación entre lo que aprendo en la escuela y el mundo real | 48 | 43 | 54 | 59 | 33 | 41 |

Fuente: Reimers, Ortega y Dyer, 2018:39.

La evidencia del poder de la educación empresarial para desarrollar competencias transversales, con aspiraciones diversas, ha motivado la generalización de programas para ello en la universidad. Como ya se mencionó, una tendencia creciente es la educación para el emprendimiento a nivel universitario a lo largo del currículo en diversas profesiones. En Harvard, por ejemplo, aunque este enfoque comenzó en 1947 en la Escuela de Negocios, en las últimas décadas se ha extendido a otras escuelas de la universidad. Por ejemplo, el Desafío de Innovación del Rector es una competencia anual en la que los estudiantes presentan proyectos con ideas innovadoras para abordar retos sociales. Los equipos que compiten provienen de cualquier escuela y departamento de la universidad, con proyectos que a menudo incluyen a miembros de diferentes escuelas. A lo largo de un año participan en un proceso de selección multinivel, recibiendo comentarios y apoyo en el camino. Hay competencias de innovación similares en varias escuelas profesionales de Harvard. Además, el Laboratorio de Innovación de esta universidad proporciona un espacio de trabajo y apoyo a los estudiantes que trabajan en el desarrollo de una empresa o proyecto innovadores. Por lo general, esos son proyectos independientes de los estudiantes, que tienen lugar fuera de las asignaturas de estudio. Además, diversos departamentos y escuelas profesionales, incluyendo el programa de pregrado, así como las escuelas en educación, ingeniería, gobierno y salud pública, ofrecen varios cursos sobre innovación y emprendimiento. También existe un centro dedicado a la promoción de la creatividad y el emprendimiento entre los estudiantes de pregrado.

En lo personal, imparto un curso sobre innovación educativa y emprendimiento social en la Harvard Graduate School of Education en el que los estudiantes desarrollan una solución innovadora para un desafío educativo y elaboran un plan de negocios para apoyar la organización que sustentará esa innovación. El curso requiere que trabajen en su proyecto durante un semestre, apoyados por lecturas relevantes sobre innovación educativa y desarrollo de una organización, mientras son expuestos a varios ejemplos de innovaciones educativas y a los emprendedores que las crearon. El enfoque del curso está en ayudar a los estudiantes a pensar profundamente sobre las necesidades de aquellos a quienes buscan servir, a verlas desde el punto de vista de quienes las padecen, a investigar en las causas raíz de los desafíos que intentan abordar y a utilizar el mejor conocimiento disponible en el campo de la educación para idear

enfoques innovadores que tengan más posibilidades de ser exitosos y de lograr impacto a escala.

Los estudiantes culminan el curso con un plan real para crear una organización que apoye su innovación, de hecho, las que ya han creado incluyen organizaciones con y sin fines de lucro. En los varios años que he impartido este curso, los alumnos han trabajado en una variedad de desafíos educativos en todo el mundo, desde mejorar la calidad de la educación en escuelas públicas hasta avanzar en el aprendizaje socioemocional; expandir el currículo para incluir ya sea artes o ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés); avanzar en la educación para la ciudadanía global; abordar el cambio climático; apoyar la calidad docente; crear nuevos modelos educativos; o ayudar a los estudiantes en el acceso a la universidad, ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, etc.

En América Latina existe un creciente interés en la formación empresarial y en el papel de las universidades como ejes de ecosistemas de innovación. Un estudio reciente de 11 instituciones en seis países –Chile, Colombia, México, Brasil, Argentina y Uruguay– demuestra que estas desempeñan un papel clave en el apoyo a emprendedores tanto estudiantes como locales a través de cursos educativos, así como programas de incubación y aceleración. Las universidades están interactuando con actores y entidades externas para impulsar la innovación mediante colaboraciones en investigación y eventos. Entre las prácticas comunes que llevan a cabo destacan la educación integral en emprendimiento y colaboraciones con partes externas, incluidas aquellas en la enseñanza e investigación.

Esa investigación enfatiza en la necesidad de marcos políticos de apoyo que fomenten la innovación en la educación superior, particularmente aquellos que provean financiamiento y faciliten la transferencia de conocimiento. Las principales recomendaciones incluyen fortalecer los vínculos con los ecosistemas regionales, aumentar la visibilidad de las iniciativas emprendedoras, asegurar un financiamiento estable para las actividades de innovación y desarrollar métricas de evaluación de impacto. Asimismo, subraya el papel evolutivo de las universidades como motores del crecimiento regional y nacional, adaptándose a los cambios globales y asumiendo responsabilidades adicionales más allá de la educación e investigación tradicionales, especialmente en un panorama post-covid-19 (OECD/IDB, 2022).

Reflexiones finales

Las universidades están cada vez más llamadas a demostrar el valor que agregan a la sociedad, su relevancia, y están en una posición única para ayudar a abordar algunos de los desafíos más complejos de la humanidad. La educación universitaria para el emprendimiento, animada por objetivos ambiciosos como los reflejados en los ODS ofrece un camino prometedor hacia un nuevo orden para la educación superior en el que las universidades desempeñan un papel crucial en el ecosistema de innovación que ayudará a avanzar en el florecimiento humano y abordar nuestros desafíos existenciales.

