

La paradoja del “si quieres, puedes”

Subjetividad, género y epistemes en disputa

Jessica Jocelyn García Peñarroja

Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS, Unidad Santo Tomás)
Instituto Politécnico Nacional (IPN)

En las políticas educativas contemporáneas, el emprendimiento es uno de los temas más debatidos, tanto de entidades internacionales como en la Comisión Europea, que lo definen como:

[...] un medio para formar agentes de cambio; es decir, jóvenes flexibles, creativos e independientes que tienen la capacidad de cambiar su entorno a través de competencias permanentes (EntreComp Europe, 2022).

Este discurso, signo de modernidad, se basa en la promesa de que todos los estudiantes, independientemente de su origen, gozan de las mismas oportunidades de éxito. No obstante, esta aparente respuesta, oculta una paradoja, ya que, en lugar de promover procesos de emancipación, frecuentemente genera personas que se adaptan a la lógica neoliberal; creen que están transformando el mundo, cuando en realidad, reproducen las mismas condiciones precarias. Basta con señalar las divergencias en el acceso a los recursos.



Las dimensiones esenciales permanecen ocultas con costes psicológicos, así como subjetivos de la educación para la resiliencia. Desigualdades de género disfrazadas bajo la retórica de la paridad formal; la exclusión epistémica de los conocimientos comunitarios, rurales o indígenas que no se ajustan a los criterios de mercado. Tales dimensiones posibilitan comprender que la educación emprendedora ignora experiencias, conocimientos y subjetividades que podrían desafiar el razonamiento neoliberal.

Por lo que la meta no es eliminarla, sino redefinirla para que deje de ser solamente una estrategia de homogeneización y se transforme en un ejercicio liberador, por lo que es necesario identificar las desigualdades presentes, implementar medidas compensatorias para la distribución de oportunidades y analizar los proyectos según su potencial para enfrentar la exclusión o fomentar la participación social (Freire, 2005; Biesta, 2010); sin embargo, como todo, hay que cuestionarnos:

¿Es posible redefinir un mecanismo derivado de la misma lógica neoliberal que analizamos o, cualquier intento de transformación corre el riesgo de ser cooptado por el mismo sistema que pretende superar, como señalan Fraser (2020) y Žizek (2008)?

Según Foucault (1979), el neoliberalismo gobierna no solo desde arriba, sino también desde dentro, lo que lleva a las personas a concebirse como capital humano. En este contexto, el concepto de agente de cambio surge como un criterio normativo que imputa las dificultades colectivas a la responsabilidad personal (Brown, 2016), mientras que los impactos subjetivos, las desigualdades de género y los conocimientos alternativos permanecen invisibles.

En este ensayo nos preguntamos para quién y para qué funciona la educación emprendedora; por tanto, analizaremos el emprendimiento desde tres dimensiones: subjetiva, de género y epistémica.

Dimensión subjetiva

Usualmente en el aula se empata al emprendimiento como sinónimo de libertad, ya que, si un estudiante quiere, solo necesita desarrollar creatividad, resiliencia y proactividad para convertirse en el protagonista de su futuro. No obstante, esta

gramática de la autonomía es, en gran parte, una tecnología gubernamental que actúa sobre la subjetividad (Foucault, 1979). Bröckling lo define como:

