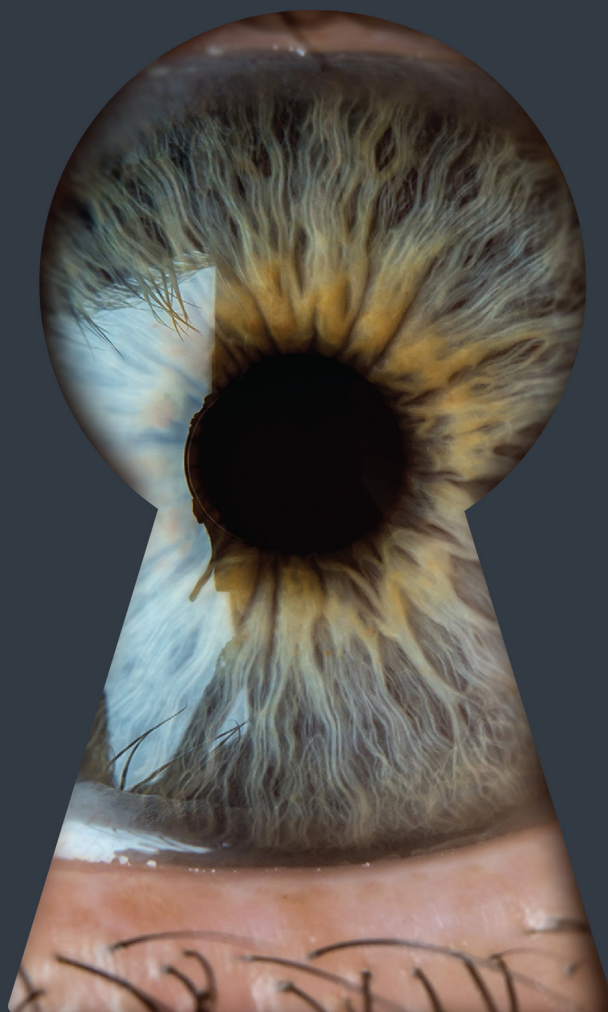


VOL VI

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2023

VOL VI

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juárez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2023



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). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadores	Prof. ^a Dr. ^a Sílvia Inés del Valle Navarro Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez
Imagem da Capa	Artem Oleshko
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballedo, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil*
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco, Brasil*
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bio-Bio, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas, Brasil*
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora, Portugal*
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil*
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godínez, *Universidad Autónoma de Baja California, México*
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, *Instituto Politécnico Nacional, México*
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil*
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá, Brasil*
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil*
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe, Brasil*
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia, Brasil*
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão, Brasil*
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*



Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C569 Ciências humanas [livro eletrônico] : estudos para uma visão holística da sociedade: vol VI / Silvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-80-4

DOI 10.37572/EdArt_280523804

1. Ciências humanas. 2. Desenvolvimento humano. 3. Sociologia.
I. Del Valle Navarro, Silvia Inés. II. Juarez, Gustavo Adolfo.

CDD 300.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Nuevamente tenemos la posibilidad de encontrarnos a través de una publicación, con docentes-investigadores que inquietos por divulgar resultados de sus investigaciones, los reúne la Editora Artemis, en este sexto volumen de la obra titulada ***Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade***. Por nuestra parte, esto significa un acompañamiento desde la organización de los trabajos, teniendo el gran honor que dicha editora nos confía.

El reconocimiento a las prácticas sociales, como una herramienta en la enseñanza histórica y cultural, ha venido ganando terreno en las últimas décadas. Así logra convertirse en un aporte al fortalecimiento en el proceso de enseñanza de disciplinas humanísticas, sociales, exactas y naturales, al tiempo que constituye la esencia de la conservación de saberes culturas, que necesitan del conocimiento escolar y extraescolar.

Aquí se reúnen trabajos de diversos orígenes en cuanto a disciplinas, como de regiones del planeta, que desarrollan propuestas en busca del mejoramiento del aprendizaje, entre ellos de la geografía mediante la geografía cultural, la química, la matemática, idiomas extranjeros, la educación infantil, antropología, entre otras, usando diversos recursos en donde el saber cultural permite conservar costumbres de las regiones. Los aportes históricos, con logros de personalidades de las ciencias, sus pensamientos y descubrimientos, no escapa a las investigaciones sociales, históricos y culturales, aquí desarrolladas.

Esperando que estos trabajos sean de gran aporte a los lectores, les deseamos una buena lectura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

PRÓLOGO

Mais uma vez temos a possibilidade de nos encontrarmos por meio de uma publicação, com professores-pesquisadores que, ansiosos por divulgar os resultados de suas pesquisas, são reunidos pela Editora Artemis, neste sexto volume da obra intitulada *Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade*. De nossa parte, isso significa um acompanhamento desde a organização dos trabalhos, tendo a grande honra que o referido Editora Artemis nos confia.

O reconhecimento das práticas sociais, como ferramenta no ensino histórico e cultural, vem ganhando espaço nas últimas décadas. Assim, consegue se tornar uma contribuição para o fortalecimento do processo de ensino das disciplinas humanísticas, sociais, exatas e naturais, ao mesmo tempo em que constitui a essência da conservação do saber cultural, que necessita de saberes escolares e extracurriculares.

Aqui se encontram trabalhos de origens diversas em termos de disciplinas, como regiões do planeta, que desenvolvem propostas em busca da melhoria do aprendizado, entre elas a geografia através da geografia cultural, química, matemática, línguas estrangeiras, educação infantil, antropologia, entre outras, utilizando diversos recursos onde o conhecimento cultural permite preservar os costumes regionais. As contribuições históricas, com as conquistas de personalidades das ciências, seus pensamentos e descobertas, não escapam às investigações sociais, históricas e culturais aqui desenvolvidas.

Esperando que estas obras sejam de grande contribuição para os leitores, desejamos uma boa leitura.


SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

REFLEXÕES TEÓRICAS E QUESTÕES PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA HOLÍSTICA: O PROJETO LUSÓFONO COM CRIANÇAS E FAMÍLIAS BILÍNGUES EM CONTEXTO MIGRATÓRIO NA ALEMANHA

Helza Ricarte Lanz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238041

CAPÍTULO 2.....17

LA GEOGRAFÍA CULTURAL DE LA CIUDAD DE TOLUCA, UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA INMATERIAL DESDE UNA VISIÓN SIMBÓLICA

Agustín Olmos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238042

CAPÍTULO 3.....32

EL USO DE KAHOOT PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

Gabriela Madrigal Barragán

Paola Delfina Chew Pego

Angel David Bustos Núñez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238043

CAPÍTULO 4..... 39

EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA: ALGUMAS BREVES NOTAS

Hugo Oliveira

Jorge Bonito

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238044

CAPÍTULO 5.....55

ENSINO DA DEFORMAÇÃO DAS ROCHAS: CONTRIBUTOS DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

Jorge Bonito

Hugo Oliveira

Celso Dal Ré Carneiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238045

CAPÍTULO 6..... 90

ENSEÑANZA HÍBRIDA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA: EVALUACIÓN METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

Guadalupe Mares Cárdenas

Elena Rueda Pineda

Héctor Rocha Leyva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238046

CAPÍTULO 7 100

MUSIC AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF A PERUVIAN PUBLIC UNIVERSITY

Antonia del Rosario Sánchez Gonzales

Marco Antonio Bazalar Hoces

Víctor Marcelino López Lino

Raúl Eleazar Arias Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238047

CAPÍTULO 8..... 109

INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE: EXPERIENCIAS DE PROYECTOS INNOVADORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNALM- PERÚ, PERIODO 2010-2019

Jorge Alfonso Alarcon Novoa

Elva María Ríos Ríos

Rosa Angela Calderón Zárate

Diego Armando Párraga Leythh

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238048

CAPÍTULO 9..... 119

TEJIDOS EDUCATIVOS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR: CONSTRUYENDO CAMINOS DE CONVIVENCIA Y ESPERANZA

Magda Alicia Ahumada

Stella Pino Salamanca

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238049

CAPÍTULO 10.....135

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO COMO VÍNCULO CLAVE PARA EL APRENDIZAJE

María Laura Muruaga
María Gabriela Muruaga
Cristian Andrés Sleiman

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380410

CAPÍTULO 11.....147

MODELIZACIÓN DINÁMICA: SIMULACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE POR MODELOS COMPARTIMENTADOS DISCRETOS

Gustavo Adolfo Juarez
Noelia Saleme
Silvia Inés del Valle Navarro
Luis Ernesto Valdez
María Luz del Valle Quiroga
Sonia Laura Mascareño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380411

CAPÍTULO 12.....154

MODELIZACIÓN DINÁMICA DEL RENDIMIENTO ENTRE ASIGNATURAS CORRELATIVAS MEDIANTE MODELOS COMPARTIMENTADOS DISCRETOS

Deborah del Carmen Turraca
Pedro José Salim Rosales
Anabela Beatriz Serrano
Silvia Inés del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380412

CAPÍTULO 13.....163

DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL Y SU EVALUACIÓN EN ETAPAS PREESCOLARES

Miguel Alberto Montañez Romero
Liney Mendez Escallon

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380413

CAPÍTULO 14.....172

MÉTRICAS ALTERNATIVAS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Nelson Javier Pulido Daza

Linamaria Pinzón Valencia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380414

CAPÍTULO 15..... 189

RELACIÓN E IMPACTO CLÍNICO DEL INSOMNIO A CORTO Y LARGO PLAZO EN LA SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES

Martha Rosales Aguilar

José Luis Lugo Balderas

Manuel Alejandro López Ortega

María de los Remedios Sánchez Díaz

Paris Astrid Mier Maldonado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380415

CAPÍTULO 16..... 198

EGAS MONIZ E A ORDEM MORAL

Manuel Correia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380416

CAPÍTULO 17204

A ADOLESCÊNCIA E A RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO QUALITATIVO

Sandra Ribeiro Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380417

CAPÍTULO 18.....218

NODOS CRÍTICOS Y POTENCIALIDADES EN LAS COOPERATIVAS SOCIALES

Clara Betty Weisz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380418

CAPÍTULO 19.....229

O RÁDIO CLUBE PORTUGUÊS E A GUERRA CIVIL ESPANHOLA

Fernando Neves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380419

CAPÍTULO 20244

AFROMEXICANOS: DESCOLONIALIDAD Y SOCIOETNOGÉNESIS

Gabriel J Saucedo Arteaga

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380420

CAPÍTULO 21265

ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS ONGS BRASILEIRAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE CAPITAL SOCIAL E REDES SOCIAIS

Rodrigo Guimarães Motta

Francisco José Turra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380421

CAPÍTULO 22 278

LA GÉNESIS DE LA IDEA DE VOLUNTAD, UN TRÁNSITO NECESARIO PARA LLEGAR A LA LIBERTAD EN LA INTRODUCCIÓN DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO DE HEGEL

Teresa Evita Concha López

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380422

CAPÍTULO 23290

WITTGENSTEIN Y LA CUESTIÓN EL REALISMO

María Sol Yuan

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380423

CAPÍTULO 24307

ALGUNOS APUNTES SOBRE LA CORRIENTE MERCANTILISTA EN LA HISTORIA DE LA ECONOMÍA OCCIDENTAL

Antonia del Rosario Sánchez Gonzales

Marco Antonio Bazalar Hoces

Víctor Marcelino López Lino

Raúl Eleazar Arias Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380424

CAPÍTULO 25317

NUEVO MODELO DE CIUDADES INTELIGENTES PARA EL ESTADO DE TAMAULIPAS,
MÉXICO, 2023

Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Joel Luis Jiménez Galán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380425

CAPÍTULO 26330

EL BIENESTAR EN EL ESTADO BOLÍVAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MUJERES

Aiskel Andrade Montilla

Jesús Medina Maldonado

Otaiza Cupare Castro

Marian Ojeda Carrillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380426

CAPÍTULO 27 340

LA AMISTAD QUE NOS LEGÓ UN SÍMBOLO PATRIO: MANUEL BELGRANO Y LA
FAMILIA ECHEVARRIA

Silvina Balma

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380427

CAPÍTULO 28351

EL TRIÁNGULO BRITÁNICO DE CONTROL GEOPOLÍTICO EN EL ÍNDICO Y EL
ATLÁNTICO: EL PELIGRO CHINO

Javier Fernando Luchetti

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380428

SOBRE OS ORGANIZADORES361

ÍNDICE REMISSIVO362

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES TEÓRICAS E QUESTÕES PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA HOLÍSTICA: O PROJETO LUSÓFONO COM CRIANÇAS E FAMÍLIAS BILÍNGUES EM CONTEXTO MIGRATÓRIO NA ALEMANHA

Data de submissão: 02/05/2023

Data de aceite: 17/05/2023

Helza Ricarte Lanz¹

ORCID 0000-0002-6739-2868

RESUMO: Neste ensaio, priorizamos a educação infantil pré-escolar de crianças bilíngues e nos perguntamos: quais referenciais teóricos são importantes para uma educação holística na atualidade e em contexto migratório? Após uma breve descrição do projeto da pesquisa (1), segue uma discussão teórica sobre educação infantil (2), a pesquisa-ação como método de investigação (3), cenas e falas e o entrelaçamento com o mundo (4), discussão (5) e conclusão (6).

