

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2022

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



As ciências humanas em uma abordagem multirreferencial 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Willian Douglas Guilherme

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 As ciências humanas em uma abordagem multirreferencial
2 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0379-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.791222906>

1. Ciências humanas. I. Willian Douglas Guilherme
(Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

O e-book “As ciências humanas em uma abordagem multirreferencial 2” mantém a pegada da e-book anterior, trazendo estudos inovadores e que contribuem para o debate em diversas frentes de pesquisa.

Silva, Hoed e Saraiva apresentam uma análise, por meio dos dados oferecidos pelo Enade, do desempenho dos acadêmicos dos cursos de computação de diversas Universidades do país, buscando compreender quais são os fatores que interferem no processo de ensino destes alunos.

Silva, Araújo e Albiero mostram os resultados do Projeto de Extensão desenvolvido pela UFT, Campus de Miracema, que teve o intuito de formar agentes multiplicadores dos grêmios estudantis em escolas do ensino fundamental e médio por meio de encontros virtuais com debates voltados às atividades sociais, políticas e educativas destes alunos.

Silva, analisa Linn da Quebrada a partir das categorias de raça, corpo, gênero e sexualidade, de como a artista se posiciona e defende um “feminino não esperado” por meio de seu comportamento e letras musicais.





Com uma contribuição internacional, Rojas e Candila abrilhantam ainda mais este volume trazendo uma experiência diretamente da Universidade Tecnológica Metropolitana de Mérida, Yucatán, México, de um modelo universitário de empreendimento gastronômico que pode ser replicado nas Universidades que têm o curso de Gastronomia, vale a pena ler este artigo.

Sales e Nascimento reacendem a discussão em torno da filosofia clínica que se apresenta como “uma nova proposta de assistência terapêutica”. O texto traz um diálogo franco e emergente defendendo a filosofia clínica como ciência e apontando a necessidade de mais estudos na área.

Uma ótima leitura a todos!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES EM COMPUTAÇÃO NO ENADE – UMA ABORDAGEM USANDO MINERAÇÃO DE DADOS	
Alexsander Figueiredo Silva	
Raphael Magalhães Hoed	
Pedro Fábio Saraiva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7912229061	
CAPÍTULO 2	14
CAPACITANDO AGENTES MULTIPLICADORES DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS DO ENSINO MÉDIO AO FUNDAMENTAL DE FORMA VIRTUAL	
Hélia Chaves Silva	
Gislene Ferreira da Silva Araujo	
Celia Maria Grandini Albiero	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7912229062	
CAPÍTULO 3	22
O CORPO POLÍTICO DE LINN DA QUEBRADA	
João Paulo da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7912229063	
CAPÍTULO 4	35
PERTINENCIA DE UN MODELO UNIVERSITARIO DE EMPRENDIMIENTO GASTRONÓMICO	
Natalia Citlali Cano Rojas	
Sue Jiménez Candila	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7912229064	
CAPÍTULO 5	52
FILOSOFIA CLÍNICA E EPISTEMOLOGIA: UMA REVISÃO EPISTEMOLÓGICA PARA UMA CLÍNICA EMERGENTE	
Tiago Medeiros Sales	
Rosemary Pedrosa do Nascimento	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7912229065	
SOBRE O ORGANIZADOR	63
ÍNDICE REMISSIVO	64

PERTINENCIA DE UN MODELO UNIVERSITARIO DE EMPRENDIMIENTO GASTRONÓMICO

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 28/04/2022

Natalia Citlali Cano Rojas

Profesora en la carrera de Gastronomía en la Universidad Tecnológica Metropolitana
Mérida – Yucatán
<https://orcid.org/0000-0002-2025-525X>

Sue Jiménez Candila

Profesora en la carrera de Gastronomía en la Universidad Tecnológica Metropolitana
Mérida - Yucatán
<https://www.researchgate.net/profile/Maria-Sue-Jimenez-Candila>

Nota: El PEG –Proyecto de Emprendimiento Gastronómico– es una propuesta diseñada por el profesorado de la carrera de Gastronomía de la Universidad Tecnológica Metropolitana para el TSU en Gastronomía. Los resultados de su pilotaje en la generación 2018-2020 fueron presentados en el Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Celaya 2020 con la ponencia Retos y oportunidades en el desarrollo de un programa de emprendimiento para estudiantes de gastronomía, misma que fue publicada en las memorias.

RESUMO: En el contexto laboral actual, el emprendimiento ha tomado mayor relevancia al ser considerado una opción viable de autoempleo, así como una fuente generadora de trabajo. En la búsqueda del desarrollo de habilidades emprendedoras, instituciones de educación superior del mundo han apostado por

modelos novedosos que promuevan la cultura emprendedora y que impulsen la creación de proyectos de emprendimiento en el aula, en este escenario se diseñó el modelo del Proyecto de Emprendimiento Gastronómico (PEG) para el Técnico Superior Universitario (TSU) en Gastronomía. El presente documento exhibe la pertinencia del modelo PEG y su potencial de replicabilidad en Universidades Tecnológicas (UT) que ofrezcan el TSU en Gastronomía o la licenciatura en Gastronomía, programas que, actualmente, no contemplan el desarrollo de competencias emprendedoras.

PALABRAS CLAVE: Técnico Superior Universitario, licenciatura, gastronomía, emprendimiento gastronómico, universidad tecnológica.

RELEVANCE OF A UNIVERSITY MODEL OF GASTRONOMIC ENTREPRENEURSHIP

ABSTRACT: In the current labor context, entrepreneurship has become more relevant as it is considered a viable option for self-employment, as well as a source of job creation. In the search for the development of entrepreneurial skills, higher education institutions around the world have opted for innovative models that promote an entrepreneurial culture and encourage the creation of entrepreneurial projects in the classroom. Under this scenario, the Gastronomic Entrepreneurship Project (PEG) model was designed for the Higher Technical University (TSU) in Gastronomy. This document shows the relevance of the PEG model and its potential

for replicability in Technological Universities (UT) that offer the TSU in Gastronomy and Bachelor's Degree in Gastronomy, programs that, it is worth mentioning, do not contemplate the development of entrepreneurial competencies.

KEYWORDS: University technician, bachelor degree, gastronomy, gastronomic entrepreneurship, technological university.

1 | INTRODUCCIÓN

La bibliografía en temas de emprendimiento es basta, aun acotándola a emprendimiento estudiantil existe una amplia variedad de publicaciones que abordan el tópico con diferentes enfoques, desde la conceptualización del fenómeno (BROWNSON, 2013; SÁNCHEZ, WARD, HERNÁNDEZ y FLOREZ, 2017), y la evaluación de las habilidades y personalidades emprendedoras (SÁNCHEZ, 2009; RUEDA, FERNÁNDEZ-LAVIADA y HERRERA, 2012; PORTUGUEZ, VALENZUELA y NAVARRO, 2018; GONZÁLEZ-ORTIZ Y ZÚÑIGA-ÁLVAREZ, 2011; MARTÍNEZ, SALAZAR y MENDOZA, 2022), hasta resultados de la aplicación de programas de emprendimiento en universidades (SÁNCHEZ Y HERNÁNDEZ, 2016; MARTÍNEZ, 2009). La formación empresarial se presenta como un nuevo potencial de empleo en universidades del mundo que, ante la diversidad de perfiles de egreso, supone un mayor reto en la búsqueda de un modelo replicable que permita conocer el *know-how* nutrido de resultados y experiencias derivadas de la aplicación de modelos adaptados a contextos diferentes.

2 | LAS PEQUEÑAS EMPRESAS Y LOS NUEVOS EMPRENDIMIENTOS

En México, las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPyMES) generan el 79% de los empleos con ingresos equivalentes al 23% del Producto Interno Bruto (Encuesta Nacional sobre Productividad y Competitividad, INEGI, 2018), donde el 97.3% corresponde a microempresas, esto es, empresas con un máximo de 10 trabajadores, en tanto que, las pequeñas con 50 empleados y las medianas con 250, contribuyen con el 2.7%; por otro lado, la mayor parte de los emprendimientos que surgen dentro de las universidades son microempresas.

Existen diferentes enfoques que tratan de explicar la creación de nuevas empresas, como la disponibilidad de incentivos y el aprovechamiento de oportunidades, también llamado *pull effect*, explica que la decisión de iniciar un negocio se genera cuando las personas identifican una oportunidad de negocio, aun a pesar de no contar con las capacidades y habilidades para operarlo, las cuales se irán subsanando durante el proceso de operación de la nueva empresa y los aprendizajes que implique. Por otro lado, el enfoque *recession push* se explica como respuesta ante el desempleo, salarios bajos y recesiones económicas que, aunque no son el mejor escenario para la creación de una empresa, es la única opción de empleo (JOVANOVIC, 1982, MUNGARAY et al., 2015 en GONZÁLEZ,

3 I EMPRENDIMIENTO EN UNIVERSIDADES DE MÉXICO

Interrogantes como “¿qué nuevo rumbo debe tomar la educación emprendedora?, ¿qué elementos han de integrarse en las propuestas formativas de las universidades?, ¿qué pueden hacer las universidades para favorecer la adquisición real de la competencia emprendedora?” han sido planteadas para considerar la incorporación de nuevas perspectivas a las acciones ya desempeñadas en pro del emprendimiento dentro de las universidades sin detrimento de las ya iniciadas (MEDINA, MONCAYO, JÁCOME, ALBARRASIN, 2002, p. 175). La búsqueda de respuestas permitió identificar tres enfoques del emprendimiento en las universidades mexicanas: a través de las incubadoras universitarias a las que pueden aplicar estudiantes y egresados de sus programas, así como público general; los enfoques extracurriculares con contenidos generales aplicables a todas las carreras; y el enfoque orientado a los programas de estudios.