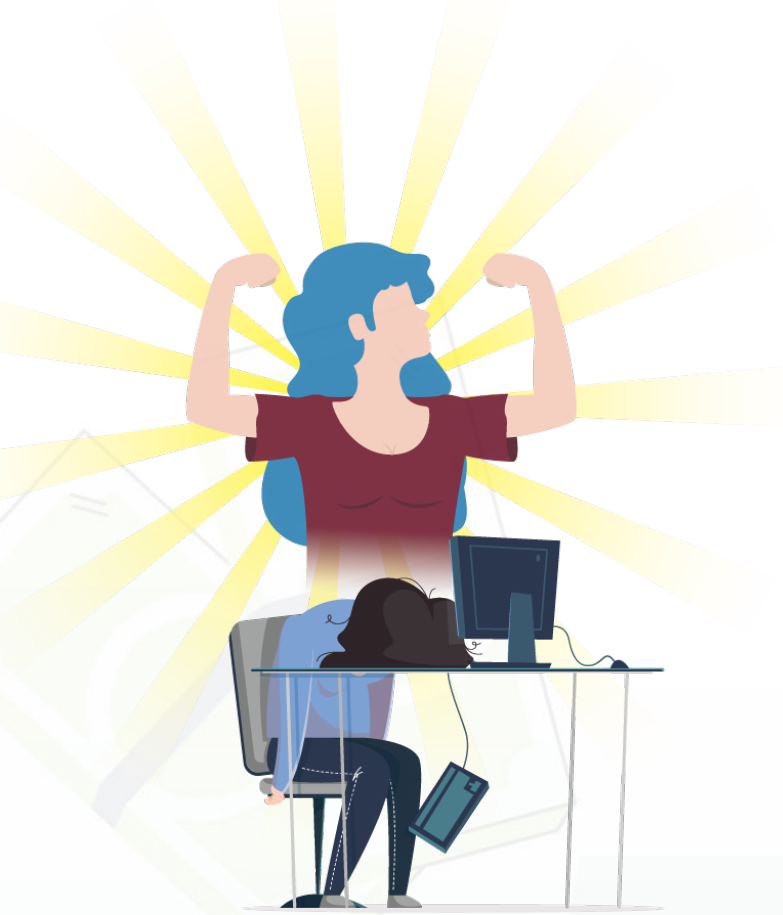
[...] ya que este tipo de enseñanza le habla a cada sujeto como *empresa de sí*, invitándolo a verse como capital humano que debe ser moldeado permanentemente para poder atender al mercado (Bröckling, 2015).

En los marcos curriculares, esta subjetivación se manifiesta en habilidades blandas como tomar la iniciativa, movilizar recursos, asumir riesgos y aprender de la experiencia, ejemplos de los cuales son los del marco europeo (Comisión Europea, 2016). Estas directrices que parecen ser neutrales, se vuelven normativas ya que establecen lo que constituye a un buen alumno y cómo debe medirse (Ball, 2003; Biesta, 2010). Dicha evaluación continua favorece la introyección de normativas; así, estas competencias se convierten en los estándares de éxito que, generalmente se colocan como prioritarios. Entre los que encontramos:

[...] el *pitch*, la tracción, la claridad de la exposición, el tamaño del mercado, la posibilidad de escalar, el equipo y las evidencias cuantitativas de los usuarios, ventas y crecimiento (University of Alabama, s. f.; The Next Great Idea Rubric, s. f.). Estos estándares proliferan en rúbricas que sitúan la performatividad¹ comunicativa, así como los indicadores de mercado en el núcleo pedagógico (Ball, 2003), de esta manera se valoran las habilidades de vender ideas, movilizar redes o mostrar tracción, criterios que no son solo herramientas sino también formas de autogobierno (Comisión Europea, 2016).



¹ Performatividad, concepto que describe cómo ciertas expresiones, acciones o discursos no solo describen una realidad, sino que la crean, transforman o consolidan al ser enunciados o ejecutados. Originado por J.L. Austin en la lingüística y desarrollado por Judith Butler en la teoría de género, postula que actos repetidos construyen identidades, como el género.



Los efectos subjetivos de esta performatividad comunicativa se manifiestan en dos niveles. En primer lugar, en el ámbito afectivo, Han (2012) describe a nuestra época como una sociedad del cansancio, en la que el imperativo interno del poder —yo puedo— y, no el mandato externo del deber, es lo que predomina. Este imperativo nos lleva a la autoexplotación, provocando ansiedad, culpa y estrés. Cuando las rúbricas privilegian la escalabilidad, trasladan al estudiante un régimen de evaluación propio del mercado, lo que incentiva ciclos de autoexigencia asociados al *burnout*, que, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) lo reconoce como un fenómeno ocupacional (World Health Organization (WHO), 2019), sumado a esto, estudios recientes indican que el agotamiento es muy frecuente entre estudiantes universitarios, dado que en países con ingresos bajos y medios afecta a cerca de un tercio del alumnado (Kaggwa *et al.*, 2021), en medicina, según un meta análisis realizado a estudiantes del área, indica que uno de cada dos alumnos padece *burnout* antes del internado (Frajerman *et al.*, 2019). Estos números indican que los entornos educativos con una fuerte inclinación hacia las métricas de rendimiento son un terreno propicio para el cinismo (Maslach y Leiter, 2016).