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil holística. Crianças bilíngues. Migração. Teorias pedagógicas.

¹ Dr. phil. pela Universität Freiburg, Suíça e professora do Departamento de Educação e Ciências Sociais da Universität zu Köln, University of Cologne, Alemanha.

THEORETICAL AND PRACTICAL
APPROACHES FOR A HOLISTIC PEDAGOGY:
THE LUSOPHONE PROJECT WITH
CHILDREN AND FAMILIES IN GERMANY

ABSTRACT: In this essay, we prioritize preschool education for bilingual children and ask ourselves: which theoretical references are important for a holistic education today and in a migratory context? After a brief description of the research project (1), follows a theoretical discussion on early childhood education (2), action research as an investigation method (3), scenes and speeches and the intertwining with the world (4), discussion (5) and conclusion (6).

KEYWORDS: Holistic early childhood education. Bilingual children. Migration. Pedagogical theories.

1 INTRODUÇÃO

Neste ensaio, priorizamos a educação infantil pré-escolar de crianças bilíngues e suas famílias e nos perguntamos: quais referenciais teóricos são importantes para uma educação infantil holística na atualidade e em contexto migratório? Utilizamos o conceito de língua de herança como a língua adquirida, através do contato familiar e/ou cultural, nas diásporas. É certo que falantes de uma língua de herança apresentam diferentes graus de proficiência e

habilidade linguística (Carreira, 2009). O projeto com as famílias lusófonas é anterior a 2009, mas desde essa data estamos coletando dados, cenas, falas de mais de 150 crianças e famílias que já participaram desse projeto institucional. Os aspectos sócio-pedagógicos e linguísticos relacionados ao projeto já foram apresentados em Brasov, Romênia (Ricarte Lanz/Noack Napoles 2015), e no Minho, Portugal (Ricarte Lanz 2018). Nosso objetivo aqui é repensar os referenciais teóricos e as práticas de educação infantil adequados à realidade contemporânea das crianças e famílias participantes. A pesquisa-ação de longa duração tem tido como objetivos: propiciar um espaço institucional para crianças e famílias lusófonas; incentivar a língua portuguesa como língua de herança num ambiente institucional; desenvolver uma metodologia adequada às crianças bilíngues em idade pré-escolar; investigar as práticas socioambientais das crianças e famílias participantes. As técnicas de investigação qualitativa da pesquisa-ação são: observação participante, coleta descritiva de cenas, sequências de falas e conversas informais com pais e mães das crianças durante os encontros semanais e fora deles. Os resultados mostram que há uma necessidade de novos referenciais teóricos que possibilitem compreender as inter-relações entre crianças, mundo, línguas, culturas, natureza e sociedades. Concluímos que uma formação holística é necessária para o desenvolvimento de autonomia, empatia e resiliência para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Após uma breve descrição do projeto e cenário da pesquisa (1), segue uma discussão teórica sobre educação infantil (2), a pesquisa-ação como método de investigação (3), cenas e falas e o entrelaçamento com o mundo (4), discussão (5) e conclusão (6).

2 O PROJETO INSTITUCIONAL LUSÓFONO EM BONN, ALEMANHA

O “Grupinho” é nome carinhoso dado ao projeto que nasceu da necessidade de criar um espaço institucional para crianças e famílias luso-falantes na cidade de Bonn, Renânia Vestefália, Alemanha. A pesquisadora é mãe de crianças que falam português como língua de herança e sua experiência pessoal bem-sucedida é passada, através do projeto lusófono, para outras famílias. Durante muitos anos, observamos que as crianças que tem a língua portuguesa como língua de herança, compreendem e falam português em casa, mas não se sentem à vontade em falar português fora do convívio familiar. Pensamos que as crianças e seus pais sentir-se-iam mais à vontade, caso pudessem falar português também no âmbito institucional.

Uma das várias instituições locais de formação familiar acolheu a proposta do projeto e, desde o início, oferece a infraestrutura física e organizacional para os encontros semanais com as famílias. Para a instituição, trata-se de um curso pedagógico para pais e

filhos em português que ocorre trimestralmente e é endereçado, pedagogicamente, aos pais para fortalecer e assegurar a educação de seus filhos. Para as famílias, trata-se de uma atividade de lazer, onde os filhos podem brincar e passar as tardes e os pais estão mais livres para conversar e trocar ideias. Para a pesquisadora, é um ponto de encontro e apoio mútuo, mas é, principalmente, uma oportunidade de desenvolver e realizar uma pedagogia holística da vida e para a vida.

De alguns anos para cá, a organização dos encontros vem sendo realizada por outras educadoras, ex-participantes do projeto, que agora atuam como orientadoras e desenvolvem as atividades autonomamente. Aproximadamente, 10-12 famílias com filhos em idade pré-escolar de 1 a 5 anos, inscrevem-se na instituição, a cada trimestre, para participar dos encontros semanais. Para cada “curso de pais e filhos em português”, é cobrada uma pequena taxa administrativa. Como a participação é paga e nem todos podem pagar, criamos estratégias para acolher famílias não-pagantes que participam como convidados nos encontros.

A estrutura física é adequada aos encontros e dispõe de uma grande sala clara, ampla, arejada e bem equipada com brinquedos e materiais pedagógicos para a faixa etária das crianças, mesas e cadeiras infantis, colchões e almofadas coloridas para as atividades, acesso ao jardim e ao parque infantil. Se a estação do ano e a temperatura ambiente permitem, as grandes portas de vidro da sala permanecem abertas, para que dentro e fora da sala formem uma unidade.

Ao longo dos primeiros anos, algumas atividades ajudaram a facilitar a integração das perspectivas das crianças e dos pais no estudo. Ao permitir que as crianças influenciem ativamente o foco das atividades, abrimos mão de muito do “controle” como facilitadora-pesquisadora e entramos em um processo dialógico de descoberta e aprendizado junto com as crianças e os pais. Essas atividades apoiaram e orientaram a organização de nossos encontros, onde os pais e as mães estão presentes com seus filhos durante as atividades lúdicas. Tanto os pais quanto as crianças foram informados e consentiram a coleta de dados anônimos.

Os projetos trimestrais com as crianças são uma forma de conceptualizar ideias e desafios que as famílias enfrentam num contexto migratório: Quem sou eu? Onde eu pertenço? O que é discriminação e por qual razão há discriminação? Existem outros que enfrentam os mesmos problemas? Que tipo de relação temos com os alemães e com outras famílias migrantes na Alemanha? Os temas dos encontros objetivam contextualizar os problemas locais e questionar diretamente e/ou indiretamente algumas questões globais.

Na grande maioria das famílias do nosso grupo, fala-se português em casa e alemão fora do ambiente familiar. Há uma grande variedade de idades das crianças

(menores de 1 a 5-6 anos), irmãs e irmãos mais velhos acompanhantes, e arranjos de famílias. Várias famílias teuto-brasileiras, teuto-portuguesas e teuto-angolanas ou também alemãs e de outras nacionalidades têm participado do projeto ao longo dos anos. Na maioria dos casos, pelo menos um dos pais fala português como língua nativa e a maioria das crianças é bilíngue, em diferentes níveis, e tem o português como língua de herança. Algumas crianças aprendem três ou mais idiomas simultaneamente. Duas das famílias participantes do nosso grupo são alemães e, até então, não tinham vínculos diretos com a língua portuguesa. Os pais alemães queriam que seus filhos aprendessem português de forma lúdica e nativa. Porém, não aconteceu como os pais pretendiam, possivelmente pela ausência de vínculos afetivos com a língua, já que as crianças só ouviam português por imersão durante nossas reuniões semanais. O encontro de pessoas de diferentes sociedades, onde se fala português, torna ainda mais desafiante a observação das interações através do uso da língua portuguesa. A língua portuguesa não é ensinada como em cursos de línguas, mas usada nas falas, músicas e encenações sem preocupações gramaticais ou léxicas. No projeto, a língua é usada como meio de comunicação sem pretensões letivas.

Em cada unidade trimestral, há um núcleo temático para as atividades. Dividimos os encontros semanais em atividades conduzidas, refeições coletivas e brincadeiras independentes. As atividades conduzidas são executadas com as crianças e com os pais, e damos às crianças tempo para atingir seus objetivos. Cantar, contar histórias, dançar, pintar, executar trabalhos manuais, fazer pães caseiros, cozinhar, jardinagem, cuidar de pequenos animais vivos visitantes (cães, gatos, coelhos, insetos, anfíbios) foram algumas das atividades, que adaptamos à mudança das estações e festividades anuais.

Também incentivamos brincadeiras independentes com e sem a participação de adultos. Essa brincadeira livre ou fantasiosa, na qual as crianças representam cenários de sua própria criação, ajudam-nas a vivenciar muitos aspectos da vida com mais profundidade. Na utilização de brinquedos, privilegiamos os de materiais naturais. Nesse ambiente afetivo e criativo, as crianças participam de uma série de atividades lúdicas que estruturam o cotidiano e as prepararam para a próxima fase de vida escolar. Nossas reuniões são sempre muito agradáveis e participativas.

Espalhamos diversos brinquedos para as crianças ao redor da sala – almofadas e mesas com bancos e cadeiras para os participantes. Construimos recantos para atividades, tais como: construção com blocos lógicos, blocos magnéticos, livros de leitura, estante de teatro, carros, bonecas, bolas, parque infantil de madeira, mesas para pintura e trabalhos manuais, várias almofadas e almofadas, e equipamentos de parque infantil

como: utensílios para areia, escorregas e brinquedos de escalada, bem como uma casa de brincar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os termos “criança” e “infância” estão intimamente ligados a ideias de desenvolvimento ou também de educação, aprendizagem e crescimento. Ambos os termos integram ambivalências e remetem a diversidades históricas e culturais que impossibilitam falar “da” criança ou “da” infância. Usar o plural é, certamente, mais adequado. Parece significativo que a infância não existe isoladamente, mas na diferença e, sobretudo, em ligação com a idade adulta. A perspectiva sobre criança e infância traz à tona diferenciações e semelhanças dentro da ordem geracional e questiona sobre possibilidades de ação e limites que essas ordens permitem ou abrem. Nesse sentido, as construções de diferenças e semelhanças entre infância e juventude ou entre infância e idade adulta resultam em importantes questões e direcionamentos pedagógicos.

As perspectivas educativas da infância contemporânea e as pesquisas sobre crianças e infância referem-se principalmente a questões educacionais normativas, a distinções ou práticas performativas de adultos com crianças, a experiências que as crianças têm em sua infância e à questão dos processos de educação na primeira infância (Dietrich; Stenger; Stieve 2019, 9 e segs.).