El Tecnológico de Monterrey, punta de lanza en cuanto a enseñanza emprendedora en México, aplica dos de los tres enfoques referidos y cuenta con un Modelo Educativo Emprendedor que, desde 1990, se materializó como un curso en el séptimo cuatrimestre del plan de estudios de todas las carreras, con el nombre de Desarrollo de Emprendedores, además posee una Incubadora de Empresas que hace trabajo de post-incubación de proyectos de sus egresados y ofrece servicios a la comunidad empresarial. (MONTIEL, 2007, p. 603, 604)

En el ámbito de las UT, la Universidad Tecnológica del Valle de Mezquital (UTVM) en el estado de Hidalgo, igualmente aplica dos de los tres enfoques del emprendimiento en universidades. A través de Incubatec-UTVM ofrece sus servicios a estudiantes, egresados y población general; este centro de negocios forma parte del Sistema Nacional de Incubación de Empresas de la Secretaría de Economía, así como de la Red de Incubadoras de Empresas del Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. De igual forma, aplica el Programa de Emprendedores que busca fomentar en sus estudiantes la cultura de emprendimiento y empleabilidad a través de actividades programadas como conferencias, talleres, capacitación en temas de emprendimiento y la participación en concursos (Universidad del Valle de Mezquital, s.f.). Se trata de un modelo extracurricular con contenidos generales aplicables a todas las carreras; con temáticas específicas en cada cuatrimestre –tabla 1– presentes en todos los programas educativos de la UTVM.

Cuatrimestre	Actividad
Primero	Plan de vida
Segundo	Cultura emprendedora
Tercero	Habilidades emprendedoras
Cuarto	Testimonios de emprendedores
Quinto	Propiedad intelectual
Sexto	Estadía en el sector productivo
Séptimo	Definiendo mi modelo de negocios
Octavo	Plan de negocios
Noveno	Educación financiera
Décimo	Financiamiento
Onceavo	Estadía en el sector productivo

Tabla 1 – Actividades del programa de emprendimiento de la UT del Valle de Mezquital.

Respecto al enfoque de modelo inserto en el currículo (como en el Tecnológico de Monterrey) se deben tener en cuenta tanto las competencias expresadas en el perfil de egreso, como la realidad del mercado laboral. Por citar un ejemplo, programas de ciencias de la salud y del deporte requieren de una formación emprendedora específica, idea que se valida en estudios de la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Texas y de la Escuela de Salud Pública TH Chan de Harvard.

Por su lado, la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle concluyó que a pesar de que sus estudiantes cuenten con los conocimientos que demanda el perfil de egreso, no significa que tengan las aptitudes para iniciar un emprendimiento (MARTÍNEZ, GARCÍA, BASCUÑANA, GONZÁLEZ, LAFONT, MARTÍNEZ-PUCHE, SOSPEDRA, 2021). Bajo la idea de que poseer conocimientos no implica el desarrollo de aptitudes emprendedoras, deben evaluarse las necesidades concretas que presentan, planes de estudio concernientes a las áreas de ciencias sociales, ciencias administrativas, ingenierías, ciencias exactas, artes y servicios que, incluso, evidencian mayores diferencias (necesidades) frente a la amplia diversidad de programas educativos de cada área. Si se tiene en cuenta que los perfiles de egreso son diferentes, los modelos de emprendimiento también lo debieran ser.

En este sentido, escuelas líderes en la enseñanza gastronómica en México contemplan asignaturas relacionadas con el emprendimiento. La Anáhuac incluye Habilidades de emprendimiento y Emprendimiento e innovación (en el segundo y cuarto semestre respectivamente); la Universidad del Claustro de Sor Juana tiene Emprendimiento de negocios sustentables y rentables (en el octavo semestre); y el Centro de Estudios Superiores San Ángel (CESSA) el curso Desarrollo emprendedor (noveno cuatrimestre). Todas ellas son universidades privadas con altos costos de matrícula que en sus perfiles de egreso proyectan el emprendimiento como una alternativa en su amplio campo de trabajo.

En contraste, las UT son universidades públicas con muy bajos costos de colegiatura que fortalecen la equidad en el acceso y permanencia de estudiantes provenientes mayoritariamente de sectores de clase media baja en zonas urbanas marginadas y rurales, exhiben un perfil del TSU como un profesional con conocimientos teórico-prácticos y habilidades blandas que le permiten desenvolverse eficientemente como mando medio en empresas e instituciones de su competencia profesional (CANO, 2020, p. 373); es precisamente esta concepción de nivel jerárquico intermedio la que limita el campo de trabajo, toda vez que las competencias que desarrolla en sus estudios no están enfocadas a la visualización y desenvolvimiento en un puesto de mando superior, ya sea como empleado en alguna empresa o como jefe de su propio negocio (emprendedor o empresario) sino como subordinado de alguien más.

4 I PROYECTO DE EMPRENDIMIENTO GASTRONÓMICO

La propuesta del Proyecto de Emprendimiento Gastronómico (PEG) fue realizada por un grupo de docentes de la carrera de Gastronomía con el propósito de que estudiantes del técnico superior universitario (TSU) en Gastronomía, generarán proyectos emprendedores a través de los contenidos de asignaturas seleccionadas del plan de estudios, la creación de estos PEG abonaría al desarrollo de habilidades emprendedoras que no se contemplan en el currículo (CANO, 2020, p.373)



Figura 1. Modelo Proyecto de Emprendimiento Gastronómico.

El PEG tiene como base dos ejes principales (figura 1) por un lado, la formación

emprendedora preliminar para docentes y, por otro, las etapas formativas del PEG. En su diseño se tomó en cuenta la propuesta de Duarte y Ruiz (2009, pp. 329-330) quienes refieren dos elementos para tenerse en cuenta en la implementación de un programa de emprendimiento: el organizativo y el académico. En cuanto al elemento académico mencionan una “concepción filosófica y modelo de emprendimiento”, establecimiento de metodologías de trabajo, y claridad sobre las concepciones y tipos de emprendimiento.

Con la premisa de que los proyectos gestados en aulas sirvieran como herramienta del desarrollo de habilidades emprendedoras y a su vez, tuvieran el potencial de ser incubados para convertirse en verdaderas fuentes de autoempleo de egresados/as se analiza la versatilidad del modelo PEG para el programa de la licenciatura en Gastronomía.

La licenciatura en las UT está basada en el sistema de competencias que son entendidas como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética.” (TOBÓN, 2015). Al concluir el TSU en Gastronomía (seis cuatrimestres), se puede optar por la continuar la licenciatura cursando cinco cuatrimestres más, de los cuales cuatro son escolarizados (del séptimo al décimo) y el onceavo, es de prácticas profesionales (estadías).

I. Formación emprendedora preliminar

Esta primera fase está dirigida a docentes y se caracteriza por la implementación de cuatro acciones clave para generar un escenario completo y transversal: 1) Capacitación docente en temas de emprendimiento; 2) Acompañamiento tutorial; 3) Trabajo interdisciplinario de academias y 4) Cultura emprendedora.

1) Capacitación docente en temas de emprendimiento.

La diversidad de perfiles profesionales de la planta docente requiere la unificación de conocimientos respecto a la enseñanza del emprendimiento, con la implementación de talleres formativos en los que se aborden temáticas del escenario actual empresarial, desarrollo de competencias emprendedoras y evaluación de proyectos de emprendimiento estudiantil (CANO, 2020, p.374) Asimismo, la interacción en los talleres de capacitación permite el intercambio de ideas y experiencias entre participantes que permearán a sus estudiantes.

2) Acompañamiento tutorial.

Las Universidades Tecnológicas se desempeñan bajo un sistema de tutorías en el que se asigna un tutor(a) a cada grupo con el objetivo primordial de disminuir los índices de deserción escolar (CANO, 2020, p.375). Sin embargo, las funciones tutoriales son mucho más variadas en lo que respecta al PEG; el tutor/a participa en el seguimiento de los proyectos de emprendimiento de sus grupos tutorados a través de las sesiones de tutoría grupal con asesoría, apoyo en la búsqueda de mentoría o dando seguimiento oportuno de los avances. Cabe destacar que el tutor es un docente de la carrera de Gastronomía por lo que

debe haberse formado en el curso de capacitación docente en temas de emprendimiento.

3) Trabajo interdisciplinario de academias.

A través de las academias, es decir, la reunión de docentes que imparten una misma asignatura, se acuerdan los *métodos e instrumentos* de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda del logro del objetivo de asignatura, este trabajo incluye la unificación de productos de aprendizaje que, para el caso del PEG, permite la alineación de los resultados a los proyectos de emprendimiento “con ello se integran en la realidad los elementos cognitivos haciendo el aprendizaje significativo por su aplicación práctica” (CANO, 2020, p.375). Del mismo modo, se destaca la interdisciplinariedad como la mejor forma de “elaborar, asesorar y ejecutar” proyectos de emprendimiento (DUARTE y RUIZ, 2009, p.330)

4) Cultura emprendedora: creación y promoción.

De acuerdo con el Observatorio Nacional del Emprendedor (2019) mientras más alta sea la percepción social respecto al emprendimiento, mayor será el número de emprendedores/as. Para crear y promocionar la cultura emprendedora, desde la etapa 1 del PEG se desarrollan actividades transversales como conferencias, exposiciones, mesas panel y cualquier tipo de actividad que permita visualizar el emprendimiento como una opción real y viable de autoempleo, estas actividades se mantienen constantes durante las cuatro etapas formativas del PEG.