En segundo lugar, la experiencia de formación se justifica bajo la cultura del fallar rápidamente, que es tan común en los ecosistemas emprendedores, los cuales tienen costos distintos. La literatura en administración registra que:

[...] el fracaso empresarial implica la pérdida de bienes materiales y la experiencia de duelos psicológicos (en inglés denominado *grief*) que necesitan procesos de elaboración para lograr aprender de ellos (Shepherd, 2003; Ucbasaran *et al.*, 2013). Para los alumnos que no cuentan con redes de apoyo o fondos económicos, fracasar para aprender puede implicar perder tiempo y recursos que no se pueden recuperar, además de un desgaste que incrementa la posibilidad de deserción escolar.

Simultáneamente, formatos intensivos como *hackatones*², que se utilizan frecuentemente para promover la iniciativa, han sido estudiados como:

[...] rituales de cooptación en los que se celebra el trabajo no remunerado y el compromiso dentro de discursos de innovación. Los participantes informan sobre un notable agotamiento durante eventos prolongados (Zukin y Papadantonakis, 2017).

Aquí es donde surge la paradoja:

[...] el discurso emancipador puede generar personas que se agotan al asumir la responsabilidad de su éxito o fracaso.

Brown (2016) demostró la manera en que la racionalidad neoliberal convierte lo social en empresa individual, despolitiza el conflicto y moraliza el rendimiento; con la consigna “**si quieres, puedes**”, se reescriben las dificultades sistémicas como fallas de actitud. Por tanto, una vez más el aula se convierte en laboratorio de autogestión, y el mérito se vuelve una máscara para las ventajas que se heredan (Bourdieu y Passeron, 1977), diagnóstico que concuerda con el informe del Global Entrepreneurship Monitor (GEM), en donde el



² Evento intensivo, tipo maratón, que dura entre 24 y 72 horas, donde equipos multidisciplinarios (programadores, diseñadores, expertos) colaboran para resolver retos técnicos o desarrollar prototipos funcionales e innovadores bajo presión. Originado de “hacker” y “maratón”, busca fomentar la creatividad, el aprendizaje rápido y la innovación tecnológica.

panel de expertos califica como débil la educación emprendedora escolar en México, un indicativo de deficiencias estructurales que ningún cambio de mentalidad puede compensar (GEM, 2024).

Una posible objeción sostiene que la educación en el emprendimiento sí genera resultados valiosos. Y, efectivamente, la evidencia señala impactos positivos, particularmente en las actitudes e intenciones (Martin *et al.*, 2013; Nabi *et al.*, 2017). Por esa misma razón, mejorar la intención no significa necesariamente que haya movilidad social o cambios en las estructuras; además, los resultados se ven afectados por el contexto y por la forma en que se implementa la enseñanza (Nabi *et al.*, 2017).

Dimensión de género

El tema de género es uno de los aspectos más invisibilizados en esta paradoja, ya que la narrativa oficial tiende a mostrar la igualdad universal de oportunidades bajo el argumento de que, si adquieres competencias emprendedoras, podrás ser agente de cambio. En la práctica lo que se muestra como paridad formal puede fortalecer las desigualdades a nivel simbólico y material. Desde un punto de vista teórico, esto concuerda con la crítica que hizo Fraser (2020) al neoliberalismo progresista donde menciona que la incorporación en el discurso de la mujer emprendedora puede actuar como una retórica que valida el orden actual sin cambiar sus estructuras de reproducción.