Nos últimos anos, observa-se o aumento das expectativas de profissionalização em relação às questões de qualidade dos serviços de educação infantil. A ideia de uma criança competente em desenvolvimento deriva de pelo menos duas perspectivas teóricas: o discurso do desenvolvimento e o da competência. Ambos os discursos são particularmente encontrados nos Planos de Educação dos estados federais para o ensino fundamental na Alemanha (Blaschke-Nacak; Stenger; Zirfas 2018, 21). O padrão de estruturação da infância é uma infância de aprendizagem e desenvolvimento orientada para uma vida adulta ‘positiva’ (cf. Honig 1999). Em particular com referência às teorias do desenvolvimento psicológico (cf. Blaschke-Nacak; Thörner 2019, 35 segs.), mas também às ciências neurocientíficas e cognitivas (cf. Drieschner; Staeger 2019, 47 segs.), as ideias sobre o que as crianças são, bem como o que é a infância, estão ligadas a certas normas e suposições padronizadas pela idade sobre o desenvolvimento infantil e em certos objetivos pedagógicos.

Por outro lado, a chamada perspectiva da criança “construída” deriva de pesquisas sociológicas sobre a infância. A infância é vista como uma ordem geracional historicamente variável e gerada socialmente, e as crianças são vistas como atores sociais (Drieschner; Staeger 2019, 51). Assim, as pesquisas sobre a infância veem

a infância como uma fase que “emoldura a vida cotidiana e as relações sociais com as crianças” (Honig 1999, p. 162) em relações pedagógicas com recurso a diferentes abordagens construtivistas. Com referência ao conceito de co-construção, que Youniss (1994) originalmente cunhou para a análise das interações entre pares, Fthenakis (2003) desenvolveu uma perspectiva sócio-construtivista sobre os processos de interação pedagógica, mais precisamente a relevância da interação educador-criança a nível micro e, a nível macro, a integração social da criança que aprende ativamente enquanto ator social. A interação é moldurada pelo contexto sociocultural, bem como pelas relações de vida individuais que crianças e adultos trazem para a situação pedagógica. Como Drischner e Staege (2019, 56) argumentam, “(...) a imagem sociológica construtivista da criança como um ator competente pode implicar uma independência infantil ilusória ao ocultar sua dependência física, social e psicológica de cuidados, atenção e educação dada pelos adultos” [tradução livre], o que pode ser uma imagem, pedagogicamente, problemática das crianças e da(s) infância(s).

Em contraste com a teoria acima, outras perspectivas em obras fenomenológicas referem-se, particularmente, à corporalidade da experiência infantil (cf. na Alemanha, especialmente as obras de Stenger; Stieve; Lippitz; Meyer-Drawe; vide Dietrich; Stenger; Stieve 2019) e entendem a educação como física, corporal, como respostas performativas e miméticas de “um ser em movimento aos apelos do seu meio” (Blaschke-Nacak; Stenger; Zirfas 2018, 24).

A educação infantil e a pesquisa sobre infância são baseadas em uma fenomenologia da percepção e da experiência corporal e sensorial.

“A experiência corporal é baseada na receptividade. Porque sem que algo seja experimentado, percebido ou sentido, a percepção corporal e a experiência não podem ocorrer. O caráter passivo e receptivo da experiência mostra que a experiência é sempre uma experiência com outros. Waldenfels define-o como um fenómeno limiar elementar. No limiar, onde encontramos o estranho, experimentamos nosso próprio corpo como uma referência pela ausência (cf. Waldenfels 2002, 187-192). O lado passivo e receptivo da corporeidade estabelece a maleabilidade e vulnerabilidade do corpo” (apud Brinkmann 2019, 159 [Tradução livre]).

Do ponto de vista fenomenológico, a experiência educativa é uma experiência compartilhada em situações frágeis, não previsíveis. A educação não é entendida como um ato intencional ou como um ato de transmissão de saberes e práticas culturais dos adultos para as crianças. Portanto, a educação não pode ser vista de forma unilateral: apenas do ponto de vista da criança ou apenas do ponto de vista do educador, mas sim como um processo intersubjetivo e intercultural, onde o ato de educar é entendido como realização, sem a certeza de que os objetivos almejados serão alcançados. A

vulnerabilidade, a surpresa e o estranhamento, em situações pedagógicas, podem, portanto, ganhar espaço.

As crianças são simbolicamente mais vulneráveis do que os adultos, porque sua autoimagem e autoestima são ainda mais desprotegidas e menos estáveis do que em adultos. A discriminação, a estigmatização e outras formas de rejeição – especialmente nas relações sociais importantes para crianças em seu meio no contexto de migração – têm geralmente uma grande influência nas estruturas emocionais, cognitivas, volitivas e comportamentais, bem como no bem-estar físico e psicológico. Afetam essencialmente a autoconfiança e a autoimagem da pessoa/criança discriminada e criam estados de rejeição, desvalorização e sentimentos de não-pertença. Com eles, o de reconhecimento social, aceitação e integração a uma comunidade (cf. Honeth 2003) podem ser, negativamente, afetados ou destruídos.

A teoria de reconhecimento de Axel Honeth apreende o modo original de reconhecimento como uma confirmação social apreciativa e vê isso - embora mutuamente pensado - como uma condição prática de um relacionamento positivo consigo mesmo (Honeth 2003, 308). O desenvolvimento da compreensão do reconhecimento de Honeth dá-se em três esferas: amor (como reconhecimento de necessidades de afetos por meio do afeto e das emoções), lei (como reconhecimento de respeito ao indivíduo) e solidariedade ou apreciação (como reconhecimento de desempenho como apreciação social), e segue a lógica da afirmação. Assim, as formas de desconsideração dessas três dimensões figuram como déficits de reconhecimento. Reh e Ricken (2012, 41-42) mostram que a teoria do reconhecimento de Honeth pode ser expandida em 4 aspectos (aqui mencionados e não desenvolvidos): reconhecimento como uma estrutura de existência (1); o reconhecimento é necessariamente também ausência e retraimento, ou seja, a positividade não pode ser determinante, às vezes, é necessário poder dizer não (2); o reconhecimento deve ser visto como uma ação encorajadora (3); o reconhecimento também deve ser pensado como submissão e transgressão (4). Eles, portanto, sugerem a operacionalização do reconhecimento como endereçamento: como alguém é abordado por quem, diante de quem, como quem, e se é abordado explicitamente ou implicitamente.

As crianças são seres particularmente vulneráveis que não devem sofrer agressões físicas ou psicológicas e devem ser capazes de viver e ter uma vida boa e saudável. Apesar das diferentes exigências de desenvolvimento e das diferentes tarefas associadas à criança, à puericultura, à infância e à educação, deve-se reconhecer a grande importância da confiança, do reconhecimento e apoio dos pais, de educadores e adultos próximos às crianças para a sua felicidade, seu bem-estar e para uma vida próspera, positiva e boa.

Os discursos sobre educação e aprendizagem na primeira infância centram-se frequentemente na criança enquanto sujeito, enquanto indivíduo, e nas suas habilidades emergentes. Ao questionarmos como a natureza aparece nas teorias da educação, da aprendizagem e da co-construção, torna-se claro, que o ser humano e, portanto, a criança, ocupa uma posição central. A natureza é vista e tratada como uma ocasião educativa, onde a natureza deve ser reconhecida, controlada e também utilizada, mas a posição excepcional dos seres humanos à distância da natureza permanece intocada. O pós-humanismo descentraliza o ser humano. Somos dependentes a todo momento do mundo a nossa volta, dos outros seres, do oxigénio, que inspiramos e expiramos das plantas, sem o qual qualquer existência humana não seria possível.

Discursos internacionais e pesquisas sobre o pós-humanismo (cf. Braidotti 2014) enfatizam a dependência do homem à natureza, sua vulnerabilidade, e advogam uma abordagem relacional com outros habitantes da Terra. Essas relações constituem-se fisicamente, afetivamente, materialmente e, ao mesmo tempo, discursivamente. Esta proposta não está apenas associada a uma forma diferente de gerar conhecimento situacional e local. Ela abrange as necessidades e formas de vida de outros seres vivos e entidades como a terra, a água, o ar, e requer um pressuposto ontológico distinto. Os seres humanos não são capazes de existir como seres isolados, mas apenas como parte de um meio mais amplo – o planeta Terra, o Universo. Encontrar soluções colaborativas para um mundo comum pode ser trabalhado com a ajuda de abordagens pós-humanistas, incluindo as do Common Worlds Research Collective (2020), e concretizadas neste estudo.

4 PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Internacionalmente, métodos participativos de pesquisa-ação são bem conhecidos e podem ser vistos como uma parte bem estabelecida da pesquisa qualitativa com muitos livros e guias de pesquisa, por exemplo, em inglês (Reason/Bradbury 2013) ou português (Gil 2010). No contexto alemão, a pesquisa-ação “sempre teve e ainda tem uma posição muito fraca” (Fricke 2011, 249). Unger, H. v.; Block, M.; Wright, M. T. (2007) traçam a história da pesquisa-ação no discurso de língua alemã, destacam seus desenvolvimentos, o debate crítico nas ciências sociais, e continuidades para promover prevenção de saúde para grupos socialmente desfavorecidos. A pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa que combina pesquisa com ação e participação no campo. Na pesquisa-ação, no entanto, as pessoas não são apenas “sujeitos”, mas parceiros no processo de pesquisa. A pesquisa surge não de uma pergunta de um indivíduo externo, mas como um processo compartilhado de reflexão

entre o pesquisador e os participantes. Os últimos ajudam a coletar dados em relação às suas próprias questões ou situação, e os resultados da pesquisa são realimentados diretamente a eles para melhorar a situação que foi objeto da pesquisa.

O conceito de pesquisa-ação remonta ao psicólogo social alemão Kurt Lewin (1890-1947). Ele estava particularmente preocupado com a justiça social e a discriminação racial. Ele acreditava que os esforços de mudança deveriam ser focados no grupo, que deveria desafiar as normas e processos do grupo e produzir mudanças reais para as pessoas envolvidas na pesquisa. Em seu ensaio 'Pesquisa-Ação e Problemas de Minorias', Lewin descreve esse método como "pesquisa sobre as condições e efeitos de várias formas de ação social e pesquisa que leva à ação social" (Lewin 1946, 35). A pesquisa-ação também pode ser vista na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (Freire 1987) e em outras obras. Como em muitas outras metodologias qualitativas, os pesquisadores se veem como parte do processo de pesquisa, reconhecendo sua capacidade e papel de influenciar ativamente o processo por meio da pesquisa. Na pesquisa-ação, é fundamental refletir sobre as posições muitas vezes múltiplas de alguém. A pesquisa parte de uma visão de transformação social e aspirações por maior justiça social para todos; envolve um alto nível de reflexividade; envolve envolvimento exploratório com uma ampla gama de conhecimento existente; gera aprendizado poderoso para os participantes; localiza a investigação em uma compreensão de contextos históricos, políticos e ideológicos mais amplos (cf. Somekh 2006, 6–8).

O objetivo da pesquisa-ação é resolver problemas cotidianos e imediatos e melhorar práticas concretas. Seu propósito fundamental é trazer informações para orientar a tomada de decisões de programas, processos e reformas estruturais. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não apenas levanta questões ou problemas, mas busca desencadear ações e avaliá-las junto à população envolvida.

5 CENAS E FALAS E O ENTRELAÇAMENTO COM O MUNDO

Todas as semanas, observamos as crianças, suas interações com os pais e com outras crianças, com plantas, pedras, elementos da natureza e animais. Depois de um breve abraço e boas-vindas com beijos, forma convencional brasileira de receber conhecidos, todos nós, crianças e adultos, tiramos os sapatos da rua – regra da instituição de acolhimento –, e entramos na sala. Por cerca de 15 minutos ou, às vezes mais do que isso, após entrar na sala e antes de iniciarmos qualquer atividade, as crianças ficam livres para escolher o que querem fazer e descobrir. Ao observar como as crianças se apropriam do espaço em suas brincadeiras independentes, percebemos que elas

constroem diferentes paisagens com os recursos disponíveis. Em menos de 5 minutos, elas conseguem reorganizar a sala conforme precisam dos objetos e brinquedos para suas brincadeiras, produzindo novos espaços, rearranjando paisagens existentes e fazendo pontes para o mundo fora da sala por meio de narrativas fantasiosas. Em suas brincadeiras, não há espaços previsíveis na sala. Até o guarda-roupa torna-se um belo lugar para se esconder “como em uma caverna”.