En la promoción de la cultura emprendedora, es deseable la participación de egresados/as de gastronomía (preferentemente de la misma casa estudios) con experiencias exitosas de emprendimiento, ya que representan un modelo a seguir, permitiendo la apertura o acercamiento directo con estas personas que, incluso, pudieran fungir como mentores.

II. Etapas del PEG

En la figura 2 se puede apreciar la distribución de las etapas por cuatrimestre para el TSU y cómo serían ajustadas para el programa de licenciatura.

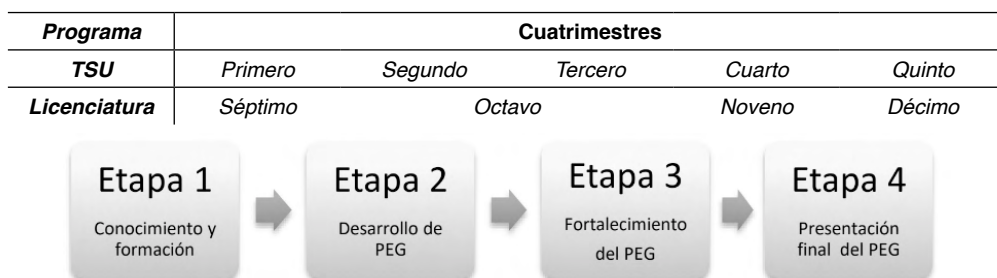


Figura 2. Etapas del PEG.

Etapas 1 Autoconocimiento y formación de relaciones interpersonales positivas.

La primera etapa se lleva a cabo en el séptimo cuatrimestre de la licenciatura, como se mencionó previamente, del primero al sexto cuatrimestre corresponde al TSU,

de modo que el séptimo cuatrimestre es el primero de la licenciatura. Esta etapa tiene el objetivo de fomentar el autoconocimiento al mismo tiempo que se promueven relaciones interpersonales efectivas entre estudiantes, básicamente se trabaja con el ser del modelo de competencias (CANO, 2020, p. 375), entre ellas se destacan las habilidades blandas como responsabilidad, disciplina, análisis y pensamiento crítico, proactividad, objetividad, creatividad, honestidad, ética, asertividad, dinamismo, trabajo en equipo, entre otras.

En la figura 3 se puede apreciar cómo todas las asignaturas del séptimo cuatrimestre trabajan de manera conjunta en la formación del ser, identificación de intereses propios y la convergencia de ellos con intereses similares de otras personas del mismo salón.



Figura 3. Convergencia de asignaturas de séptimo cuatrimestre.

Etapa 2 Desarrollo del PEG.

El octavo de licenciatura corresponde a la segunda etapa. En ella se forman los llamados equipos emprendedores y se elige el proyecto de emprendimiento gastronómico. La elección de la idea de proyecto se formaliza con un formato que recupera datos de integrantes, nombre y una breve descripción del proyecto (CANO, 2020, p. 376); del mismo modo la estipulación de reglas claras desde el inicio permitirá minimizar errores en el seguimiento de los proyectos, por ejemplo, en cuanto al número mínimo y máximo de estudiantes por equipos, condiciones para cambio de integrantes o de la idea del proyecto; se enfatiza en este sentido que, los proyectos de emprendimiento gastronómico son, sobre todo, una oportunidad para el aprendizaje por lo que la experimentación propia y el error son fundamentales.

En el caso de la licenciatura la elección del proyecto de emprendimiento queda a criterio de los integrantes del equipo; hay que recordar que se trata de estudiantes que ya cursaron seis cuatrimestres previos y uno de ellos fue la estadía en una empresa. Esta experiencia previa les ha dotado de conocimientos más amplios del medio gastronómico.

Al igual que en la primera etapa, las academias de las asignaturas de los cuatrimestres involucrados deberán trabajar en el diseño de instrumentos que deriven en resultados medibles del PEG. A partir de esta segunda etapa debe realizarse una evaluación cuatrimestral al cierre de este, en la que participen docentes del área gastronómica y con la cual la retroalimentación permita nutrir y/o redireccionar los proyectos. Se sugiere complementar las evaluaciones con actividades de venta de sus productos, para ello los equipos deberán considerar, también, el diseño de algún instrumento que les permita recuperar los comentarios de sus clientes. Esta experiencia permite a los equipos conjugar los comentarios del sínodo con las percepciones de clientes reales que adquirieron sus productos, conociendo cuáles son sus áreas de oportunidad, al mismo tiempo, se fomenta la cultura emprendedora descrita en el punto cuatro de la fase uno, formación emprendedora preliminar (CANO, 2020, p. 376)

Etapas 3. Fortalecimiento del PEG.

A la etapa 3 le corresponden una serie de talleres que permiten fortalecer los proyectos emprendedores. Las temáticas de estos talleres para el TSU se eligen en función de las carencias identificadas en el programa educativo en lo que refiere al desarrollo de competencias emprendedoras (CANO, 2020, p. 376). Las temáticas para la licenciatura se enfocan en temas relacionados en cómo *vender* una idea, financiamiento, búsqueda de inversionistas y/o socios estratégicos, elaboración del Canvas o plan de negocios. Del mismo modo que en la etapa 2, se realiza una evaluación al cierre del cuatrimestre que representa la última exposición para retroalimentación antes de la presentación final de la etapa 4.

Etapas 4 Presentación final de PEG.

Al último cuatrimestre corresponde la elaboración de un documento final de su proyecto emprendedor cuyos contenidos principales fueron generados durante las etapas 2 y 3 con el cual se da constancia de los alcances del trabajo (CANO, 2020, p.377). Los equipos de licenciatura, a su vez, crean a través de la asignatura Integradora de décimo cuatrimestre (último cuatrimestre escolarizado) su plan de negocios.

En esta etapa final, la actividad clave es la realización de una expo en la que se presentan los proyectos de emprendimiento de todos los grupos en un mismo escenario; dentro de los lineamientos de la expo se sugiere que la idea sea presentada junto a un prototipo o producto real a fin de demostrar ampliamente el potencial del proyecto. Si bien con esta última etapa se da cierre al PEG, se destaca la relevancia de analizar los resultados obtenidos. El potencial de la idea de emprendimiento recibe una retroalimentación del sínodo experto que debe ser examinada a detalle por los integrantes del equipo bajo las posibles salidas: emprender en colectivo, emprender de manera personal tomando como referente los aprendizajes derivados de su proyecto de emprendimiento o el emprendimiento mismo, vender la idea o bien, cerrar el proyecto que, aunque escolar, desembocó en aprendizajes significativos.

5 | PERTINENCIA DE UN MODELO EMPRENDEDOR DE GASTRONOMÍA EN LAS UT

Apenas en la década pasada se podían contar más de 200 escuelas de gastronomía en México, las cuales ofertaban programas técnicos, diplomados, licenciaturas y posgrados. El 90% de la oferta estaba conformada por instituciones privadas (MUÑOZ, TAMAYO, HERNÁNDEZ, 2012, p. 6), diez años después, la oferta no ha parado de crecer (figura 4). Tan solo en lo que refiere a las Universidades Tecnológicas, universidades públicas que se rigen por la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (DGUTyP), 37 de las 106 existentes cuentan con el programa de Gastronomía (TSU y licenciatura).

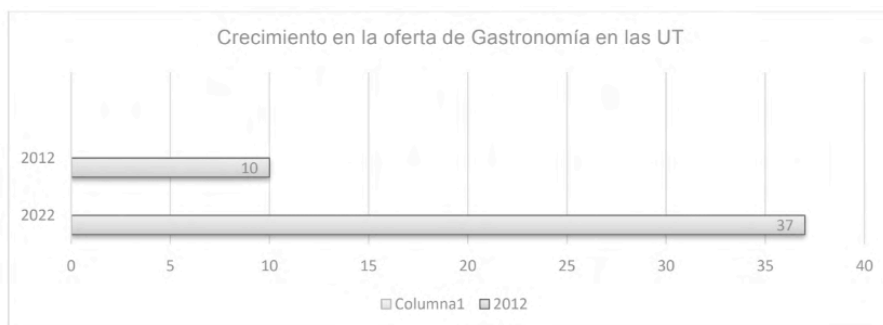


Figura 4. Crecimiento de la carrera de Gastronomía en el período 2012-2022.

Teniendo en cuenta que en diez años la oferta de la carrera de Gastronomía en las UT casi se ha cuadruplicado, pasando de diez en 2012 (MUÑOZ, et al., 2012, p. 7) a 37 en 2022, se pone en evidencia la tendencia del comportamiento basándose en el aumento de la disponibilidad y, con lo cual, se estima que el conducta se mantenga, desde lo más elemental que es la incorporación de la licenciatura a las UT que solo cuentan con el TSU hasta la apertura del TSU y licenciatura en universidades que aún no cuentan con ellas, principalmente en las zonas con mayor influencia del turismo. En la tabla 2 se aprecia el listado de 37 de las 120 UT existentes, mismas que ofertan programas de gastronomía en 20 de las 31 entidades federativas del país en las que se encuentran (la Ciudad de México es la única que no cuenta con UT).