En el aula, esa tensión se hace evidente bajo las condiciones diferenciales que afrontan numerosas alumnas, como el hecho de tener una doble jornada, por ejemplo, cuidado y estudio; las barreras de financiación más grandes en sectores dominados por hombres, las redes de mentoría³ controladas por varones y los estereotipos que aún prevalecen en la evaluación del liderazgo femenino, suelen no ser tenidas en cuenta por los programas que celebran a las mujeres emprendedoras.

En México, la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT) arrojó que las mujeres dedican más horas a la semana al trabajo no remunerado que los hombres, pues en total, trabajan 59.5 horas por semana frente a las 53.3 de los hombres; estos pasan más tiempo en el mercado, pero las mujeres efectúan 24.5 horas más de trabajo no



remunerado en casa. Estos datos no son anecdóticos, más bien retratan una estructura temporal que dificulta la participación completa en concursos, incubadoras e iniciativas extracurriculares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019).

En lo que respecta al trato diferenciado en los ámbitos de financiación, la evidencia internacional también es contundente, dado que se descubrió en dos experimentos; uno controlado y otro de campo en tres concursos de *pitch* en Estados Unidos, que a los inversionistas les gustan más los *pitches* presentados por hombres, pese a que el contenido sea el mismo; también concluyeron que la belleza física favorece a los hombres, pero no a las mujeres. Este descubrimiento muestra que ciertos criterios de actuación que se consideran en la educación emprendedora, como el carisma en el *pitch*, la persuasión y la seguridad escénica, no son neutras (Brooks *et al.*, 2014).

Además, en un estudio realizado en un *startup* mostró que, en rondas de preguntas a inversores, a las mujeres se les hacen más preguntas relacionadas con la prevención; es decir, sobre riesgos y pérdidas, mientras que a los hombres se les hacen más preguntas de promoción enfocadas en el crecimiento. La asimetría en el tipo de pregunta explica las diferencias en la financiación posterior y reproduce la brecha. En el salón de clases, si los jurados muestran este sesgo al calificar proyectos—exigen potencial a los hombres y prudencia a las mujeres—, la rúbrica meritocrática normaliza dicho sesgo (Kanze *et al.*, 2018).

³ La mentoría (o mentoring) es una relación de aprendizaje y acompañamiento a largo plazo, donde una persona con experiencia (mentor) guía, aconseja y estimula el desarrollo personal y profesional de otra con menos experiencia (mentee o aprendiz). Se basa en la confianza, el intercambio de conocimientos y la experiencia práctica para potenciar talentos.

Por otra parte, los proyectos liderados por mujeres no obtienen tanto capital de riesgo y, en consecuencia, su crecimiento es limitado (Brush *et al.*, 2018), lo que demuestra las brechas persistentes desde el punto de vista de la estructura del mercado de capital. A pesar de los progresos, el sesgo persiste en varios ecosistemas; reportes sectoriales y la prensa especializada registran que equipos fundadores exclusivamente femeninos obtienen cerca de 2% del capital de riesgo en economías desarrolladas, lo cual muestra el tamaño del problema (Reuters, 2025; véase también Brooks *et al.*, 2014).

Las políticas deben evolucionar de solo ser cosméticas a tener enfoque de género

Si regresamos al contexto escolar, cuando el examen evalúa tracción, habilidad de pitch y capacidad para movilizar redes, en realidad está beneficiando a quienes ya tienen un capital cultural y social más elevado. La teoría de Bourdieu sobre la reproducción del *habitus*⁴ es aplicable cuando el mérito garantiza prácticas y disposiciones que no están repartidas equitativamente (Bourdieu, 2000). En esa línea, entender el bajo rendimiento de una estudiante como falta de confianza o déficit de liderazgo despolitiza las condiciones de tiempo, cuidado y redes que establecen su desempeño (INEGI, 2019).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) demuestra de manera continua que las barreras estructurales como las garantías, criterios, sectores de especialización y redes, limitan el acceso al financiamiento para mujeres emprendedoras. Por tanto, las políticas deben evolucionar de solo ser cosméticas a tener enfoque de género, pueden ser instrumentos financieros apropiados, criterios de evaluación no punitivos y redes abiertas.