As crianças divertem-se ao carregar o que tem nas mãos, misturam os objetos e recriam espaços. Em suas brincadeiras independentes, amam empurrar carrinhos, bolas ou bonecos no escorrega que temos na sala. Eles constroem (e usam a palavra alemã) uma ‘Autobahn’ (rodovia) até a casa de brinquedo e usam blocos de madeira e cadeiras para construir uma estrada fora da janela da mesma. O previsto canto de leitura transforma-se rapidamente num hospital ou consultório médico com animais como pacientes ou numa lojinha, onde coisas são vendidas e trocadas. Movimentos, tais como a simples capacidade de chutar as pernas e esticar os braços, são básicos para a consciência do espaço nessa idade tenra. O espaço é experimentado aqui diretamente como tendo espaço para mexer-se. Além disso, esses objetos são dispostos criando novos espaços, e os significados produzidos por esses movimentos podem ser radicalmente alterados ao longo do tempo. Para crianças pequenas, um pedaço de madeira pode ser visto como um carro e elas até emitem sons imitando automóveis, motocicletas, ambulâncias, movendo-o para frente e para trás. A conexão do espaço com o movimento introduz o elemento tempo nas suas brincadeiras.

Após a recreação livre, fazemos um círculo e cantamos uma musiquinha de boas-vindas ao saudar as crianças, uma a uma pelo seu nome. Já que até o quarto ano da educação elementar, é de praxe fazer um círculo com as crianças, achamos por bem, prepará-las para a sua inserção nessas práticas típicas de escolas alemãs.

Durante os anos, coletamos inúmeras cenas e falas das crianças em diversas situações dentro e fora da sala de encontros. Selecionamos e apresentamos, neste ensaio, três cenas² que são paradigmáticas para a compreensão do que queremos transmitir em nossas práticas e reflexões.

- a) Cena 1: Thiago e suas primeiras semanas no Jardim de Infância alemão – troca de experiência com Tobias.

Thiago tem 3 anos de idade, ambos os pais são brasileiros, e, ao entrar para o Grupinho, vivia já há um ano na Alemanha. Fala português com muita desenvoltura e participa dos encontros semanais com prazer. Logo ao entrar para o projeto, fez amizade com Tobias, da mesma idade, os dois sempre andam e brincam juntos, dentro e fora do

² Todos os nomes foram alterados e são nomes fictícios.

projeto. Sua mãe relata a felicidade dele e dela em participar do Grupinho, das amizades que já fizeram e como é bom falar português e participar desses momentos de troca de experiências durante os encontros. Meses depois, Thiago, já com 4 anos, conseguiu uma vaga num jardim de infância alemão e sua mãe estava contente, porque, assim, Thiago falaria mais alemão e conheceria novas crianças. Durante as primeiras semanas, a mãe estava presente para a adaptação de Thiago no jardim de infância alemão. Posteriormente, Thiago passava as manhãs no jardim de infância com as outras crianças e as educadoras. Com o tempo, sua mãe observava algumas alterações no comportamento de Thiago, inclusive algumas regressões, tais como: chorar com mais frequência, urinar na cama à noite, estar mais irritado durante o dia sem conseguir expressar a causa de sua irritação.

Estávamos na salinha do Grupinho, Thiago e Tobias escalavam e escorregavam no brinquedo da sala, às vezes juntos, às vezes, deixavam algum objeto escorregar, estavam entretidos com essa brincadeira livre, quando Thiago começou a chorar. Sua mãe e a pesquisadora (que coordenava também as atividades na época) foram ao seu encontro e notaram que Thiago precisava lavar-se e trocar a roupa, pois ocorrera um incidente: Thiago havia se urinado. Pedi aos pais presentes que olhassem as crianças. Acalmamos Thiago, sua mãe trouxe uma muda de roupa, e relatou que incidentes assim tem ocorrido com muita frequência, desde que ele entrou para o infantário alemão. Thiago estava a se lavar e ainda com soluços e a chorar, quando Tobias veio ao seu encontro e disse: “Thiago, sabe o quê? Eu também faço xixi nas calças às vezes”. Tobias obteve mais sucesso do que a mãe e a pesquisadora. Imediatamente, Thiago parou de chorar.

b) Cena 2: As árvores estão tristes.

Numa linda tarde de outono, resolvemos aproveitar os últimos dias bonitos de sol, antes do inverno, fora da salinha. Levamos giz para as pinturas no chão, brinquedos de areia, colocamos as mesas e cadeiras fora para que as crianças pudessem se servir à vontade. Fizemos algumas brincadeiras dirigidas, mas também deixamos as crianças livres a brincar. Miguel percebeu que, do outro lado da rua, havia uma máquina diferente e um trabalhador que subia e descia próximo às árvores frondosas do pátio da escola em frente ao jardim da nossa instituição. O barulho das máquinas chamou a atenção das crianças. Muitas outras crianças também ficaram curiosas com a plataforma elevatória e juntaram-se a nós para observar o que o homem fazia. Com uma serra elétrica, o homem cortava alguns galhos das árvores, isto é, fazia a poda anual das árvores. Mila de 5 anos de idade disse: “coitadas das árvores, elas estão tristes”. A pesquisadora perguntou: “como você sabe?” e Mila respondeu: “sinto o cheiro”. Realmente, um aroma de madeira cortada pairava no ar, era como as árvores estivessem a pedir socorro.

c) Cena 3: Sapos, rãs, pererecas, insetos e quem tem medo de quem

Fizemos uma atividade conjunta, num sábado de verão, fora do Grupinho nas dependências de um jardim de infância, onde algumas das crianças do Grupinho vão pelas manhãs. Pensamos num encontro diferente, onde as famílias pudessem passar o dia juntas. Combinamos as atividades e quem traz bebidas e quais pratos e sobremesas para o almoço e o lanche comunitário. Um pai, ex-participante do Grupinho, biólogo, faria uma palestra com vídeos e fotos sobre anfíbios brasileiros. Um outro pai do Grupinho, que cria vários insetos como animais de estimação, os traria para passar o dia conosco.

A palestra foi feita na entrada do infantário. Durante a palestra de curta duração, adultos e crianças estavam presentes e deliciaram-se com a forma lúdica de ver que sapos e rãs e pererecas nos fazem mais felizes. Após um intervalo com brincadeiras livres, as crianças podiam escolher em quais atividades gostariam de participar. Saltar como sapos e rãs e pererecas, fazer pinturas ou usar a argila foram algumas das atividades desenvolvidas. Uma das crianças contou que, nas férias na casa da avó, no Brasil, uma rã bem pequenininha morava num orifício da pia do banheiro, onde ela escovava os dentes e que a rã lhe dava “bom dia” e “boa noite” todos os dias.

Depois do almoço, na entrada do infantário, os insetos (louva-deus e outros) foram apresentados e as crianças poderiam pegá-los, cuidadosamente, com as mãos. Algumas crianças seguravam os insetos cuidadosamente, outras olhavam fascinadas. Ao ser incentivado pelo pai para segurar um louva-deus, Leo foi taxativo: “Ele tem medo de mim, papai, por isso não quero ele na minha mão”.

6 DISCUSSÃO

Com o aumento da migração para e dentro de uma Europa já culturalmente diversa, há uma necessidade urgente de mais compartilhamento de conhecimento sobre a natureza e eficácia dos processos pedagógico, culturais e de integração social. A etnicidade (atribuída por terceiros por exemplo) pode interagir com os esforços de enculturação na determinação do leque de opções de identidades pessoais disponíveis para os indivíduos. Embora a discriminação percebida possa estar ligada a atributos pessoais, a experiência de discriminação pode afetar adversamente a personalidade.

À medida que as crianças desenvolvem uma imagem mais complexa de quem são e do que são capazes, elas começam a se comparar com outras pessoas (colegas, educadores, pessoas da comunidade) e seres (plantas, animais) em uma ampla variedade de traços e características, como aparência, inteligência, habilidades físicas, habilidades artísticas, etc. Um resultado dessa crescente complexidade da descrição de si mesmo e

dos outros é a comparação, já que as crianças começam a ver-se como mais ou menos capazes em diferentes domínios de realizações (sociais, educacionais, etc.). Ao refletir sobre seus sentimentos de valor pessoal, sua autoestima pode variar nesses domínios, com o resultado de que as crianças podem ver-se como capazes em algumas áreas, mas não em outras.

A autoestima geral das crianças bilíngues pode flutuar ou diminuir à medida que elas iniciam esse processo de comparação, por exemplo, após entrarem no jardim de infância. No entanto, com o apoio adequado de educadores, a autoestima das crianças, geralmente, aumentará novamente durante esse período, à medida que as crianças descobrirem e concentrarem-se em seus pontos fortes, lidarem com suas fraquezas e reconhecerem que sua aceitabilidade geral por aqueles de quem dependem não depende de serem pessoas perfeitas. Claro que esse processo de regulação da autoestima não acontece para todos ao mesmo tempo nem da mesma forma. As crianças bilíngues em contexto migratório precisam desenvolver sua capacidade de resistência ao preconceito, desinformação e discriminação. Essas habilidades socioemocionais e afeto-cognitivas aumentam a probabilidade de que nossas crianças, de todas as origens, sejam capazes de navegar, ativamente, e com uma autoestima mais resiliente³, por espaços mais amplos, seja na escola e/ou nas suas comunidades em contextos migratórios. A resiliência, entendida como capacidade processual de desenvolvimento, empodera o indivíduo para mitigar os riscos que atuam nas fases de seu desenvolvimento individual.

O desenvolvimento infantil na Alemanha é, para cerca de um terço das crianças deste país, melhor entendido como o processo de crescer além das culturas e negociar identidades na vida cotidiana. Crianças de diversas origens linguísticas chegam ao processo de escolarização com uma boa bagagem de conhecimento e postulamos que esses conhecimentos devem ser considerados no desenvolvimento de um currículo que permita que a sua voz e as suas experiências sejam ouvidas e representadas.

Ao fazer pesquisa-ação com crianças, argumentamos que a prática de produção de conhecimento é uma prática participativa. Além disso, a experiência da pesquisadora deve ser baseada em uma postura reflexiva e uma atitude de cuidado com outras pessoas e seres. Momentos desse tipo de aprendizado sensorial, raramente, são previsíveis. Pesquisadores devem estar abertos e preparados para abraçar as adversidades do trabalho de campo e considerá-las como oportunidades para obter *insights* sobre o assunto da pesquisa.

³ Nesse sentido, resiliência é definida como capacidade: “a capacidade de um sistema dinâmico [no caso, as crianças] de adaptar-se com sucesso a distúrbios que ameaçam a função, a viabilidade ou o desenvolvimento [...]” (Masten 2018, 16 [Tradução livre]).

A mudança na compreensão da educação, uma pedagogia do convívio com outros não-humanos, é muito importante para o futuro dessas crianças, herdeiras do amanhã, porque tudo o que fazemos, o que usamos, o que compramos, o que é comido e bebido, tem impacto na existência de outros seres vivos e no advir do planeta.

“Com base em uma ontologia relacional mais do que humana, as pedagogias comuns do mundo recolocam a infância e a aprendizagem dentro de mundos de vida inextricavelmente entrelaçados, e procuram aprender com o que já está acontecendo nesses mundos” (Taylor 2017, p. 1448).

Assim, nas reflexões teóricas contemporâneas para a primeira infância, muitos níveis são afetados: a capacidade de perceber e desenvolver uma sensibilidade para uma existência no mundo, aprender a sentir os efeitos das nossas ações sobre outros, reconhecer a existência de seres humanos e não-humanos para traçarmos uma vida comum no planeta e, finalmente, a questão de quais formatos e estratégias didáticas podem ser úteis para tais fins.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras experiências infantis com outras crianças com uma história de vida similar, com outros seres e outras coisas em seu meio, podem redesenhar padrões de inclusão. O *'peer-group'* com experiências similares de diversidade tem um papel importante para o desenvolvimento das crianças e para a sua relação com o mundo. Especialmente em contextos migratórios, o desenvolvimento da autoestima e de estratégias resilientes são fundamentais para a inclusão de crianças bilingues lusófonas na sociedade alemã.