No.	Universidad Tecnológica	Estado	Programa educativo
1	UT de Calvillo	Aguascalientes	TSU
2	UT de Tijuana (campus Ensenada)	Baja California Norte	TSU
3	UT de La Paz	Baja California Sur	TSU y licenciatura
4	UT de Manzanillo	Colima	TSU y licenciatura
5	UT de La selva	Chiapas	TSU y licenciatura
6	UT de Chihuahua Sur	Chihuahua	TSU y licenciatura
7	UT de León	Guanajuato	TSU y licenciatura
8	UT de San Miguel de Allende	Guanajuato	TSU y licenciatura
9	UT de la Costa Grande de Guerrero	Guerrero	TSU y licenciatura
10	UT de Acapulco	Guerrero	TSU y licenciatura
11	UT de la Tierra Caliente	Guerrero	TSU
12	UT de la Huasteca Hidalguense	Hidalgo	TSU
13	UT del Valle del Mezquital	Hidalgo	TSU y licenciatura
14	UT de Mineral de la Reforma	Hidalgo	TSU
15	UT de Morelia	Michoacán	TSU y licenciatura
16	UT de Oriente de Michoacán	Michoacán	TSU y licenciatura
17	UT del Sur del Estado de Morelos	Morelos	TSU y licenciatura
18	UT de Nayarit	Nayarit	TSU y licenciatura
19	UT de Bahía de Banderas	Nayarit	TSU
20	UT de La Costa	Nayarit	TSU
21	UT de los Valles Centrales de Oaxaca	Oaxaca	TSU y licenciatura
22	UT de Puebla	Puebla	TSU y licenciatura
23	UT de Xicotepec de Juárez	Puebla	TSU y licenciatura
24	UT de Cancún	Quintana Roo	TSU y licenciatura
25	UT de la Riviera Maya	Quintana Roo	TSU y licenciatura
26	UT de Chetumal	Quintana Roo	TSU y licenciatura
27	UT de Culiacán	Sinaloa	TSU y licenciatura
28	UT de Escuinapa	Sinaloa	TSU y licenciatura
29	UT de Hermosillo	Sonora	TSU y licenciatura
30	UT de Puerto Peñasco	Sonora	TSU y licenciatura
31	UT de Tabasco	Tabasco	TSU y licenciatura
32	UT del Usumacinta	Tabasco	TSU y licenciatura
33	UT del Centro de Veracruz	Veracruz	TSU y licenciatura
34	UT Metropolitana	Yucatán	TSU y licenciatura
35	UT del Centro	Yucatán	TSU y licenciatura
36	UT del Poniente	Yucatán	TSU
37	UT del Mayab	Yucatán	TSU y licenciatura

Tabla 2 – Universidades Tecnológicas que ofertan programas de Gastronomía.

En lo que refiere a organismos acreditadores de Instituciones de Educación Superior

(IES) se subraya la relevancia que le dan al emprendimiento universitario. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.(COPAES), que certifica a los organismos acreditadores en México, considera entre sus criterios, la implementación de programas de promoción de la cultura emprendedora así queda constatado en la categoría 5, Formación integral, de su marco de referencia:

5.1 Desarrollo de emprendedores. Este criterio permite valorar si se propicia una cultura emprendedora en los estudiantes mediante la operación de Programas de Desarrollo de Emprendedores, Incubadoras de Empresas o equivalentes. Para tal efecto, se requiere conocer:

- Cuántos estudiantes y profesores participan en el programa.
- El número de empresas promovidas.
- Eventos intramuros organizados.
- Eventos celebrados por otras instituciones educativas o del sector empresarial a los que se acude, y si se han obtenido reconocimientos en los mismos. (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. [COPAES], 2016)

Asimismo es evidente el valor que COPAES, única instancia autorizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), otorga al impulso del emprendimiento en las IES, la realidad del emprendimiento escolar es otra y es que, en México, existen cuatro barreras para la cultura emprendedora: inexistencia de la cultura de mentorear, invisibilización de los casos de éxito en la sociedad, falta de una cultura de riesgo que acepte el fracaso como parte del emprendimiento, y poca información de cómo emprender (GALLEGOS, GRANDT y RAMÍREZ, 2014, p. 95).

Si se tiene en cuenta que en la mayoría de las economías los dos rangos de edad en los que se inicia un negocio es de 25 a 34 años y de 35 a 44 (BOSMA y KELLEY, 2018, p. 22) el rango que corresponde a la edad más joven no incluye el rango promedio de edad de egreso de la educación superior (licenciatura) que ronda los 22 años.

Aunado a lo referido se encuentran los retos de la poca formación en docentes y de personas al frente de programas que promueven el emprendimiento (GALLEGOS, et al., 2014, p. 60), así como la necesidad de incorporar nuevas asignaturas a los programas educativos con las cuales se promueva el emprendimiento como fuente auto generadora de empleo. Las incubadoras en universidades han sido grandes aliadas para promover el emprendimiento, ya sea que desarrollen sus propios modelos o que implementen modelos probados y “susceptibles de ser transferidos”, la finalidad será siempre la misma: incubación de proyectos viables (GÓMEZ y DORANTES, 2016, p. 430).

En el estudio Expectativas de emprendimiento de negocios de los estudiantes de nuevo ingreso de las distintas carreras técnicas de la Universidad Tecnológica de Acapulco, realizado en 2018, se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de una encuesta a estudiantes de tercer cuatrimestre del TSU de las carreras Gastronomía, Mantenimiento

industrial, Desarrollo de Negocios y Tecnologías de la Información y Comunicación. Se encontró que los dos factores principales que limitan el emprendimiento fue la falta de recursos monetarios (57.7%) y la falta de orientación/capacitación para el emprendimiento (23.7%); cabe mencionar que el diseño del instrumento únicamente permitía la elección de una respuesta generando un posible sesgo en las respuestas, en este sentido debe entenderse que el 57% si bien señala la falta de capital como principal motivo eso no significa que no considere la falta de capacitación emprendedora relevante, sino que únicamente ponderó la primera opción como la más relevante. Del mismo modo, se encontró que una tercera parte (66%) de estudiantes refirió su intención de emprender un negocio al terminar sus estudios versus 34% que respondieron con un “tal vez” (CELIS y MOYADO, 2018, p. 47, 48).

6 I REPLICABILIDAD DEL PEG

Aunque el PEG fue creado para la carrera del TSU se considera como un modelo replicable en el programa de licenciatura gracias a su versatilidad que considera algunas adecuaciones. La tabla 2 muestra las acciones fundamentalmente diferentes en la reproducción en ambos programas.

Etapas	TSU	LICENCIATURA
UNO	Desarrollo de habilidades blandas como: trabajo en equipo, responsabilidad, proactividad, creatividad, trabajo bajo presión, compromiso, puntualidad, respeto. Actividades de integración y conocimiento enfocadas en la búsqueda de intereses particulares con intereses comunes.	Actividades enfocadas en el perfeccionamiento de ciertas habilidades blandas como liderazgo, responsabilidad, proactividad, creatividad, honestidad, ética, trabajo en equipo Actividades enfocadas en la potencialidad de diferentes proyectos gastronómicos de éxito.
DOS	Formación de equipos. Elección de la idea de emprendimiento. Validación de la idea del proyecto requiere el visto bueno de un docente.	Formación de equipos emprendedores. Elección de la idea de emprendimiento. La idea del proyecto se valida con los conocimientos y experiencia de los integrantes del equipo.
TRES	Talleres formativos como: métodos para la fijación de precios de productos gastronómicos, etiquetado y cálculo energético de productos alimenticios, aplicación del modelo Canvas para el PEG, determinación de la rentabilidad del proyecto de emprendimiento.	Talleres formativos con temáticas: <i>vender</i> una idea, financiamiento, búsqueda de inversionistas y/o socios estratégicos, elaboración del Canvas o plan de negocios. Evaluación final por panel de personas expertas en emprendimiento y gastronomía. Valoración del potencial de emprendimiento: continuar con la gestación y/o implementación del proyecto de manera personal o por convocatorias para emprendedores. O bien cierre definitivo.

Presentación de proyectos finales en exposición en la que participen todos los equipos. Evaluación final por panel de personas expertas en emprendimiento y gastronomía. Valoración del potencial de emprendimiento: continuar con la gestación y/o implementación del proyecto de manera personal o por convocatorias para emprendedores. O bien, cierre definitivo.

Tabla 3 - Síntesis de la aplicación del PEG en TSU y licenciatura.

Del mismo modo, se destaca su potencial para ser reproducido en programas de Gastronomía en otras universidades, así como en otras carreras de las UT realizando modificaciones en la etapa 3 en lo que refiere a las temáticas de los talles.

7 | CONCLUSIONES

El Proyecto de Emprendimiento Gastronómico –PEG– es un modelo compuesto por cuatro etapas: 1) autoconocimiento y formación de relaciones interpersonales positivas; 2) desarrollo del PEG; 3) fortalecimiento del PEG; 4) presentación final de PEG, creado para el TSU en Gastronomía, como modelo formativo de emprendimiento puede ser replicado de manera íntegra en cualquier UT que cuente con el TSU y la licenciatura en Gastronomía ya que permite subsanar competencias emprendedoras que no se contemplan en del currículo del TSU ni en la licenciatura, independientemente de si los egresados opten o no por esta fuente de autoempleo.

Se identifica como elemento clave en la gestación de los proyectos de emprendimiento, el acompañamiento tutorial. Aunque el involucramiento del tutor/a es mayor en el TSU, no se minimiza el valor de su intervención en la licenciatura; sin importar el programa educativo, las funciones regulares de tutoría se incrementan toda vez que abarcan asesoría en aspectos relacionados a los proyectos de emprendimiento, así como de consejería derivada de situaciones personales entre integrantes del equipo. Es de destacar su constante actualización en temas de emprendimiento, máxime si lo que conoce al respecto es desde la teoría y no desde la propia experiencia.

En lo que refiere a la cultura emprendedora, es necesaria la programación de actividades que la promuevan como opción de autoempleo viable para la comunidad estudiantil, sin importar si una vez que egresen decidan emprender o no. Se resalta la promoción de la “cultura del riesgo” como parte importante en la formación emprendedora.