Esto conlleva, en el campo educativo, rúbricas que evalúen no solo la rentabilidad y la escalabilidad, sino también el impacto en la comunidad, la redistribución de oportunidades y la sostenibilidad del cuidado (OCDE, 2021).

Dimensión epistémica

Al determinar qué constituye un conocimiento legítimo y qué se entiende por valor, estos funcionan como regímenes de verdad; por ejemplo, la defensa del emprendimiento que propone EntreComp Europe; cuando estos criterios se convierten en un estándar para la evaluación curricular, la escuela naturaliza una ontología del valor que favorece lo escalable, lo monetizable y lo propietario, dejando fuera otras maneras de hacer (Comisión Europea, 2016; EntreComp Europe, 2022).

Desde un punto de vista decolonial,⁵ llama epistemicidio⁶ al hecho de destruir o someter los saberes no hegemónicos; su propuesta de ecologías del saber establece que ningún tipo de conocimiento abarca todo lo real y que la educación tiene que fomentar diálogos horizontales entre conocimientos diversos (De Sousa Santos, 2010). Así, los conceptos como tracción o escalabilidad hacen invisibles experiencias que no tienen como objetivo maximizar los ingresos, sino mantener la vida y el territorio, pues el desarrollo occidental impuso la racionalidad que privilegia el crecimiento económico, deslegitimando alternativas comunitarias que buscan la sostenibilidad de la vida (Escobar, 2016; De Sousa Santos, 2010).



El caso San José Chiltepec, Oaxaca, muestra cómo las comunidades establecieron comités de agua que, mediante normas locales y talleres, mejoraron el abastecimiento, así como la calidad de esta (Acevedo-Ortiz, 2017). De forma similar se documenta cómo la acción colectiva permitió satisfacer

⁴ Concepto clave desarrollado por Pierre Bourdieu, se refiere a un sistema de disposiciones duraderas y transferibles —esquemas de percepción, pensamiento y acción— interiorizadas por los individuos a través de la socialización, que guían sus prácticas de manera no consciente. Es "lo social hecho cuerpo", reflejando la estructura social en comportamientos, gustos y posturas.

⁵ La perspectiva decolonial es un enfoque crítico que busca trascender la «colonialidad» —las estructuras de poder, saber y ser impuestas por el eurocentrismo— que persisten tras el fin del colonialismo formal. Surgido principalmente en América Latina, busca dismantlar las jerarquías raciales, de género y económicas, promoviendo alternativas de conocimiento y visibilizando saberes subalternizados.

⁶ Es la destrucción, marginación o silenciamiento sistemático de los sistemas de conocimiento, saberes y culturas no occidentales, frecuentemente perpetrado por el colonialismo e imperialismo cultural. Atribuido a Boaventura de Sousa Santos, este concepto denota una forma de injusticia cognitiva que devalúa cosmovisiones indígenas, populares o locales para imponer una única visión del saber.

la demanda pluvial en la comunidad Abasolo e Independencia, Chalcatongo de Hidalgo, Oaxaca (Mendoza, 2021). Estos proyectos, exitosos en términos de confiabilidad y cohesión social, difícilmente serían valorados como emprendimientos bajo criterios escolares.

Otro caso son los bancos de semillas comunitarios, los cuales demuestran que estas iniciativas han sido primordiales para preservar la biodiversidad agrícola, garantizar la soberanía alimentaria y apoyar la adaptación al cambio climático; sin embargo, al no generar patentes ni crecimiento exponencial, también suelen quedar al margen de lo que la educación emprendedora define como éxito, tal como afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2013, Food and Agriculture Organization, por sus siglas en inglés) ; Vernooy *et al.*, 2022).

Por otra parte, estudios en comunidades de Oaxaca, como Ixtlán de Juárez, han logrado combinar conservación, empleo local y diversificación económica a través de empresas forestales comunitarias (Klooster, 2000; Cabbage *et al.*, 2015). Recientemente, un reportaje de *The Guardian* (2024) documenta que los bosques manejados por comunidades presentan menores tasas de incendios y mayor biodiversidad que los que están en manos privadas. Pese a estos logros, en un concurso escolar probablemente serían vistos como poco innovadores frente a una aplicación tecnológica escalable.