Para realizar estas posibilidades, las estrategias universitarias deberían apoyar más explícitamente una variedad de enfoques de educación para el emprendimiento en el currículo, y desarrollar la capacidad docente, basándose en esfuerzos en curso, pero también estimuladas por el análisis comparativo de la variedad de prácticas que muestran instituciones que ya lideran el camino. Ya existen herramientas que facilitan el acceso a la experiencia global, como los *rankings* de impacto del Times Higher Education o los premios para la innovación como “Universidades Emprendedoras Sobresalientes” en Reino Unido e Irlanda y en el mundo árabe, que reconocen la innovación emprendedora a nivel universitario, que administra el Times, y hay ejemplos de las contribuciones de redes institucionales, agencias acreditadoras y organizaciones internacionales estimulando tal innovación.

Será especialmente importante que estos esfuerzos cultiven las capacidades emprendedoras para promover innovación en la resolución de desafíos de enorme complejidad, como el cambio climático o la reducción de la pobreza y, para hacerlo, estos deberían apoyar el estudio profundo y riguroso interdisciplinario, así como el acceso al conocimiento científico y tecnológico sistemático en el abordaje de esos desafíos.

Si bien más conocimiento y habilidades que empoderen a los estudiantes para cambiar el mundo no serán, por sí mismas, suficientes para crear un ecosistema de innovación vibrante que aborde nuestros desafíos más complejos, son un elemento crítico necesario, uno que con el tiempo también contribuirá a conformar culturas y sociedades más emprendedoras.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Delors, Jacques (1996). *Learning: The treasure within*, París: Unesco-International Commission on Education for the Twenty-first Century. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Engwall, Lars (2021). “The governance and missions of universities”, en L. Engwall (ed.), *Missions of Universities: past, present, and future*, Berlín: Springer, pp. 1-20.
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Abdul-Razzak, Kaddoura; Lopes, Henri; Petrovsky, Arthur V.; Rahnema, Majid y Champion, Frederick Ward (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*, París: Unesco-International Commission on the Development of Education. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Global Entrepreneurship Monitor [GEM] (2023). *Global Entrepreneurship Monitor 2023/2024 Global Report: 25 Years and Growing*, Londres: Global Entrepreneurship Monitor.
- Katz, Jerome A. (2003). “The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876-1999”, *Journal of Business Venturing*, vol. 18, núm. 2, pp. 283-300. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00098-8)
- Mendoza Champion, Julio Agustín; Barrutia Barreto, Israel; Bejar, Luis Humberto; Huamani, Olguer; Borja, José y Flores Asqui, Percy Rene (2024). “La educación y la intención emprendedora en estudiantes universitarios: una revisión en Latinoamérica”, *Revista Conhecimento Online*, vol. 1. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.3599>
- OECD/IDB (2022). *Innovative and entrepreneurial universities in Latin America*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca45d22a-en>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2024). “Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES, relevamiento 2023”, *Papeles del Observatorio*, núm. 27, mayo.
- Reimers, Fernando (2024a). “The sustainable development goals and education, achievements and opportunities”, *International Journal of Educational Development*, vol. 104, 102965. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102965>
- Reimers, F. (2024b). “Educating students for climate action: Distraction or higher-education capital?”, *Daedalus*, vol. 153, núm. 2, pp. 247.261. https://doi.org/10.1162/daed_a_02078
- Reimers, Fernando; Ortega, María Elena y Dyer, Paul (2018). *Learning to improve the world. How Injaz Al-Arab helps youth in the Middle East develop an entrepreneurial mindset*, s.l.e.: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Schofer, Evan y Meyer, John W. (2005). “The worldwide expansion of higher education in the Twentieth Century”, *American Sociological Review*, vol. 70, núm. 6, pp. 898-920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>
- Skinner, Gideon; Townend, Ruth y Thompson, Sophie (2021) “Ipsos perils of perception: Climate Change,” *Ipsos*, 17 de abril 17.
- Unesco (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty first Century: Vision and action. Final Report*, París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>

- Unesco (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, París: Unesco-International Commission on the Futures of Education. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>
- Unesco (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*, París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519>
- Valerio, Alexandria; Parton, Brent y Robb, Alicia (2014). *Entrepreneurship education and training programs around the world dimensions for success*, Washington, D.C.: The World Bank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/866201e2-a876-5434-a6d6-0f536968bdb6/content>
- Xu, Xiaozhou y Mei, Weihui (2023). “Entrepreneurship education from a global perspective: Successful experience, differentiation, and the way forward”, en X. Xu (ed.), *Comparative entrepreneurship education*, Cham: Springer, pp. 235-249.

Artículo recibido: 15 de enero de 2025

Aceptado: 24 de enero de 2025



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14082826014>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Fernando M. Reimers

Educación en emprendimiento para mejorar el mundo. El papel de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para estimular la innovación en la Educación Superior*
Educating for Entrepreneurship to Improve the World. The Role of the Sustainable Development Goals in Stimulating Innovation in Higher Education

Revista mexicana de investigación educativa
vol. 30, núm. 105, p. 599 - 624, 2025
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.,
ISSN: 1405-6666
ISSN-E: 2594-2271