A educação para a vida, no Grupinho, apoia as crianças no desenvolvimento de uma compreensão mais completa de si mesmas e do mundo, e fortalece sua autoestima e seu senso de pertencimento mais amplo. As crianças têm espaço para desenvolver ainda mais a sua curiosidade e vivenciam, desde o início, abertura para múltiplas perspectivas. Elas convivem com atitudes atenciosas, amorosas e envolventes de profissionais e familiares. Aprendem a desenvolver empatia por amigos, plantas e animais. Buscamos incentivar e acolher o senso de admiração e encantamento das crianças por inúmeros caminhos e através de diversas estratégias. Metodologicamente, significa para nós, educadores, abrir espaços de possibilidades e recursos para que, ontologicamente, um novo estar-no-mundo seja possível. É muito encorajador saber, na Alemanha, que há diversas experiências institucionais semelhantes com crianças bilingues, cuja língua de herança é o português.

Atitudes pedagógicas importantes são: abertura para o mundo, deixar-se encantar pelo mundo, surpreender-se, maravilhar-se com o imprevisto. Muitos de nós, ao trabalhamos com crianças pequenas, admiramos seu existir e devir como se fossem frutos daquilo que nós, adultos, fazemos. Devemos perceber que essa maravilha encantadora advém das nossas relações com outros, com outras crianças, com plantas e animais, com o mundo enquanto contexto unificador de explorações, descobertas, paixões, imaginações. Esperamos que as crianças bilíngues, que tem a língua portuguesa como língua de herança, explorem e experimentem, com seus corpos e seus sentidos, o mundo como um lugar de muitas possibilidades e de muitas maravilhas. Almejamos que deixem o Grupinho fortalecidas para novas conquistas e sensibilizadas para um mundo melhor para todos e, que saibam carregar, em seus corações, o encantamento da vida.

BIBLIOGRAFIA

Blaschke-Nacak, Gerald; Thörner, Uta (2019): Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik. In: Dietrich, Cornelia / Stenger, Ursula / Stieve, Claus. (Eds.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, p. 35-45.

Blaschke-Nacak, Gerald; Stenger, Ursula; Zirfas, Jörg (Eds.) (2018): Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie. Weinheim: Beltz Juventa.

Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

Brinkmann, Malte (2019): Phänomenologie und Pädagogik der frühen Kindheit. In: Dietrich, C.; Stenger, U.; Stieve, C. (Eds.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, p. 151-168.

Carreira, Maria (2009): Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". 25p. 2009. Disponível em: <<http://international.ucla.edu/africa/article/14647>>. Acesso em: 02.05.2023.

Common Worlds Research Collectiv (2020): Learning to become with the world: Education for future survival. Education research and working paper. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374032> (UNESCO Digital Library), Acesso em : 22.4.23.

Drieschner, Elmar; Staeger, Roswitha (2019): Konstruktivistisches Paradigma. In: Dietrich, C. / Stenger, U. / Stieve, C. (Eds.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, p. 46-62.

Dietrich, Cornelia / Stenger, Ursula / Stieve, Claus (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa.

Freire; Paulo (1987 [1968]): Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Fricke, Werner (2011): Socio-political Perspectives on Action Research. Traditions in Western Europe – Especially in Germany and Scandinavia. In: International Journal of Action Research, 7(3), 2011, 248–261.

- Fthenakis, Wassilos E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Wassilos E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg.: Herder, 18–37.
- Gil, Antonio Carlos (2010): Como elaborar projetos de pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Atlas.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. In: Journal of social issues 2, no. 4, 34-46.
- Masten, Ann S. (2018): Resilience theory and research on children and families: Past, present and promise. In: Journal of Family Theory and Review, 10, 1, S. 12–31.
- Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Eds.) (2013): The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice. Sage.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, I.; Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, p. 35-56
- Ricarte Lanz, Helza / Noack Napoles, Juliane (2015): Children's identities constructions and the "Mehrraum". In: Language and Dialog, vol. 5, n. 2. John Benjamins Publishing Company, pp. 247-263.
- RicarteLanz,Helza(2018):Criançabilingueemcontextomigratório:oprojetolusófonoemBonn,Alemanha. III Jornadas em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (Vídeo).
- Somekh, Bridget (2006): Action Research: A Methodology for Change and Development. McGraw-Hill International.
- Taylor, Africa (2017): Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. In: Environmental Education Research, 2017. Vol. 23, No. 10, S. 1448–1461.
- Unger, H. v.; Block, M.; & Wright, M. T. (2007): Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum: zur Geschichte und Aktualität eines kontroversen Ansatzes aus Public Health Sicht. [Discussion Papers / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeit, Sozialstruktur und Sozialstaat, Forschungsgruppe Public Health, 2007-303]. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M: Suhrkamp.

CAPÍTULO 2

LA GEOGRAFÍA CULTURAL DE LA CIUDAD DE TOLUCA, UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA INMATERIAL DESDE UNA VISIÓN SIMBÓLICA

Data de submissão: 22/04/2023

Data de aceite: 04/05/2023

Agustín Olmos

Facultad de Geografía
UAEMéx

<https://orcid.org/0000-0002-9704-9411>

RESUMEN: En la nueva Geografía Cultural se analiza la condición en que se produce el espacio socialmente construido, para analizar la forma en que está organizado, desde la visión simbólica de las actividades humanas, con la intención de abordar la cultura como parte de este estudio. Se trata de una visión que nos permite configurar nuestras relaciones y prácticas sociales, formas de expresión y representación del espacio habitado. Se plantea como objetivo central describir la forma de organización cultural que caracteriza a la sociedad de la ciudad de Toluca, estableciendo la relación de la comunidad y el paisaje natural, reconociendo los elementos inmateriales creados, que constituyen el ámbito de convivencia en función de sus tradiciones, costumbres y creencias y crean sentimientos de pertenencia e identidad. Lo anterior refleja un espacio construido culturalmente, que se materializa en un tipo de paisaje cultural, a la vez la concreción de las relaciones histórico-

geográficas, posesión de la cualidad personal y se define como rasgo existencial y reflexiva del ámbito que habita. El esquema descriptivo nos ayudará a catalogar con amplitud los orígenes de la organización del paisaje cultural actual y de esta manera promover la reflexión, acerca del uso que la comunidad ha realizado del espacio habitado, creando conciencia de los componentes y procesos que tienen lugar para fortalecer la identidad.

PALABRAS CLAVE: Cultura. Simbolismo. Territorio. Identidad.

THE CULTURAL GEOGRAPHY OF THE CITY OF TOLUCA, AN APPROACH TO INTANGIBLE CULTURE FROM A SYMBOLIC VISION

ABSTRACT: In the new Cultural Geography, the condition in which socially constructed space is produced is analyzed, to analyze the way in which it is organized, from the symbolic vision of human activities, with the intention of addressing culture as part of this study. It is a vision that allows us to configure our relationships and social practices, forms of expression and representation of inhabited space. The main objective is to describe the form of cultural organization that characterizes the society of the city of Toluca, establishing the relationship of the community and the natural landscape, recognizing the intangible elements created, which constitute the environment of coexistence according to their

traditions, customs and beliefs and create feelings of belonging and identity. The above reflects a culturally constructed space, which materializes in a type of cultural landscape, at the same time the concretion of historical-geographical relationships, possession of personal quality and is defined as an existential and reflective feature of the area it inhabits. The descriptive scheme will help us to broadly catalog the origins of the organization of the current cultural landscape and thus promote reflection on the use that the community has made of the inhabited space, creating awareness of the components and processes that take place to strengthen identity.

KEYWORDS: Culture. Symbolism. Territory. Identity.

1 INTRODUCCIÓN

Cada sociedad tiene una forma de pensar influida por muchos factores, entre ellos el geográfico, como es sabido los ríos y mares favorecen la comunicación con el exterior y las montañas la dificultan. La calidad de vida de los individuos se produce en función de la forma y condición del terreno; esto, entre otras cosas, hace que se acostumbren a la seguridad y estabilidad originada por la abundancia de alimento o por la inseguridad constante de riesgos, amenazas y peligros a los que viven sujetos como las inclemencias climáticas, geológicas o sociales.

Este preámbulo pretende analizar la forma en como la cultura inmaterial influye en las representaciones físicas y culturales del territorio, las cuales se construyen a partir de las actividades humanas que se materializan en la concreción de las relaciones histórico-geográficas, y produce un modelo organizado de superficie terrestre único de ciudad. Dichas relaciones surgen de la dinámica y el constante proceso de relación entre los aspectos físicos y culturales, que generan la transformación del espacio geográfico.

Es por ello, que desde la Geografía cultural se describe a la Ciudad de Toluca, en un intento por explicar de manera pormenorizada su naturaleza, características y factores que intervienen en la organización territorial, los cuales se manifiestan con las actividades que se realizan dentro del marco de la colectividad, y los parámetros de comportamiento de la sociedad toluqueña, como rasgo distintivo que genera identidad y arraigo.

El enfoque espacial de la Geografía Cultural plantea como objetivo central, presentar la visión simbólica de la cultura inmaterial de la Ciudad de Toluca, exponiendo su naturaleza, características y factores que intervienen en la organización territorial, estableciendo la relación entre el paisaje natural con la parte inmaterial y caracterizada por las tradiciones, costumbres y creencias los cuales crean sentimientos de pertenencia.

Estudiar el paisaje de la Ciudad de Toluca, nos permite identificar cuáles han sido y son las representaciones naturales y culturales que se convierten en formas simbólicas de convivencia que caracterizan a sus habitantes. A través de la presentación

de información ontológica distintiva, que ha definido la construcción del panorama de la realidad actual la cual se produce por la sinergia hombre- ambiente.

2 METODOLOGÍA DEL TRABAJO

El objetivo del trabajo es presentar la visión simbólica de la cultura inmaterial de la Ciudad de Toluca, exponiendo su naturaleza, características y factores que intervienen en la organización territorial, para lo cual nos apoyamos con métodos como: el geográfico, que nos ayuda a situar el territorio en estudio, reconociendo como se integra lo natural con lo social; el etnográfico que nos permite establecer contacto directo con las personas para conocer a fondo los acontecimientos intangibles y finalmente para la presentación de cuadros, se generan con base al método estadístico.

Con el enfoque espacial de la Geografía Cultural, se estudia el aspecto natural, el cual es la base física sobre el cual se asienta y se desenvuelve toda la actividad humana. Por lo tanto, el espacio estudiado por los geógrafos se distingue por el análisis de las cualidades físicas del territorio, los usos que hacen de él, en la construcción y organización del espacio, estableciendo sentimientos de afectividad, constituyéndose como la visión simbólica.

La visión simbólica de la cultura inmaterial dicta las normas que se tiene que cumplir en tanto se forme parte de una comunidad. Normas específicas que se construyen a partir de la conciencia territorial, la cual está conformada por la religión, moral, educación, arte o estética, política, derecho, ciencia y filosofía que constituyen la concepción del mundo y se convierten en formas simbólicas de gestión del territorio y que ayudan a explicar la mayoría de los comportamientos sociales particulares, haciendo más fácil la manifestación concreta de la organización territorial.

Finalmente, podemos decir que el método de la geografía se manifiesta al examinar los aspectos naturales, personas, conductas y procesos que se suscitan en un área determinada. Estos aspectos representan la duración, la periodicidad y la transformación de los elementos geográficos en el tiempo y en el espacio, enmarcando el contexto cultural, donde las prácticas de la sociedad se realizan bajo la transformación en el paisaje, configurando el espacio geográfico de manera continua, es allí que surge la clasificación siguiente:

2.1 EL TERRITORIO NATURAL

Se considera como el espacio físico delimitado, que está integrado por la topografía, la hidrología, el clima, el suelo, la flora y la fauna. Aspecto importante en la descripción y

valoración de los recursos naturales con que cuenta un área determinada, para identificar las formas geográficas que sirven de base para la construcción del paisaje cultural.