Algo similar ocurre en un estudio sobre el escalamiento de la agroecología en comunidades cafecultoras de Chiapas, donde muestran que las prácticas en este sector se expanden por redes horizontales campesinas y cooperativas, generando

impactos duraderos en soberanía alimentaria y sustentabilidad (Mier y Terán *et al.*, 2018; Guzmán y Hernández, 2024); sin embargo, bajo las métricas hegemónicas, su valor es invisibilizado porque no responde a escalabilidad ni a retorno de inversión.

El libro *La economía solidaria en México* de Marañón Pimentel (2013) y el estudio de caso de la economía social en México del INEGI(2022) demuestran que cooperativas y redes solidarias priorizan la reciprocidad, el trabajo digno y el valor público, en contraposición a la rentabilidad financiera. Bajo las rúbricas escolares, estas formas de valor quedan descentradas o folclorizadas.⁷

Esta exclusión no es casual porque tiene raíces históricas, principalmente la teoría de la colonialidad del poder y del saber de Quijano (2000), desarrollada por Mignolo (2005) y Walsh (2009), muestra cómo la modernidad eurocéntrica instauró jerarquías que ubican lo europeo e industrial como racional y universal, mientras relega lo indígena o campesino al terreno de la tradición. Por lo que el entorno escolar tiende a valorar lo que habla el idioma del mercado y devaluar lo que habla el idioma de los comunes, reproduce esas jerarquías sin nombrarlas.

Un artículo sobre el marco de evaluación del desempeño demuestra que imponer métricas de impacto mal alineadas con la misión de los proyectos puede distorsionar su propósito (Ebrahim y Rangan, 2014). Además, en un artículo sobre la medición del impacto social confirma que existe gran heterogeneidad en dicha métrica, a menudo incongruente con las metas (Rawhouser, Cummings y Newbert, S, 2019). La OCDE advierte que metodologías como el social *return on investment* o retorno social de la inversión presentan problemas de comparabilidad y validez (OCDE, 2015). En otras palabras, incluir casillas de impacto social en rúbricas escolares sin cambiar la gobernanza del currículo corre el riesgo de ser un maquillaje progresista que deja intactas las relaciones de poder (Fraser, 2020).



⁷ Describe la reducción de expresiones culturales, tradiciones o grupos indígenas a simples espectáculos, estereotipos o curiosidades turísticas, despojándolos de su significado profundo, contexto histórico y realidad social. Este proceso invisibiliza la complejidad, lucha y dignidad de las culturas, limitándolas a una visión exótica o comercial, comúnmente perpetuada por estructuras racistas y clasistas

La importancia de esta *dimensión epistémica* es doble. Por un lado, explica por qué la promesa de igualdad fracasa incluso cuando se amplían las oportunidades, dado que, si la vara de medir permanece inalterada, se repite la exclusión bajo otros nombres (Walsh, 2009). Por otro, muestra que formar agentes de cambio exige transformar el régimen de valor desde el cual la escuela interpreta el mundo.

Como señaló Freire (2005), educar para la emancipación implica leer el mundo desde las palabras negadas y los conocimientos silenciados. En términos prácticos, esto significa co-diseñar proyectos con comunidades, evaluar el valor público más allá del valor privado y considerar tiempos distintos a los del mercado; sin embargo, la advertencia crítica sigue vigente, tal como plantea Biesta (2010), la pregunta educativa nunca debe ser solo *qué funciona*, sino *para quién y para qué funciona*.

Conclusiones

El emprendimiento en el aula, lejos de ser una herramienta neutra de formación, se proyecta como un dispositivo que fabrica subjetividades ajustadas a la lógica del mercado. La paradoja de los llamados agentes de cambio consiste en que, bajo el discurso de libertad, se reproducen formas de autoexplotación, desigualdad y silenciamiento de saberes.