Por último, se identifica como área de oportunidad la aplicación de diferentes herramientas que apoyen en la medición del potencial de emprendimiento o de la personalidad emprendedora en estudiantes en diferentes momentos, al inicio, durante y al final de sus estudios. Los resultados permitirán vislumbrar el fenómeno del emprendimiento en gastronomía como un todo e identificar áreas de oportunidad. Del mismo modo, el seguimiento de los emprendimientos gestados en aulas pudiera ser un elemento de importancia para la realización del Análisis Situacional del Trabajo (AST) con los cuales

se sustentan las modificaciones que requieren los planes de estudios. En este sentido, se prevé que el currículo pueda sufrir ajustes que atiendan a los nuevos modelos de empleo (autoempleo), considerando para ello la inclusión de asignaturas con este fin.

REFERENCIAS

BOSMA, Niels; y KELLEY Donna. **Global Entrepreneurship Monitor**. 2018/2019 Global Report. Global Entrepreneurship Research Association (GERA). Chile: Gráfica Andes, 2018.

BROWNSON, Christabel Divine. Fostering Entrepreneurial Culture: A Conceptualization. *European Journal of Business and Management*, v. 5, n. 31, p. 146-155, 2013. Disponible en <https://iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/9477>. Acceso: 02 nov. 2021.

CANO, Natalia Citlali. Retos y oportunidades en el desarrollo de un programa de emprendimiento para estudiantes de gastronomía. *Memorias del congreso internacional de investigación Academia Journals Celaya 2020*. p.373-378, 2020. Disponible en: <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5fc123a8a97599144e2021ca/1606493174757/Tomo+03+-+Memorias+del+Congreso+Academia+Journals+Celaya+2020.pdf>. Acceso: 04 en. 2022.

CELIS, Aurora; y MOYADO, Francisco Javier. Expectativas de emprendimiento de negocios de los estudiantes de nuevo ingreso de las distintas carreras técnicas de la Universidad Tecnológica de Acapulco. *In memoria. Investigación y desarrollo en ciencias administrativas*, v.3, n.9, p. 40-52, octubre 2018. Disponible en: <http://colpamex.com/wp-content/uploads/2018/11/Num10.pdf#page=41>. Acceso: 22 feb. 2022.

CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A.C. –COPAES-. *Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior*. Ver 3.0. 2016. Disponible en: https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf. Acceso: 12 dic. 2022.

DUARTE, Tito; y RUIZ, Myriam. Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia Et Technica*, v.XV, n.43, p.326-331, 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84917310058>. Acceso: 28 feb. 2022.

GALLEGOS, Rodrigo; GRANDET, Carlos; RAMIREZ, Pavel. **Los emprendedores de TIC en México: Recomendaciones de política pública para su nacimiento, crecimiento y consolidación**. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO). México: Microsoft, 2014.

GÓMEZ, María de Lourdes; y DORANTES, María Isabel. Lean Startup y la capacitación en emprendimiento para lograr la incubación efectiva de las ideas de negocio estudiantiles dentro del Subsistema de Universidades Tecnológicas. En: OJEDA, M.E TALAVERA, R. y BERRELLEZA, M. (org.), **La gestión del conocimiento**. Paradigma cognitivo y modelo de procesamiento de información en entornos globalizados y multidisciplinarios. Tijuana: Ediciones ILCSA, 2016.

GONZALEZ GARCÍA, Juan; OSORIO NOVELA, Germán; MUNGARAY LAGARDA, Alejandro. La microempresa mexicana, un asunto de necesidad y no de oportunidad: el caso de Colima. *Anál. Econ.* Ciudad de México, v.33, n.84, p. 123-142, dic. 2018.

GONZÁLEZ-ORTÍZ, Roberto; y ZÚÑIGA-ÁLVAREZ, Alejandra. Método CEPCES para la Evaluación del Potencial Emprendedor. **Journal of Technology Management & Innovation**, v. 6, no.1, p. 77-99, 2011. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242011000100008>. Acceso: 09 de feb. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA -INEGI-. Encuesta Nacional sobre Productividad y Competitividad de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (ENAPROCE) 2018. Septiembre, 2019. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enaproce/2018/doc/enaproce2018pres.pdf>. Acceso: 14 de mar. 2022.

MARTÍNEZ GARCÍA, M. D.; SALAZAR HERNÁNDEZ, B. C.; MENDOZA MOHENO, J. Perfil emprendedor de los estudiantes de la licenciatura en gastronomía, en una institución de educación superior en Hidalgo. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, v.13, p. 1653–1670, 2020. Disponible en: <https://riico.net/index.php/riico/article/view/1874>. Acceso: 28 feb. 2022.

MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Francisco Miguel. Programa socioeducativo para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.50, n.5, p.1-13, 2009. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3012Martinez.pdf>. Acceso: 12 dic. 2022.

MARTÍNEZ, José Miguel; GARCÍA, Marta; BASCUÑANA, Alicia; GONZÁLEZ, Ester; LAFONT, Rafael; MARTINEZ-Puche, Antonio; MIRAS María Angélica; PAYÁ, Virginia; SANCHÉZ, Julián Gabriel; Tortosa-Martínez, Juan; LUPU, Remus Julián; SOSPEDRA, Isabel. Emprendimiento en ciencias de la salud, nutrición y ejercicio físico: necesidades y desarrollo de acciones formativas. En Satorre, R. (coord.) *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Convocatoria 2020-21. Universidad de Alicante, 2021. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/120827/1/Memories-Xarxes-I3CE-2020-21_76.pdf. Acceso: 11 ene. 2022.

MEDINA, Enry Gutember; MONCAYO, Oscar Fabián; JÁCOME, Luis Fernando; ALBARRASIN, Marilyn Vanessa. El emprendimiento en el sistema universitario. *Didasc@lia: didáctica y educación*. v. 8, n. 1, p. 163–178, 2017. Disponible en: <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/596>. Consultado el 15 marzo de 2022.

MONTIEL, H. ¿Creadores de emprendedores o creadores de empleados?: El modelo educativo emprendedor del Tecnológico de Monterrey. XI Congreso de Ingeniería de Organización, p. 601-610. Madrid. 2007.

MUÑOZ, I.; TAMAYO, A.L. y HERNÁNDEZ, C. Formación profesional de la gastronomía en instituciones públicas en México. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 12 (3), 1-18. 2012.

ONE - Observatorio Nacional del Emprendedor. **Construcción, generación y Análisis de Indicadores para medir Ecosistema Emprendedor en México**. Disponible en http://www.one.inadem.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=74 Acceso el 12 de diciembre de 2019

PORTUGUEZ, M.; VALENZUELA, J.R.; NAVARRO, C. Diseño y validación de un test de evaluación del potencial en emprendimiento social. **REVESCO Revista de Estudios Cooperativos**, n.128, p.192-211. 2018.

RUEDA, I.; FERNÁNDEZ-LAVIADA, A.; HERRERA, A. Estudiantes universitarios y emprendimiento: determinantes psicológicos de la intención de creación de un negocio propio. **Revista FIR, FAEDPYME International Review**, vol.1, n.2, p.9-15. 2012.

SÁNCHEZ, J.C. Evaluación de la Personalidad Emprendedora: Validez Factorial del Cuestionario de Orientación Emprendedora (COE). **Revista Latinoamericana de Psicología**, n.42, vol.1, p.41-52. 2009.

SÁNCHEZ, J.C.; WARD, A.; HERNÁNDEZ, B.; FLOREZ, J. Entrepreneurship Education: State of the Art. **Propósitos y Representaciones**, vol. 5, n. 2. 2017.

SÁNCHEZ-GARCÍA, J.C.; HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, B. Influencia del Programa Emprendedor Universitario (PREU) para la mejora de la actitud emprendedora. Pampa. **Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales**, vol. 12, n.13, p.55-75. 2016.

TOBÓN, S. **Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación**. (4° ed.) Bogotá: ECOE. 2013.

Universidad del Valle de Mezquital (s.f.). *Emprendedores*. Recuperado el 17 de marzo de http://www.utvm.edu.mx/?page_id=704

KEYWORDS: Clinical Philosophy. Epistemology.

1 | INTRODUÇÃO

A filosofia clínica (FC) consiste em uma apropriação dos instrumentos da própria filosofia, revisados sob uma diretriz estruturante, com o intuito de estabelecer uma assistência clínica para pessoas com demandas pessoais, sejam estas emocionais, racionais, históricas, ontológicas, existenciais ou outras (PACKTER, 1997). O psiquiatra gaúcho Lúcio Packter (1997) é o responsável pela criação dessa metodologia terapêutica, caracterizando assim sua dupla formação acadêmica: graduação em medicina com especialização em psiquiatria e graduação em filosofia.

O corpo teórico da FC continua sendo elaborado por seu criador, enquanto outros colaboradores têm se unido a Packter (1997), fazendo avançar a teoria e as técnicas dessa abordagem. Entre eles, destaca-se Will Goya, que entende que a FC (2010, p.16-17): “trata-se de umas práxis filosóficas. É um aprendizado terapêutico duplo: o da escuta existencial e o da rejeição ética a toda forma de silenciamento”. Goya (2010), afirma que a FC preconiza o direito inalienável das pessoas coexistirem e se expressarem de forma livre. Entretanto, aceitar e escutar o outro como ele é, não significa necessariamente concordar ou apoiar, visto que a liberdade é garantida para todos os envolvidos no encontro, tanto o filósofo clínico quanto seus partilhantes (aqueles que se propõem a partilha de seus conteúdos). Dessa forma, a FC se caracteriza por sua abertura teórica e prática.