En este sentido la Ciudad de Toluca, es municipio y capital del estado de México; se ubica a 67 kilómetros aproximadamente de la Ciudad de México, capital del país. Tiene una superficie de 452.4 Km², y se localiza en la zona central, siendo sus coordenadas geográficas 18°59'02" a los 19°27'09" de latitud norte, de los 99°31'43" a los 99°46'58" de longitud oeste. Como se observa en la figura 1 del estado de México.

Figura 1: Ubicación del Municipio de Toluca.



Fuente: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mexico_Estado_de_Mexico_Toluca_location_map.svg#/search.

Comprende dos microrregiones naturales: la microrregión de la Zona Norte, que es un amplio valle donde se asienta la mayor parte de la población urbanizada, mientras que la microrregión sur se eleva de los 2,667 metros sobre el nivel del mar (m.s.n.m.), hasta llegar a los 4,600 m.s.n.m, en la cima del Nevado de Toluca, siendo la tercera mayor elevación del Estado de México, tras él Popocatepetl y el Iztaccíhuatl.

La ciudad está topográficamente ubicada al pie meridional de unos cerros rocallosos que se extienden de Oriente a Poniente, encontrando la mayor parte del territorio en un terreno sensiblemente plano, algo inclinado, con un descenso hacia el Oriente. Los Cerros que van de Poniente a Oriente son: la Teresona, San Juan Bernardino, San Miguel, Toloche, Zopilocalco, San Juan y Huitzila. Al Norte están los Cerros de San Luis Obispo, Santa Cruz Atzacapotzaltongo y Santiago Miltepec. Por el Sur, el Cerro del Cópore (Muñoz, L. 1942).

En ambas microrregiones se observan notorias diferencias en cuanto a flora y fauna, en gran parte debido a los factores climático-altitudinales que generan la variedad paisajística. Paul Claval (2002) menciona en su texto El enfoque cultural y

las concepciones geográficas del espacio “el paisaje está compuesto por mosaicos naturales diversos” y como tal se estudiará la ciudad de Toluca.

Las características del uso del suelo son de tipo andosol, litosol y regosol, derivadas de las zonas volcánicas, siendo susceptibles a la erosión; la porción centro norte del municipio presenta suelos del tipo feozem, vertisol y planosol, de mediana fertilidad agrícola, sensibles al agrietamiento e inundación. La superficie territorial municipal es de 452.4 Km² y el 77% es de uso agrícola, el 22 % de uso pecuario y el 1% de uso acuícola (Sedagro, 2020).

La hidrografía del territorio municipal alcanza a enumerar como principal afluente al río Verdiguél que atraviesa a la Ciudad de Toluca y desemboca en el río Lerma. Existen también varias corrientes menores como el río Tecaxic, que alimenta a algunos arroyos como el de San Marcos y otros temporaleros. Además, cuenta con cinco manantiales: Terrilleros, El Cano, Agua Bendita, Zacango y las Conejeras; 101 pozos abastecen a la zona urbana y rural; 24 arroyos de corrientes intermitentes; 61 bordos, 2 lagunas, 2 acueductos y 20 presas de almacenamiento (Wikipedia, 2018).

El clima del municipio está clasificado como templado sub-húmedo, a consecuencia de la latitud de 19°27'09" determina la intensidad mayor o menor de la radiación solar y en este sentido tiene cierta oblicuidad los rayos solares, lo que crea un clima templado teniendo como temperatura media anual los 13.7°C. La orografía y la influencia de la altitud determinan el nivel de precipitación y la media anual varía de 1,000 a 1,200 mm. Las heladas son de 80 a 140 días en la época fría de los meses de diciembre, enero, febrero y ocasionalmente en mayo. Estas últimas son altamente perjudiciales para la agricultura.

En cuanto a la vegetación, la cara del Nevado de Toluca que da al norte se presenta como la zona del municipio, en ella se encuentra vegetación de coníferas, principalmente oyamel, encino y pino, además de especies bajas como matorrales y pastizales

La fauna está siendo exterminada por el hombre. En la zona boscosa a faldas del Nevado de Toluca, existían animales como el gato montés, venados, águilas, codorniz, arlequín, chara enana, venado cola blanca, conejo de las nieves o teporingo, correcominos y mapache, aunque están siendo reducidas cada vez más.

2.2 TERRITORIO EQUIPADO

Identificar los servicios públicos con que cuenta el territorio, son esenciales para crear crecimiento y bienestar en la población en estudio, los cuales se consideran según sus funciones: sanitario (agua potable y drenaje), educativo, de salud, administrativo, religioso, financiero, recreativo, deportivo y turístico. En este sentido, Toluca cuenta con una población de 937,994 habitantes, 453,268 hombres y 484,726 mujeres y tiene

una densidad poblacional de 2,073.3 hab/ km². Está integrada por 24 pueblos que son considerados delegaciones y una ciudad que es la cabecera municipal.

Las principales calles y avenidas del Centro Histórico tienen nombres héroes nacionales, que son símbolos de honestidad y patriotismo como Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y Pavón, Sebastián Lerdo de Tejada, Sor Juana Inés de la Cruz, 5 de febrero; también las plazas adyacentes tienen nombres héroes locales, como la Plaza Fray Andrés de Castro, Plaza González Arratia.

De manera general es una sociedad que cuenta con servicios importantes como la electrificación de primer orden, sus calles alumbradas por 44,887 luminarias, con un drenaje que abastece al 95% de las casas de manera normal, presentando solo problemas en tiempo de lluvia por inundaciones en lugares muy específicos, justo donde la pendiente es más pronunciada, producto de la basura que tapa drenajes, y coladeras, situación de normas y costumbres de la población.

En cuestión de agua potable, se abastece al 90% de la población, llega a cada casa atendiendo a 884,892 habitantes, distribuida de la siguiente manera, el 37% en zona urbana, en zona de crecimiento 32%, zona de comités 30%, zona de comités (sin servicio) 0.55%. En este sentido, se considera que hay una sobreexplotación del acuífero que es parte del Valle de Toluca, por distintos factores como el desarrollo urbano mal planeado, la deforestación y la contaminación de cuerpos de agua que han provocado el agotamiento.

En cuanto a los servicios de la telefonía, el territorio está debidamente comunicado en un 100%, en cuanto telefonía celular el 80% de la población cuenta con el servicio. En referencia al comercio, el territorio tiene 7 mercados establecidos, con 2 tianguis, con 6 plazas comerciales rústicas y 4 modernas para satisfacer las necesidades básicas de la población.

Otro tipo de infraestructura es la religiosa, la educativa y la de esparcimiento. En primer lugar, está Catedral de San José, patrono de la ciudad y en su anexo está el Templo de la Tercera orden de estilo barroco popular, de igual manera se encuentra la iglesia del Carmen, el Templo de la Merced, El templo de San José el Ranchito y la Iglesia de la Santa Veracruz. En cuanto a servicios educativos se cuenta desde escuelas de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Media Superior y Superior. Para el esparcimiento se tienen museos, cines, antros, lo simbólico es el Cosmovitral que se encuentra en el Centro Histórico y el “Árbol de las manitas rojas”.

2.3 TERRITORIO ORGANIZADO

Con base a los planteamientos presentados para organizar el territorio y apoyados por las ideas de Paul Claval (2002), que apuntan a contextualizar las situaciones

particulares de construcción de los patrones de convivencia cultural, se buscó seleccionar la configuración de intereses y actividades que se identifican con su entorno y su sociedad. Después se tomó como muestra a 10 localidades de los 24 pueblos existentes, como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Localidades muestra consideradas para el estudio.

No.	Localidad	Población total	Altitud	Coordenadas
1	Colonia Morelos	4893	2689 m.s.n.m.	19°17' N y 99° 40.13' O
2	Colonia el Seminario	5937	2747 m.s.n.m.	19°16' N y 99° 40.98' O
3	San Pablo Autopán	35141	2618 m.s.n.m.	19°21' N y 99° 39.53' O
4	Santa María Totoltepec	790	2597 m.s.n.m.	19°18' N y 99° 34.67' O
5	Arroyo Vista Hermosa	3208	2604 m.s.n.m.	19°17' N y 99° 35.37' O
6	Santa Ana Tlapaltitlán	15600	2639 m. s. n. m.	19°16'N y 99° 37.04' O
7	Santa Bárbara	4110	2672 m. s. n. m.	19°17' N y 99°39.25' O
8	Capultitlán	5900	2725 m. s. n. m.	19°14' N y 99°38.53' O
9	San Andrés Cuexcontitlán	4410	2594 m. s. n. m.	19°21' N y 99° 37.28' O
10	Santiago Tlacotepec	2950	2824 m. s. n. m.	19°13.34' y 99°40.12' O

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010)

Los mecanismos y los principios que explican la construcción del patrón cultural se exponen después de aplicar encuestas para los cual se entrevistaron a personas 20, 40, 50 y 70 años, bajo dos criterios básicos: primero, haber vivido casi toda su vida en el lugar y segundo que expliquen los cambios del lugar para estimar la capacidad adaptativa de la población, con sus creencias y costumbres acerca del mundo determinando el nivel de participación objetiva de los elementos (Oliva, 2016).

Al analizar las encuestas y realizar la observación para determinar el tipo de organización cultural espacial, el cual se estableció bajo el enfoque de la Geografía Cultural y con la visión simbólica que detalla la forma de relacionarse a través de los diversos ritos que muchas veces se convierten en formas de comunicación, que proporcionan armonía y funcionalidad social al atender las normas y principios de convivencia, (Claval, P. 2002).

3 RESULTADOS

Después de realizar el levantamiento de la información recopilada directamente en campo, se organiza para presentar el simbolismo que caracteriza a la Ciudad de Toluca, las principales consideraciones se dan con base a las tradiciones, costumbres, creencias, hábitos, formas de comunicación y gastronomía, con lo cual podemos establecer la significación que otorgan a los espacios geográficos como referente afectivo en las relaciones sociales.

Por lo tanto, se caracteriza la forma de organización que tiene la Ciudad de Toluca, examinando los símbolos que la identifican y algunos están ligados a una cosmovisión antigua que data de tiempos remotos antes de la llegada de los españoles. Descubrir el entramado de formas y estilos de vida de las personas que habitan un espacio nos revela, por sí misma, una experiencia cultural.

La ciudad de Toluca está compuesta por 96 localidades, donde se observan numerosas festividades de tipo religioso, resaltando: El Domingo de Ramos, la Cuaresma, la Semana Santa, la quema del Judas, Corpus Christi y Pentecostés, así como la peculiar bendición de los animales el día de San Antonio Abad, o la Procesión del Silencio, llevada a cabo cada viernes santo, (Ledezma, Olivares, 2018). En el cuadro 3, se mencionan las principales tradiciones que tiene lugar en este territorio, que son las fiestas patronales.

Cuadro 3. Fiestas patronales de Toluca.

Localidad	Fiesta Patronal
Ciudad de Toluca	San José, Virgen del Carmen, Virgen de la Merced
Colonia Santa Bárbara	Santa Bárbara
Colonia Morelos	San José
San Diego de los Padres	San Dieguito Virgen de la Concepción
Capultitlán	Divino Salvador
San Buenaventura	Buenaventura de Fianza, Virgen de Guadalupe
Santa Ana Tlapaltitlán	La Virgen de Santa Ana, Sr. De la Columna, San Isidro Labrador
Santiago Tlacotepec	Santiago Apóstol, Santa Juanita
Colonia El Seminario	Virgen de Guadalupe
San Pablo Autopán	San Pablo y Santo Domingo de Guzmán
Colonia Arroyo Vista Hermosa	San Isidro Labrador

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010).