La *dimensión subjetiva* mostró cómo la cultura del “*si quieres, puedes*” deriva en mandatos internos de productividad que generan agotamiento, ansiedad y culpabilización (Han, 2012; Brown, 2016).

La *dimensión de género* evidenció que la paridad formal encubre disparidades estructurales, principalmente en las

estudiantes que cargan con dobles jornadas y sesgos de evaluación que legitiman su exclusión bajo la retórica del mérito (Brush *et al.*, 2018; INEGI, 2019).

La *dimensión epistémica*, finalmente, permitió ver que lo que se presenta como innovación universal es en realidad un *régimen de valor que devalúa prácticas comunitarias vitales* como la gestión del agua, la agroecología o los bancos de semillas (Acevedo-Ortiz, 2017; Vernooy *et al.*, 2022; De Sousa Santos, 2010).

Frente a este panorama, el problema no se resuelve con agregar indicadores de impacto social a las rúbricas escolares, pues como advierte Fraser (2020), el neoliberalismo progresista es capaz de absorber discursos de inclusión sin alterar las estructuras de poder. La solución pretende cuestionar a quién define; qué cuenta como éxito, para quién funciona la educación emprendedora y qué fines persigue. En este punto, la pedagogía crítica de Freire (2005) y la propuesta de Biesta (2010) recuerdan que educar no es solamente preparar para funcionar, sino para leer el mundo y transformarlo.

No habrá auténticos agentes de cambio mientras la escuela siga atrapada en la paradoja de reproducir desigualdades bajo la máscara del mérito. Hacer conscientes estas dimensiones invisibles —psicológicas, de género y epistémicas— es condición indispensable para resignificar el emprendimiento hacia un horizonte emancipador; sin embargo, la sospecha crítica debe permanecer, pues toda reforma corre el riesgo de ser reabsorbida por la lógica que pretende cuestionar (Zizek, 2008). Tal vez ahí radique la tarea más urgente, que sería sostener la vigilancia permanente sobre nuestras propias soluciones, para que no se conviertan en nuevos dispositivos de la misma dominación.



Referencias

- Acevedo-Ortiz, M. (2017). El comité comunitario en el manejo de recursos ambientales: Caso San José Chiltepec, Oaxaca. *Interciencia*, 42(12), 799–806.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Biesta, G. (2010). Buena educación en una era de la medición: Ética, política y democracia. Morata.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia.
- Bröckling, U. (2015). *El self emprendedor*. Sociología de una forma de subjetivación. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Brooks, A. W., Huang, L., Kearney, S. W., & Murray, F. E. (2014). Investors prefer entrepreneurial ventures pitched by attractive men. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(12), 4427–4431. <https://doi.org/10.1073/pnas.132120211>
- Brown, W. (2016). El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo. Malpaso.
- Brush, C. et al. (2018). The gender gap in venture capital: Progress, problems, and perspectives. *Venture Capital*, 20(2), 115–136. <https://doi.org/10.1080/13691066.2017.1349266>
- Comisión Europea. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Comisión Europea. (2022). *EntreComp: Marco europeo de competencias emprendedoras*. Publicaciones de la Unión Europea.
- Cubbage, F. W., Davis, R. R., Rodríguez Paredes, D., Mollenhauer, R., Kraus Elsin, Y., Frey, G. E., Chemor Salas, D. N. (2015). Community forestry enterprises in Mexico: Sustainability and competitiveness. *Journal of Sustainable Forestry*, 34(6–7), 623–650. <https://doi.org/10.1080/10549811.2015.1040514>
- De Sousa Santos, B. (2010). Epistemologías del Sur. Akal.
- Ebrahim, A., Rangan, V. (2014). What impact? A framework for measuring the scale and scope of social performance. *California Management Review*, 56(3), 118–141. <https://doi.org/10.1525/cmr.2014.56.3.118>
- EntreComp Europe. (2022). *Guía práctica de competencias emprendedoras*. European Union.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Unaula.
- Food and Agriculture Organization (FAO). (2013). Community Seed Banks: Origins, *Evolution and Prospects*. Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Foucault, M. (1979). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978–1979). Fondo de Cultura Económica.
- Frajerma, A., Morvan, Y., Krebs, M. O., Gorwood, P., & Chaumette, B. (2019). Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>
- Fraser, N. (2020). Los talleres ocultos del capital. Akal.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30.ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970).
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2024). Mexico country profile (GEM 2023/24). <https://www.gemconsortium.org/country-profile/87>
- Guzmán, R., Hernández, M. (2024). Agroecología y soberanía alimentaria en comunidades cafecultoras de Chiapas. *Revista Mexicana de Sociología*, 86(1), 55–82.
- Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Herder.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019). Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo (ENUT) https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enut/2019/doc/enut_2019_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022). Estudio de caso de la economía social en México.
- Kaggwa, M. M., Kajimu, J., Sserunkuma, J., Najjuka, S. M., Atim, L. M., Olum, R., Tagg, A., & Bongomin, F. (2021). Prevalence of burnout among university students in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 16(8), e0256402. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256402>
- Kanze, D., Huang, L., Conley, M. A., y Higgins, E. T. (2018). We ask men to win and women not to lose: Closing the gender gap in startup funding. *Academy of Management Journal*, 61(2), 586–614. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.1215>
- Klooster, D. (2000). Community forestry and sustainable development in Mexico. *Environmental Conservation*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1017/S0376892900000020>