A filosofia clínica se propõe como ciência humana. Enquanto isso, a epistemologia se define como a ciência que discute a própria ciência, com o intuito de compreender as suas estruturas teóricas em suas potências e limitações. Segundo Tesser (1994, p.92): “Etimologicamente, ‘Epistemologia’ significa discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). (*Episteme + logos*). Epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência”. Sabendo que o conhecimento científico é provisório e está sempre relacionado a um fundo ideológico, político, econômico e histórico, a tarefa principal da epistemologia é a contínua reconstrução racional do conhecimento científico (TESSER, 1994). Assim, a FC se insere em uma proposta científica a ser desenvolvida, porém digna de ser avaliada pela epistemologia, a qual acolhe os novos conhecimentos e os avalia mediante a ciência vigente e emergente. Esse movimento pode, possivelmente, transformar a própria epistemologia, como também potencializar o avanço científico. Configura-se, portanto, o objetivo de analisar a FC pelo prisma dinâmico e autotransformador da epistemologia.

Através de revisão literária, avaliou-se a FC, práxis nascente e emergente dentro da clínica, utilizando a epistemologia. Inicialmente, foi realizada uma explanação sobre a FC, em seus conceitos e estruturas. Posteriormente, a epistemologia foi vista em seu caminho mais tradicional e em sua evolução diante de novas teorias. Por fim, foi verificada a conexão entre as duas áreas, bem como uma análise da FC enquanto ciência nova.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

O método de pesquisa se trata de uma revisão literária da filosofia clínica, em sua formação e produção; e da epistemologia, no que diz respeito aos paradigmas científicos emergentes; assim como uma avaliação crítica das informações levantadas. A busca por esta literatura se deu por meio das bases de dados: SCIELO e PERIÓDICOS CAPES, os quais foram pesquisados por meio das seguintes palavras-chave: 'filosofia clínica', 'epistemologia' e 'paradigmas científicos'. Tais palavras-chave foram pesquisadas de forma isolada e em associação.

O resultado da pesquisa mostrou-se bastante reduzido para a palavra-chave: 'filosofia clínica', efeito de sua criação recente, mas já se configurando nas bases referidas. Quanto à pesquisa relacionada às palavras-chave: 'epistemologia' e 'paradigmas científicos' houve um resultado bem mais amplo, o que parece coerente com a necessária revisão racional da ciência sobre si mesma. Quando as palavras-chave foram colocadas em associação, ou seja, associando 'filosofia clínica' e 'epistemologia' ou 'filosofia clínica' e 'paradigma científico', poucos resultados foram encontrados. Desses, a menor parte não correspondia ao objeto buscado, pois fugia do escopo daquilo que se pretendia.

Ao desconsiderar os artigos inviáveis para o objeto em estudo, restou um número reduzido de material científico publicado sobre a temática. Desses, foram selecionados os que se enquadravam com o objetivo, em um total de 17(dezessete) artigos, livros e capítulos de livros, somando SCIELO e PERIÓDICOS CAPES. O resultado da análise pode ser dividido em 04(quatro) tópicos: filosofia clínica - um olhar; paradigmas científicos - um olhar; crise paradigmática e paradigmas emergentes e, filosofia clínica como nova ciência.

3 | FILOSOFIA CLÍNICA - UM OLHAR

A filosofia clínica corresponde a uma prática clínica fundamentada em sistemas filosóficos vistos por recortes epistemológicos, cujo intuito é repensar, reelaborar e adaptar questões apresentadas como problemas pela realidade humana e universal. Mas não apenas problemas, como quaisquer questões que gerem atitude filosófica (AIUB, 2005a).

A FC apresenta um modelo de trabalho que é baseado no pensamento e na historicidade. O primeiro, conhecido como Estrutura de Pensamento (EP), estabelece tópicos que facilitam a compreensão do pensamento daqueles que buscam esse tipo de assistência. Sobre o trabalho do filósofo clínico na EP, Packter assim define (1997, p.22): "O filósofo procura indícios dos dados da experiência que deram origem as ideias complexas que a pessoa vive. Procura identificar a relação entre os conceitos e os dados sensoriais". A historicidade, por sua vez, corresponde a um mecanismo autobiográfico ao qual o partilhante se propõe a narrar sua história desde o início, focando em pontos críticos e pouco elaborados para que a EP, melhor estruturada, possa ressignificar (GOYA, 2010). Packter refere (1997, p.12): "[...] o filósofo acolhe o que a pessoa traz como um

assunto imediato, mas imediatamente passa a pesquisar filosoficamente as inter-relações associadas ao assunto”.

A EP e a historicidade funcionam de maneira articulada a uma base filosófica. Nesse ponto, o criador da FC, Packter, foi bastante taxativo ao escolher conceitos filosóficos para centrar sua criação. Sobre isso, menciona (1997, p.17): “O filósofo clínico deve obedecer a critérios para que a pessoa possa elaborar apropriadamente sua autobiografia”. Um dos conceitos filosóficos mais importantes para o trabalho com a EP é atribuído ao filósofo Protágoras: “Aquilo que uma pessoa sente, vive, afirma, imagina, faz, isso é assim para ela. Cada pessoa é *a medida de todas as coisas*” (PACKTER, 1997, p17). Packter segue esse conceito em toda sua linha teórica como algo plenamente pessoal e intransferível, podendo apenas ser comunicável e dialogado. Dessa forma, as coisas não têm valor em si, mas, sim, o valor medido e atribuído por cada pessoa, o que torna a realidade algo particular e subjetivo. O termo: ‘Cada pessoa é a medida de todas as coisas’, direciona grande parte do trabalho do filósofo clínico.

Outro importante conceito é atribuído ao filósofo Schopenhauer, mencionado por Packter (1997, p.5): “Arthur Schopenhauer ensinou que *o mundo é uma representação minha*, mas também advertiu que o mundo vai muito além da minha representação”. Para Schopenhauer, o mundo é uma representação da pessoa que o enxerga, mas vai além de qualquer percepção e interpretação pessoal. Por isso, Packter afirma que existem dois tipos básicos de verdade (1997, p.7): “O primeiro tipo de verdade é aquela verdade que habita em seu coração, em suas células, em você. O segundo tipo básico de verdade é aquela convencionalizada estabelecida em conjunto por todas as pessoas”. O indivíduo possui o poder de moldar o mundo à sua volta, ao mesmo tempo, que é limitado por esse poder, uma vez que todas as outras pessoas também possuem o mesmo poder e também ajudam a moldar o mundo, criando uma realidade coletiva.

Com essa metodologia organizada, o intuito da FC é melhorar a compreensão do partilhante sobre si mesmo. A partir dessa compreensão, o partilhante pode realizar movimentos de mudança que sejam necessários para uma saúde mental de melhor qualidade, o que define o traço terapêutico dessa abordagem. Packter indica a potência desse método ao afirmar (1997, p.58): “Se o filósofo clínico tiver acesso a um pedacinho mínimo da experiência da pessoa (um aroma, uma brisa suave, um trecho de uma melodia...) se ele tiver uma pedrinha que seja; provavelmente poderá efetuar uma reconstrução”.

A FC, em sua proposta terapêutica, pretende utilizar instrumentos filosóficos organizados em uma estrutura metodológica que permita uma maior compreensão do próprio ser e uma abertura para as transformações necessárias, proporcionando uma melhora do estado mental do partilhante. Para Aiub (2005, p.115): “Respeito à singularidade, ao modo de ser, agir e pensar do partilhante é a característica essencial desse trabalho, que surge para atender as necessidades existenciais criadas e desenvolvidas pelo ser humano”. O papel do filósofo clínico, dessa forma, não escapa da visão do filósofo em si, mas aplica

essa visão a uma intenção de cuidado humano com vistas a gerar uma maior estabilidade – existencial e psíquica - naqueles que partilham sua historicidade.

4 | PARADIGMAS CIENTÍFICOS - UM OLHAR

A epistemologia, como ciência da ciência, apresenta um desenvolvimento continuado de acordo com a evolução do pensamento humano e da sociedade. Dentro da epistemologia, é preciso tratar primeiro de um conceito central: o paradigma científico, que se trata do conjunto de teorias e práticas que estão inseridas no jogo científico e que são aceitas, ou majoritariamente aceitas, pela comunidade científica, seguindo como regimento para o fazer ciência (KUHN, 1998). Para Morin (2005, p.45): “O paradigma é aquilo que está no princípio da construção das teorias, é o núcleo obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido”. Kuhn (1998) e Morin (2005) concordam em considerar o conceito de paradigma dentro da ciência como nuclear para compreender a raiz originária e o direcionamento em que essa ciência se baseia.

Os paradigmas, em sua construção e aceitação, tendem a se solidificar como referência e estrutura da própria ciência, o que proporciona certa hegemonia para aqueles paradigmas que já estão vigentes, pois estes passam a servir como modelo e guia. Sabe-se que os cientistas não estão constantemente procurando inventar novas teorias, e até se mostram intolerantes com novas ideias diferentes das usuais. A ciência tradicional se concentra em articular fenômenos e teorias já fornecidos pela própria ciência vigente (KUHN, 1998).

Os paradigmas científicos vigentes, consolidados pelo reconhecimento e uso hegemônico, são: materialismo, cartesianismo e positivismo, constituindo a base do que se pratica na academia atualmente e influenciando as pesquisas em todas as áreas do conhecimento (BACHELARD, 1978; CAPRA, 2012b; MORIN, 2005). Sobre o materialismo, que se concentra naquilo que é material, Capra explica que esse paradigma traz (2012, p.30): “A concepção do universo como um sistema mecânico composto de unidades materiais elementares [...]”. Para o materialismo, portanto, o universo seria somente matéria, como as peças de uma máquina e, pode ser compreendido pelo estudo de cada uma das suas peças. Esse modelo possui intrínseca relação com a física newtoniana, utilizando um racionalismo matemático e absolutista para entender o mundo natural. Assim, para este paradigma, os elementos fundamentais do universo, como espaço, tempo e massa são todos simples, separados e absolutos (BACHELARD, 1978).