La dimensión simbólica de la Ciudad de Toluca que presentamos en este cuadro 3, establece en primer orden que el aspecto religioso es el código territorial que tiene un fuerte significado y mantiene la cohesión social muy arraigada, y en este sentido se tiene que las principales tradiciones, costumbres, creencias y hábitos, son:

3.1 PRINCIPALES TRADICIONES RELIGIOSAS

- Ritual de Semana Santa
- Ritual de Pentecostés
- Celebración del día de la independencia de México
- Celebración del Día de Muertos
- Celebración de Navidad
- Celebración de festividad de Año Nuevo

3.2 PRINCIPALES COSTUMBRES

- En Semana Santa se tiene como costumbre hacer una representación en honor a Jesucristo, utilizando una gastronomía especial para la celebración como es el pescado y el revoltijo.
- Celebración del día de la independencia de México, se tiene por costumbre asistir a la plaza principal de la ciudad donde el gobernante da el emblemático grito de la independencia, es una gran fiesta que se celebra con antojitos y baile.
- En el día de Muertos se tiene como costumbre poner ofrendas en las casas y hacer un camino de cempasúchiles de la calle a la ofrenda, en algunas localidades pasan la noche en el cementerio, velando a los muertos.
- En Navidad y año nuevo la familia se reúne para celebrar el nacimiento del niño dios, ritos que son evidentemente en la iglesia, como una forma de dar como gracias.

3.3 PRINCIPALES CREENCIAS

Las principales creencias de la Ciudad de Toluca son de tipo religioso. En cada localidad o pueblo veneran a un Santo no repitiéndose y por consiguiente las grandes fiestas se realizan en honor de los mismos, manifestándose con juegos mecánicos, bailes populares, quema de fuegos pirotécnicos, existe una gran variedad de antojitos mexicanos y los símbolos más representativos, es la imagen de la deidad que se venera.

3.4 PRINCIPALES HÁBITOS

- Ir a misa todos los domingos
- Ser cordial con todas las personas
- Bañarse antes de salir
- Saludar a todas las personas
- Despedirse de las personas
- Siempre ofrecer las cosas de voluntad
- Ser una persona honesta

3.5 LA CULTURA INMATERIAL DESDE LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA

Ofrece la interpretación del comportamiento de sus habitantes, desde la perspectiva simbólica de la geografía, la cual expresa claramente la relación hombre-naturaleza que se traducen en las actividades que realizan, las cuales están en función del

medio ambiente y el aspecto histórico que dicta las reglas que se tienen que cumplir, en tanto forme parte de una comunidad, con creencias, hábitos, tradiciones, y costumbres, creando una forma de convivencia particular por los componentes naturales propios como son la altitud y el clima, convirtiendo a sus habitantes en personas serias, poco comunicativas y de bajo perfil resiliente, principalmente, otras características son: la forma de vestir, saludar, de comer y el lenguaje (hablar).

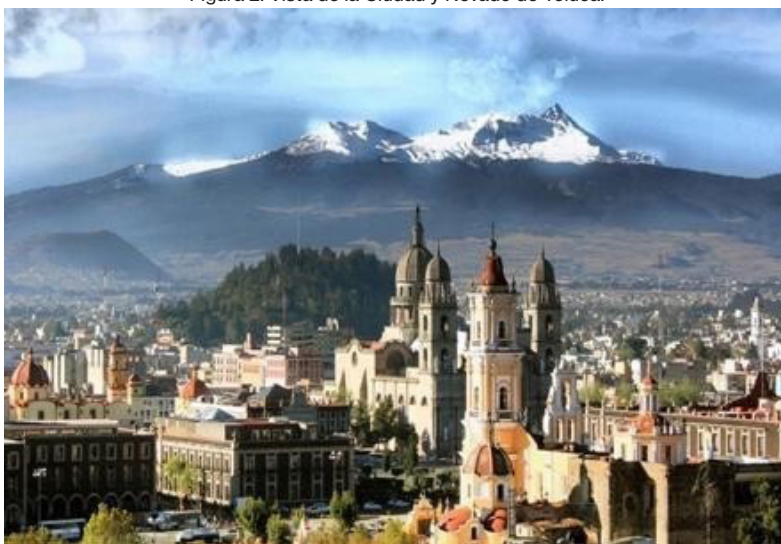
3.6 PRINCIPALES SÍMBOLOS

Presentamos la clasificación de los gráficos visuales, los cuales se caracterizan en dos sentidos: natural y culturales, que sirven para cohesionar a la sociedad toluqueña, generando identidad y arraigo y así tenemos:

3.6.1 Símbolos naturales

Como símbolo natural se tiene al Nevado de Toluca, un aspecto cultural que respalda la identidad del municipio y del territorio del Estado de México. En la figura 2, se presenta la imagen del nevado de Toluca.

Figura 2: Vista de la Ciudad y Nevado de Toluca.



Fuente: <https://tolucalabellacd.com/2019/06/07/toluca/14-datos-interesantes-sobre-la-ciudad-de-toluca/>

En cuanto a jardines utilizados como áreas de esparcimiento se tiene los siguientes parques: el parque Cuauhtémoc o Alameda central: el jardín Zaragoza y el jardín Simón Bolívar. El árbol de las manitas rojas, figura 3, es otro símbolo que identifica a los toluqueños.

Figura 3: Árbol de las manitas rojas.

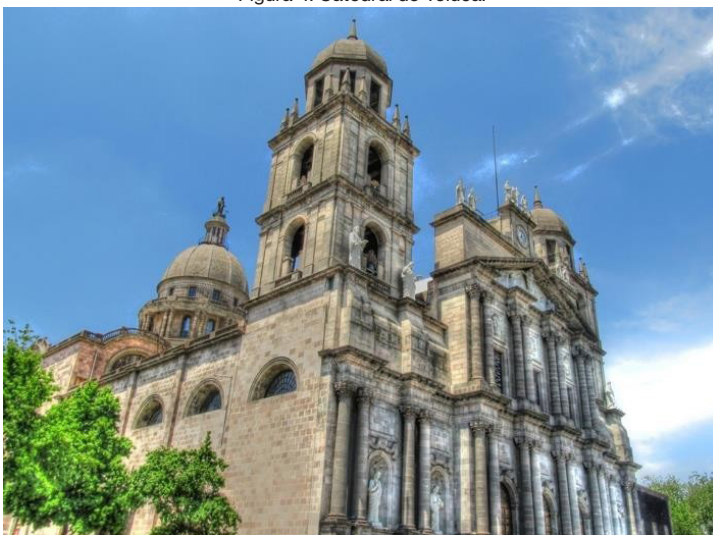


Fuente: https://www.facebook.com/TolucaLaBellaCd/photos/en-prepa-1-de-la-uaemex-se-encuentran-2-ejemplares-del-famoso-%C3%A1rbol-de-las-manit/10151462251468820/?locale=es_LA

3.6.2 Símbolos culturales

Como hemos explicado, la cultura Inmaterial de la ciudad de Toluca está basada en aspectos religiosos, por lo tanto, su arquitectura se muestra en la ornamentación de algunos templos como: templo de nuestra señora del Carmen, templo de la Santa Veracruz, la catedral de Toluca, parroquia del Sagrario, el templo de Santa María de Guadalupe, el santuario de nuestra señora de la Merced, figura 4.

Figura 4: Catedral de Toluca.



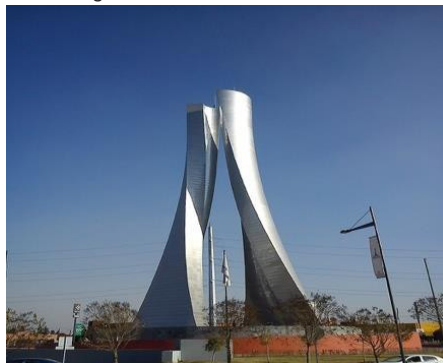
Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Toluca_de_Lerdo#/media/Archivo:La_Catedral_-_panoramio_\(1\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Toluca_de_Lerdo#/media/Archivo:La_Catedral_-_panoramio_(1).jpg)

Continuando con los símbolos de espacios públicos, se tiene a los Portales construcción del siglo XIX y son considerados los de mayor extensión del país; El Andador Constitución antigua calle virreinal donde se vendía maíz; La capilla exenta construida en el siglo XVIII, formaba parte del convento franciscano demolido en el siglo XIX; El teatro Morelos construido en el siglo XX, cuenta en su explanada con una escultura de José María Morelos y Pavón, considerado el Siervo de la nación; El Centro Cultural universitario “Casa de las diligencias” antiguo edificio de Toluca del siglo XIX era el punto de llegada de las diligencias; El edificio central de rectoría de la Universidad autónoma del Estado de México edificio de estilo neoclásico; El teatro universitario los Jaguares espacio artístico en el que se presentan obras de teatro, música, danza y espectáculos; La sala de conciertos Felipe Villanueva sede de la Orquesta Sinfónica del Estado de México y Torres Bicentenario, figura 5.

Figura 5: Jardín cosmovitral.



Figura 6: Torres Bicentenario.



Fuente: <https://www.elsoldetoluca.com.mx/local/jardin-botanico-cosmovital-una-opcion-para-visitar-estas-vacaciones-8699948.html>

Edificios emblemáticos encuentra el Palacio del Poder Ejecutivo edificado durante la segunda mitad del siglo XX, el Palacio del poder legislativo, sede del poder legislativo de la entidad también construido en el siglo 20 Palacio Poder Judicial y el Palacio Municipal.

4 REFLEXIONES FINALES

El objetivo del trabajo ha sido el presentar la visión simbólica de la cultura inmaterial de la Ciudad de Toluca, como un intento de explicar la espacialidad y el funcionamiento de esta sociedad de acuerdo a los comportamientos personales que, desde el punto de vista de la geografía cultural, el aspecto inmaterial o simbólico está conformado por la combinación de las características naturales, la altitud, la topografía y el clima, que generan el carácter de la sociedad toluqueña.

Estos componentes reflejan el tipo y calidad de vida de sus habitantes. En este sentido, mencionamos que la influencia de la altitud en la fisiología de los habitantes de la Ciudad de Toluca impacta en el carácter, pues viven a 2,667 metros sobre el nivel medio del mar, traduciéndose en la cantidad de oxigenación que recibe, diferente al nivel de mar y observando el comportamiento los movimientos son más lentos.

En cuanto a la topografía, la ciudad está rodeada de montañas, lo que significa que personas sean duras, resistentes al frío, poco comunicativas y predispuestas al sacrificio. El clima templado complementa el carácter de los toluqueños inhibiendo la comunicación, por lo que resulta difícil entablar amistad, por último, la influencia de la altitud y la oblicuidad de los rayos del sol provocan ciertas enfermedades regionales selectivas, resaltando la lumbalgia y las enfermedades respiratorias.

El estudio nos ha llevado a conocer que la cultura de la población de Toluca está basada en sus tradiciones, costumbres y creencias y cimentada en la religión, por lo tanto, el tipo de pensamiento común que crea las reglas y valores para convivir. Contiene los códigos que poseen la capacidad establecer un tipo de comunicación común a través de los símbolos con los que se crea una ideología y forma identidad.

5 CONCLUSIONES “LA GEOGRAFÍA CREA IDENTIDAD”

La Geografía Cultural nos permite identificar el desarrollo de un país, estado o pueblo, a través de los estudios culturales con lo que intentamos responder a cuestiones como la relación entre el lugar y el trabajo, la familia y el consumo. El aporte es tener en cuenta que los lugares vividos y sentidos que producen identidad y arraigo por el territorio.

La dimensión simbólica expresa claramente la relación hombre-naturaleza como forma de vida, pues todo está conectado con el entorno y con los individuos en tanto son miembros de una comunidad, con lo que se establece la forma de pensar y de actuar. Acciones que se realizan con base en el pensamiento que está conformado por tradiciones, costumbres, creencias y hábitos y que da como resultado un proceso de organización y equipamiento del territorio conforme a la calidad del lugar, que proporciona los materiales y elementos para conformar el paisaje, influido entre otras cosas por el clima y los recursos naturales existentes.