- Marañón Pimentel, B. (Coord.). (2013). *La economía solidaria en México*. UNAM.
- Martin, B., et.al. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211–224. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mendoza, M. (2021). *Gestión comunitaria del agua en Abasolo e Independencia, Chalcatongo de Hidalgo*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Mier y Terán, M., et al. (2018). Scaling agroecology through farmer-to-farmer networks: The case of Chiapas. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 42(3), 299–323. <https://doi.org/10.1080/21683565.2017.1409654>
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Nabi, G., et al. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Social impact measurement for social enterprises*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239842-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ocde). (2021). *Entrepreneurship Policies through a Gender Lens [Policy report]*. OECD Publishing.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, 201–246. CLACSO.
- Rawhouser, H., Cummings, M., Newbert, S. (2019). Social impact measurement: Current approaches and future directions for social entrepreneurship research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 43(1), 82–115. <https://doi.org/10.1177/1042258717727718>
- Reuters. (2025, febrero). Women entrepreneurs don't need more confidence. They need more capital. Thomson Reuters. <https://www.reuters.com/sustainability/society-equity/comment-women-entrepreneurs-dont-need-more-confidence-they-need-more-capital-2025-02-24/>
- Shepherd, D. (2003). Learning from business failure: Propositions of grief recovery for the self-employed. *Academy of Management Review*, 28(2), 318–328. <https://doi.org/10.5465/amr.2003.9416377>
- The Guardian. (2024). *Fewer wildfires, great biodiversity: what is the secret to the success of Mexico's forests?* The Guardian. <https://www.theguardian.com/global-development/2024/may/01/fewer-wildfires-great-biodiversity-what-is-the-secret-to-the-success-of-mexicos-forests>
- The Next Great Idea. (s. f.). Pitch score rubric (pdf). <https://drive.google.com/file/d/1v6Zs0Z-SukVrps8ct27wzIJYS31c43-L/view>
- Ucbasaran, D. et.al. (2013). Life after business failure: The process and consequences of business failure for entrepreneurs. *Journal of Management*, 39(1), 163–202. <https://doi.org/10.1177/0149206312457823>
- University of Alabama—Culverhouse. (s. f.). Pitch competition – judging criteria (pdf).
- Vernooy, R., Shrestha, P., & Sthapit, B. (2022). Farmer-led seed production: Community seed banks enter the national seed market. *Seeds*, 1(3), 15. <https://doi.org/10.3390/seeds1030015>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. UASB/Abya-Yala.
- World Health Organization (who). (2019). Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Sequitur.
- Zukin, S., Papadantonakis, M. (2017). Hackathons as co-optation ritual: Socializing workers and institutionalizing innovation in the “new” economy. *Research in the Sociology of Work*, 31, 157–181. <https://doi.org/10.1108/S0277-283320170000031005>