Os elementos materiais e mecânicos são estudados pela ciência por meio da observação, experimentação e manipulação dos objetos em busca de respostas exatas, de acordo com o materialismo científico. Desse movimento, surge o cartesianismo baseado no pensamento do filósofo René Descartes, cujo trabalho concentrava-se em um método estabelecido que regia e organizava a teoria e o manejo dos sistemas naturais em busca

comprovações. O método cartesiano dominou e, ainda domina, o pensamento científico como principal modelo de fazer ciência (CAPRA, 2012b).

Somados ao materialismo e ao cartesianismo, o positivismo se apresentou como outro paradigma científico que foi reconhecido e é adotado, de certa forma, até os dias atuais. Na teoria positivista, o pesquisador compreende a impossibilidade de atingir o conhecimento absoluto sobre qualquer fenômeno, então renuncia às questões mais subjetivas, complexas e filosóficas e se direciona a pesquisar aquilo que pode ser entendido por meio dos sentidos, da observação e do raciocínio (COMTE, 1978). O positivismo defende que a ciência deve concentrar esforços naquilo que pode impressionar os sentidos humanos, no que é palpável e visível, sem se preocupar com estímulos não sensoriais ou fenômenos subjetivos (COMTE, 1978).

O paradigma positivista, em sua objetividade racional sobre o objeto de estudo, reforça o materialismo em prol da hegemonia científica sobre os fatos materiais, utilizando o método cartesiano e sua experimentação como caminho de pesquisa. Dessa forma, materialismo, cartesianismo e positivismo representam um bloco de conhecimento científico integrado e ainda dominante.

5 | CRISE PARADIGMÁTICA E OS PARADIGMAS EMERGENTES

A comunidade científica, em sua busca legítima por explicações sobre os pontos não esclarecidos da natureza e do ser humano, acaba se deparando com perguntas que não têm respostas. A ausência de respostas ocorre porque perguntas de dimensões diferentes não podem ser inseridas nos paradigmas dominantes, ou por que, se inseridas, estes paradigmas não possuem o meio para elucidar estas perguntas. As perguntas sem respostas, ou que não se encaixam na ciência vigente, são conhecidas como ‘anomalias’ e, representam o meio pelo qual os paradigmas científicos dominantes manifestam suas limitações e fragilidades (KUHN, 1998).

A ciência pode ser conservadora, ao barrar novas ideias que eclodem em meio às anomalias, que atrapalha seu avanço. Essa resistência pode ocorrer pelo apego em manter aquilo que já foi comprovado ou por rejeição cega em avaliar outras possibilidades, gerando uma ciência artificialmente sem conflitos. Pelo contrário, a ciência deve aceitar e incentivar contradições, como afirma Bachelard (1978, p.95): “Se dois homens se querem entender verdadeiramente, têm primeiro que se contradizer. A verdade é filha da discussão e não filha da simpatia”. Apesar da importância da contradição e da divergência dentro da academia, a resistência às anomalias e às novas ideias se dão por meio de uma constatação rejeitada por inúmeros pesquisadores: os paradigmas vigentes tradicionais (materialista, positivista e cartesiano) são insuficientes para responder certas questões.

Kuhn afirma (1998, p.155): “As pesquisas atuais que se desenvolvem em setores da Filosofia, da Psicologia, da Linguística e mesmo da História da Arte convergem todas

para a mesma sugestão: o paradigma tradicional está, de algum modo, equivocado”. O paradigma cartesiano apresenta um princípio de simplificação, reconhecido por Morin (2005, p.138), como: “[...] insuficiente e mutilante”. Popper comenta (2008, p.153): “O avanço da ciência não se deve ao fato de se acumularem, ao longo do tempo, mais e mais experiências perceptuais. Nem se deve ao fato de estarmos fazendo uso cada vez melhor de nossos sentidos”. Dessa forma, Morin (2005), Kuhn (1998) e Popper (2008) contrapõem os paradigmas vigentes.

A perspectiva de uma mudança paradigmática torna-se uma realidade à medida que a ciência contemporânea avança. Não se trata de uma tendência limitada e exclusiva de certo grupo científico, mas de uma modificação global que empurra a ciência em direção a novos ares e ambições, como refere Popper (2008, p.153): “[...] ideias arriscadas, antecipações injustificadas, pensamento especulativo, são os únicos meios de que podemos lançar mão para o avanço da ciência”. Nesse ponto, a física quântica se apresenta como pilar central de toda essa mudança, como também refere Popper (2008, p.117): “é um fato que os interessados pela física quântica andaram participando porfiadamente de discussões epistemológicas”.

A física quântica emergiu enquanto ciência ao provar experimentalmente que a matéria podia se comportar como partícula e como energia, o que representou uma ruptura para a teoria formal materialista (CAPRA, 2012a; b). Desse duplo comportamento da matéria, formulou-se o ‘princípio da incerteza de Heisenberg’, sendo este o físico responsável por esse avanço. Popper (2008, p.136) comenta: “[...] das ruínas do determinismo surgiu o indeterminismo, apoiado no princípio de incerteza, formulado por Heisenberg”. Popper sinaliza que a incerteza sobre a natureza da matéria, seja partícula ou onda, providencia uma incerteza sobre suas propriedades, gerando um indeterminismo em toda a ciência materialista. Assim, na perspectiva quântica, o indeterminismo da matéria não pode dar certezas, somente probabilidades, como afirma Capra (2012b, p.42): “No formalismo da teoria quântica, essas relações (entre moléculas e átomos) são expressas em termos de probabilidades e, as probabilidades são determinadas pela dinâmica do sistema todo”.

A partir da teoria quântica foi possível perceber que o reducionismo cartesiano não explica determinados fenômenos. Existe dentro do cartesianismo, o que Capra chama de ‘falácia reducionista’ (CAPRA, 2012b, p.38), a qual limita a observação por sua tendência em ver as partes e não o todo. Logo, alavancou-se outra perspectiva científica que propunha a comunicação entre todas as partes como fator indivisível do fenômeno observado. Iniciava-se o paradigma sistêmico, que trata justamente da percepção e valorização científica dos sistemas intrínsecos e extrínsecos ao fenômeno observado, bem como as interrelações entre estes sistemas, gerando uma estrutura complexa que influencia diretamente na teoria e práxis científica (CAPRA, 2012a; b).

O que torna possível converter a abordagem sistêmica numa ciência é a descoberta de que há conhecimento aproximado. Essa intuição é de

importância decisiva para toda a ciência moderna. O velho paradigma baseia-se na crença cartesiana na certeza do conhecimento científico. No novo paradigma, é reconhecido que todas as concepções e todas as teorias científicas são limitadas e aproximadas. A ciência nunca pode fornecer uma compreensão completa e definitiva (CAPRA, 2012b, p.49).

Em consonância com a quântica e a sistêmica, surgiu o paradigma da complexidade. Morin, expoente do pensamento complexo, refere (2005, p.138): “É preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais”. O pensamento complexo representa o contraponto da simplificação cartesiana por aceitar a realidade em suas múltiplas dimensões e interconexões, entendendo a natureza como algo intrinsecamente complexo. Para Morin, esse princípio constitui em si um paradigma científico emergente, pois (2005, p. 22): “a evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra”.

A crise paradigmática está configurada pelas anomalias presentes na ciência tradicional – materialista, cartesiana e positivista, enquanto três paradigmas emergentes – quântico, sistêmico e complexo - apresentam um fazer científico mais aberto para novas teorias e para acolher ideias subjetivas não materiais. A quântica, a sistêmica e o paradigma da complexidade possuem a capacidade de trazer à luz uma ciência contemporânea que pode receber e experimentar novas propostas teóricas, como a filosofia clínica.

6 | FILOSOFIA CLÍNICA COMO NOVA CIÊNCIA

A filosofia clínica se propõe como ciência nova da área das humanas, cujo objetivo é estabelecer um cuidado terapêutico com o ser em demanda psíquica e existencial. No entanto, ao tratar da FC, não se pode desconfigurar a própria filosofia, pois esta é a base teórica da clínica filosófica. E dentro da filosofia, a epistemologia é material rico de grande potencial para a clínica: “Durante o processo clínico, o filósofo encontra-se como aquele que aprende e aplica a epistemologia, no intuito de empreender uma prática clínica que seja pertinente” (COSTA, 2013, p.51). A epistemologia também está inserida no tópico da Estrutura de Pensamento (EP), tornando-se assim parte das práxis do profissional da área. Como diz Packter, ao se referir sobre os tópicos da EP (1997, p.36): “Há também o tópico 20: Epistemologia. Nesse tópico, o filósofo pesquisará o modo como a pessoa conhece as coisas”. Dessa forma, fica evidente a aproximação entre a filosofia clínica e a epistemologia.

Ao mesmo tempo que a FC se lança como ciência nova, sendo acolhida pela epistemologia em seus paradigmas emergentes e se tornando pauta científica, ela utiliza a epistemologia como parte do seu processo clínico, melhorando a observação e aprofundando o conhecimento sobre o assistido por meio do olhar epistemológico. Costa explica que (2013, p.48): “o filósofo clínico encontra-se como aquele que aprende (epistemologia)

conforme o passo que o partilhante conta a sua história”. A perspectiva epistemológica da FC busca manter a abertura e o acolhimento para todo conteúdo produzido pelo partilhante, da mesma forma que uma epistemologia democrática pauta seu estudo sobre uma ciência em constante renovação. Somente depois da fala livre do partilhante é que o filósofo clínico se dedica ao momento mais analítico do processo (COSTA, 2013).

A epistemologia em consonância com os paradigmas emergentes – quântico, sistêmico e complexo, relaciona-se com a FC externamente, ao acolhê-la como nova ciência humana e, internamente, ao ser instrumento do olhar humano do filósofo clínico. Para a FC, esse duplo movimento providencia a ampliação da observação, a quebra da rigidez cognitiva, a suspensão dos conceitos e normas de uma teoria científica pré-concebida. Para Aiub (2005, p.114): “A Filosofia Clínica destaca-se por não trabalhar com teorias prévias, tipologias ou conceitos de normalidade”. Sobre as teorias prévias Packter comenta (1997, p.9): “Gadamer estudou o que chamou de pré-juízos. Os pré-juízos são verdades que a gente carrega”. O filósofo clínico não deve se permitir ser guiado por seus pré-juízos. A abertura para o outro supõe uma consciência de si mesmo, de seus referenciais, para conseguir suspender os pré-juízos e enxergar o outro tal qual se apresenta. Dessa forma, o processo de partilha da FC é potencialmente saudável para todos os envolvidos (AIUB, 2005b).

Ação da filosofia clínica se caracteriza pela liberdade do material clínico, englobando desde escolas clássicas da filosofia até teorias de cunho religioso e metafísico. Esta nova ciência permite e incentiva essa abertura, como refere Aiub (2005, p.119), a FC abrange: “a grande *colcha de retalhos teórica* que permite um recorte epistemológico acordante com as necessidades clínicas”. Esse movimento democrático apresenta a peculiaridade de unir metodologias distantes por meio de: “poros de intersecções” (AIUB, 2005, p.119), como exemplo, a aproximação entre a epistemologia de Bachelard e a FC:

Bachelard entende que a ciência tem início em seus erros primeiros e, constantemente, encontra-se retificando os seus conceitos. Deste modo o filósofo clínico encaminha o seu trabalho, pois a filosofia clínica tem como ponto de partida o partilhante, em detrimento do método-resposta, há muito tempo utilizado por tantos autores das múltiplas psicoterapias existentes (COSTA, 2013, p.50).

A ciência apresenta erros em seu desenvolvimento, o que a motiva a revisões e correções. Assim, modela-se um paralelo com o trabalho do filósofo clínico, que busca constantemente rever os erros, refinar a observação e o processo de diálogo. Nesse ponto, a FC faz contraponto às abordagens psicoterápicas existentes, uma vez que estas se baseiam em métodos prontos e fechados, enquanto o filósofo clínico está aberto para a revisão contínua dos conteúdos do partilhante, permitindo uma melhor acomodação do partilhante dentro de sua fala e abrindo espaço para a autoavaliação e para a livre mudança.

A FC, ao se amparar nas inúmeras correntes teóricas da filosofia e ao organizar os

conteúdos do partilhante em sua historicidade e Estrutura de Pensamento e, considerando sua íntima relação com a epistemologia, representa uma ciência humana nascente que estabelece uma proposta diferente de assistência terapêutica, se comparada com a psiquiatria e a psicologia (AIUB, 2005a). Para embasar essa perspectiva, Aiub refere (2005, p.115):

Diante das crises contemporâneas, da insuficiência de respostas, das carências humanas e existenciais cada vez mais presentes e significativas, a Filosofia Clínica coloca-se como um novo paradigma, tentando conciliar a tarefa do filosofar com a possibilidade de ajuda-ao-outro, construindo uma terapêutica centrada na singularidade, no respeito ao universo e ao modo de ser de cada partilhante.

Dentro do conceito de paradigma científico anunciado por Kuhn (1998) e, aqui reproduzido como um conjunto de crenças, valores e técnicas compartilhadas pela comunidade científica; a FC pode e deve ser considerada como uma ciência nova, um novo paradigma em processo de desenvolvimento, ligado à área das humanas, mas, ambientado em uma assistência terapêutica existencial que possui intrínseca relação com a saúde mental (CATÃO, 2017).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia clínica se apresenta como uma criação recente, com a proposta de ser um novo método para a assistência de pessoas com demandas existenciais e de saúde mental. Antes de se confundir com uma abordagem psicológica, a FC se propõe como uma ciência livre, de base filosófica, cujo método pretende manter uma abertura contínua para os conteúdos trazidos pelo partilhante, sem se prender em técnicas prontas ou estruturas pré-formatadas.

Como uma proposta científica, a filosofia clínica possui legitimidade pelo amparo da própria filosofia, pois uma base teórica desse porte gera sustentação para o trabalho em muitos aspectos humanos. Entretanto, não seria arriscado abranger toda a filosofia com esse intuito terapêutico? A quantidade de informação não poderia comprometer o próprio processo? Sobre esse risco em que a FC se coloca, a epistemologia fala que as ideias mais arriscadas, os pensamentos intuitivos e especulativos, representam o caminho para a ciência avançar. Pode-se considerar que a FC se coloca em situação de vulnerabilidade, ao abraçar toda a filosofia como base teórica, mas essa postura pode representar o fator de diferenciação dessa ciência, pois, ao expandir os limites do cuidado humano, pode-se encontrar uma evolução da própria terapêutica. A FC pode representar a novidade necessária para fazer evoluir a assistência psíquica tradicional.

Existe ainda a necessidade de que a filosofia clínica se estabeleça, não apenas como proposta nova, mas como ciência ativa. Para isso, é preciso que se produza conteúdo científico, desde os 'estudos de caso' mais simples, até pesquisas mais complexas dentro

da subjetividade humana. Uma ciência somente pode se firmar com um trabalho árduo de estudo e de publicação científico-literária; e, nessa perspectiva, a FC se mostra ainda carente de pesquisas e pesquisadores. No entanto, é sabido que todo início de teoria enfrenta adversidades, as quais são até necessárias para gerar o ânimo e a iniciativa do movimento. Portanto, contempla-se a possibilidade de que a filosofia clínica continue ampliando seu espaço dentro do jogo científico e viabilizando um crescimento para toda a área das humanas e da assistência terapêutica em especial.

REFERÊNCIAS

AIUB, M. Filosofia Clínica: um novo paradigma. **Paradigmas Centro de Estudos Filoóficos de Santos**.

AIUB, M. Filosofia Clínica: o que é isto? **Cadernos Centro Universitário S. Camilo**, 11, n. 1, p. 113-121, 2005a. filosofia, ética e bioética.

AIUB, M. O início da Clínica: aproximações e Exames Categoriais. **Informação Dirigida - Revista Internacional de Filosofia Clínica.**, 1, p. 11-26, 2005b.

BACHELARD, G. **A Filosofia do não * O Novo espírito científico * A poética do esação**. São Paulo: Abril cultural, 1978. (Os Pensadores).

CAPRA, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2012a.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 2012b.

CATÃO, A. M. L. Crítica aos Fundamentos e à Prática da Filosofia Clínica. **Espaço Livre**, 12, n. 23, p. 115-126, 2017.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva * Discurso sobre o espírito positivo * Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo * Catecismo positivista**. São Paulo Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

COSTA, C. M. D. **Filosofia clínica, epistemologia e lógica: anotações epistemológicas**. São Paulo: FiloCzar, 2013. 978-85-66249-00-2.

GOYA, W. **A Escuta e o silêncio: lições do diálogo em filosofia clínica**. 2 ed. Goiânia: editora da PUC Goiás, 2010.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PACKTER, L. **Filosofia Clínica Propedêutica**. Porto Alegre: Age, 1997.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, p. 91-98, 1994.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3996555421882005>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Arte 25, 26, 28, 31, 57
Artista 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32
Associação 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 54

B

Brasil 2, 3, 4, 5, 12, 13, 21, 27, 29, 62

C

Ciência 4, 11, 12, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
Científica 11, 13, 15, 16, 20, 21, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61
Científico 20, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62
Clínica 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62
Clínico 53, 54, 55, 59, 60
Computação 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13
Corpo 4, 12, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 53
Cuatrimestre 37, 38, 41, 42, 43, 46
Cultura 35, 37, 38, 40, 41, 43, 46, 48, 50
Cursos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15

D

Dados 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 54
Desarrollo 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50
Desempenho 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13

E

Edição 21, 32, 33, 34
Educação 2, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 34, 63
Emprendedores 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51
Emprendimiento 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50
Enade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13
Encontros 14, 15, 16, 18, 19, 20
Ensino 1, 2, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
Epistemologia 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62
Escolas 14, 15, 16, 18, 20, 60

Estrutura 3, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62
Estudantes 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19
Estudiantes 35, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 50
Extensão 6, 8, 10, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 59

F

Feminino 22, 23, 24, 25, 27, 28
Filosofia 52, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 62
Filósofo 54, 55, 56, 59, 60
Formación 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 51

G

Gastronomía 35, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50
Gênero 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34
Grêmios 14, 15, 16, 19, 20, 21

L

Licenciatura 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50

M

Mineração 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13
Miracema/TO 21
Modelo 4, 13, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 54, 56, 57
Mulher 22, 23, 24, 27, 28, 32, 33

N

Nota 4, 7, 8, 9, 10, 35

O

Organização 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 31

P

Paradigma 49, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62
Participação 4, 6, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 30, 32
Pesquisa 2, 3, 6, 7, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 54, 57, 63
Programa 15, 18, 35, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
Projeto 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 29
Projecto 35, 39, 42, 43, 47, 48

R

Regras 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 31

S

Serviço 14, 15, 18, 19, 20

Social 1, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 41, 50

T





Trabajo 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48

Travesti 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32

U

Universidades 2, 4, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 48, 49

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL 2

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL 2

 www.arenaeditora.com.br
 contato@arenaeditora.com.br
 @arenaeditora
 www.facebook.com/arenaeditora.com.br