Se ha presentado el simbolismo cultural de la Ciudad de Toluca, el cual nos muestra las tradiciones más importantes del lugar que son las religiosas, específicamente la “Semana Santa” En cuanto a costumbres, principalmente en los pueblos, sobresalen los ritos que realizan de tipo religioso, sobre los diversos eventos, como la realización de un matrimonio o la “primera comunión. Es de comentar todo el rito que se realiza para poder

iniciar, desarrollarse y concretar con la ceremonia religiosa: cuando deciden casarse los padres del novio van a la casa de la novia a platicar con los padres, en caso de no aceptar el novio le pide que se vaya con él a escondidas y al cabo de unos días la regresa y de esta manera los padres aceptan que su hija se case, para ello deben llevar una canasta de frutas y pan.

Otro aspecto simbólico es la feria del alfeñique, que se realiza de manera anual en el mes de noviembre y es en honor a los muertos, se le conoce como la “Feria de Alfeñique” la cual se instala en el Centro de la Ciudad, teniendo como recinto los “Portales”.

Igual manera tiene el corte y se abunda sobre el matrimonio, cuando hay un noviazgo y deciden casarse, En cuanto a gastronomía se tienen platillos característicos como la barbacoa de horno, hecha con carne de borrego, sopa de hongos, pambazos, antojitos como el huarache entre otros y como bebida el pulque natural y combinado.

La forma de vestir se puede mencionar el tipo de ropa y tela que se utiliza, de manera más común, como lo es la mezclilla que se ha vuelto tradicional, por la comodidad que representa, y el color predominante es el azul, café y negro, por el tipo de clima normalmente se usa ropa gruesa.

Por lo tanto, concluimos que después de realizar el estudio de campo sobre el aspecto cultural de la Ciudad de Toluca, se aprecia cuáles son los elementos simbólicos que caracterizan al territorio y crean el estilo de convivencia, están precedidos por la morfología constituida por las montañas y pequeños valles, presentando la colorida realidad, que proporciona armonía en la forma de convivencia por la funcionalidad que se tiene costumbre entre sus habitantes.

REFERENCIAS

Ayto. Toluca (2016-2018), *Atlas de Riesgos, Fiestas patronales 2016*, Coordinación Municipal de Protección Civil, Toluca. Leído en: https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2016/51/7/044745d3381ac2fa07dc32ea1d3d2135.pdf

Bauman, Z. (2009), *Modernidad Líquida*, Ed. Gedisa, leído en: www.catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf

Claval. P. (2002), *El enfoque cultural y las concepciones geográficas del entorno*, Boletín de la A.G. E., Pág., (21-39). Leído en: www.mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/pa/arquitectura_y_urbanismo/c200581422_12paulclaval2002.pdf

Cajal, A. (2016), *5 tradiciones y costumbres de Toluca de Lerdo*, leído en: <https://www.lifeder.com/toluca-lerdo-tradiciones-costumbres/>

Censo de Población y Vivienda 2010; INEGI, Leído en: <http://www.censo2010.org.mx/>

Chopra, D. (2007), *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*. Editorial Byblos, Barcelona España.

- Crang, M. (1998), *Cultural Geography*: Routledge contemporary human, geography series New York/London.
- Duran. D. (2009), *La Cultura constituída espacialmente*, Blog de problemas espaciales mundiales, Carl Sauer; Leído en: <http://es.scribd.com/doc/19643667/GEOGRAFIA-CULTURAL>.
- García Luna, O. M. (2013), *Toluca. Las casas antiguas de mi ciudad*, Ed. Secretaría de Educación, CEAPE, Patrimonio Natural y Cultural.
- Galindo y V. J. (1927), *Geografía de la república mexicana*, Tomo segundo, Sociedad de edición y librería franco-americana, México.
- Kramsch, O. (1999), *El horizonte de la nueva geografía cultural*". University of California-Los Angeles, Department of Urban Planning. School of Public Policy and Social Research; Leído en: www.ddd.uab.es/pub/dag/02121573n34p53.pdf
- Lora Cam, J. F. (2001), *Filosofía*, editorial, tercer mundo, México, D. F.
- Luna G., A. (1999), *¿Qué hay de nuevo en la nueva geografía cultural?* In: Documents d'Anàlisi Geogràfica. N° 34, Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat de Girona, Bellaterra, pp.69-80.
- Monografía de Toluca de Lerdo, Leído en: http://es.wikipedia.org/wiki/Toluca_de_Lerdo
- Oltra, B. (1995), *Cultura y tiempo*, Ed. Aguacilar, Madrid.
- Quezada, M. M (2018), *Léxico para el Desarrollo Político*, Timón Editores, México.
- Perevochtchikova, M. (2012), *Cultura del agua en México*, Conceptualización y vulnerabilidad social, Ed. Porrúa, 1ra edición México.
- Philo, C. (1999), *Más palabras, más mundos: reflexiones en torno al «giro cultural» y a la geografía social*. In: Documents d'Anàlisi Geogràfica. N° 34, Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat de Girona, Bellaterra, pp.81-99.
- SEP, (2006), *Geografía de México y el Mundo*, Reforma de la Educación Secundaria, Programa de Estudio, Secretaría de Educación Pública, México.
- Soja, E. (1996), *Thirdspace: Journeys to los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford, Basil Blackwell.
- Rojas, R. E., Viesca, G. F., Espeitx, B. El. Quintero, S. B. (2016), *El maguey, el pulque y las pulquerías de Toluca*, Estado de México, ¿patrimonio gastronómico turístico? PASOS: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural: Vol. 14 No 5. Págs. 1199-1215.
- Zapata, S. J.L. (2011), *Geografía cultural y consumo*, Revista de relaciones internacionales, estrategias y seguridad, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, 2011, Universidad Militar de Granada, Colombia, Redalyc.
- Zusman, P; Haesbaert, R, Castro, H; Adamo, S. (2011), *Geografías culturales*, Ed. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, libro electrónico. Leído en: www.filo.uba.ar/conetnidos/investigacion/institutos/geo/librogeoculturalcompletocontapa.pdf

CAPÍTULO 3

EL USO DE KAHOOT PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Data de submissão: 20/04/2023

Data de aceite: 05/05/2023

Lic. Bertha Guadalupe Rosas Echeverría¹

Licenciada en Lengua Inglesa y
Docente de Inglés y Japonés en el
Centro de Idiomas de la
Universidad Veracruzana
región Poza Rica- Tuxpan, México

Dra. Gabriela Madrigal Barragán

Licenciada en Lengua Inglesa y
Docente de Inglés en el
Centro de Idiomas de la
Universidad Veracruzana
Región Poza Rica- Tuxpan, México

Lic. Paola Delfina Chew Pego

Licenciada en Lengua Inglesa y
Docente de Inglés y Japonés en el
Centro de Idiomas de la
Universidad Veracruzana
Región Poza Rica- Tuxpan, México

Lic. Angel David Bustos Núñez

Docente de Inglés en el
Centro de Idiomas de Poza Rica
Tuxpan, México

RESUMEN: El aprendizaje de idiomas puede motivarse a través de juegos, específicamente,

¹ Autor corresponsal: brosas@uv.mx

una trivia virtual por medio de Kahoot donde el alumno ponga a prueba sus conocimientos sobre la cultura y tradiciones de un idioma extranjero. Recientemente el centro de Idiomas región Coatzacoalcos -Minatitlán llevó a cabo un evento titulado tarde de trivia virtual de idiomas con la participación de maestros, alumnos y público en general para resolver preguntas sobre el idioma que estaban aprendiendo, así como sobre su cultura y costumbres. Se hicieron trivias de los idiomas Inglés, Francés, Japonés, Alemán, Chino y Portugués utilizando la herramienta Kahoot.

PALABRAS CLAVE: Kahoot. Trivia virtual. Idiomas. Cultura y tradiciones.

1 INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de idiomas debe enfocarse, aparte del manejo de las habilidades de lectura, escritura, expresión oral y auditiva, al conocimiento de la cultura y raíces del lugar donde se habla ese idioma. Ese contexto es el que nos proporciona nuestra identidad en el extranjero. Sin embargo, también debemos ser capaces de estudiar la cultura de otro país y contrastarlo con la del nuestro, y ser capaz de apreciar la riqueza de ambas culturas.

Por tal motivo, el Centro de Idiomas región Coatzacoalcos- Minatitlán realizó un evento donde no solo los alumnos practicaron

su conocimiento del idioma que estudian, sino también su conocimiento de la cultura y costumbres de los países donde se hablan dichos idiomas.

2 DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

2.1 RESEÑA

Los días 24 y 25 de junio, el Centro de Idiomas región Coatzacoalcos-Minatitlán llevó a cabo el evento “Tarde de Trivia Virtual de Idiomas” en colaboración con docentes de las regiones de Veracruz, Xalapa y Poza Rica. El evento se llevó a cabo por medio de Zoom en dos días ya que el día 24 de junio fue la eliminatoria y el día 25 de junio la semifinal y gran final. A dicho evento asistieron autoridades de la Universidad Veracruzana, alumnos, padres de familia y público en general en la transmisión de la final por medio de Facebook Live. Este evento se realizó en los siguientes horarios: eliminatoria de 6 a 7 pm el día 24 de junio y semifinal de 5 a 6 pm y gran final de 6 a 7 pm.

Como el evento era una oportunidad para que los alumnos pusieran a prueba sus conocimientos sobre los idiomas que aprenden en los centros de Idiomas las preguntas de la trivia se realizaron en los siguientes idiomas: Inglés, Francés, Japonés, Chino, Alemán y Portugués. Las preguntas que se realizaron a los alumnos no solo eran sobre temas de gramática y vocabulario sino también sobre cultura y conocimiento general de los países donde se hablan dichos idiomas. Las preguntas de la trivia se realizaron por medio de la aplicación Kahoot. Antes de hablar sobre cómo se organizó el evento, hablaré un poco sobre la herramienta Kahoot.

2.2 KAHOOT!

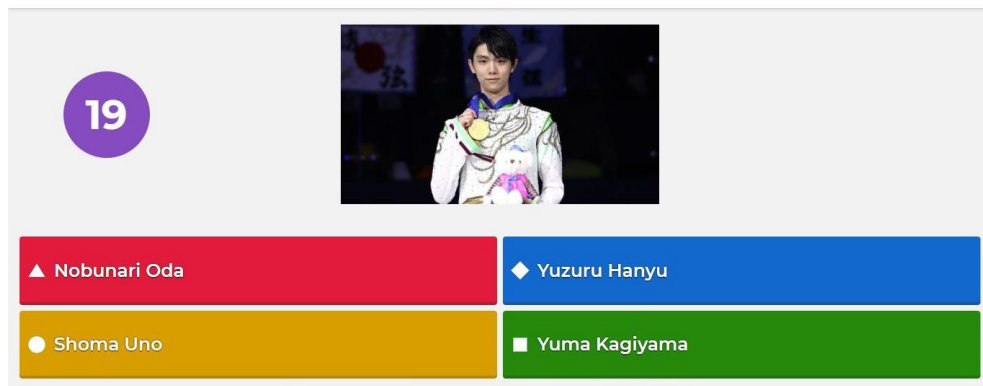
Kahoot! fue creado por Johan Brand, Jamie Brooker y Morten Versvik en un proyecto realizado en conjunto con la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología en Trondheim, Noruega. Se unieron con el profesor Alf Inge Wang, y posteriormente con Asmund Furuseth y Sergio Mena, de la Universidad Complutense de Madrid. Kahoot! se lanzó en una versión beta privada en SXSWedu en marzo de 2013 y la versión beta se lanzó al público en septiembre de 2013. Desde su lanzamiento, Sergio Mena se ha convertido en el principal impulsor de la plataforma en el ámbito académico español.

Kahoot! es una plataforma gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación (disponible en app o versión web). Es una herramienta por la que el docente crea concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje y donde los alumnos son los concursantes. Los alumnos eligen su alias o nombre de usuario y contestan una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. Existen dos modos de juego: en

grupo o individual. Las partidas de preguntas, una vez creadas, son accesibles por todos los usuarios de manera que pueden ser reutilizadas o incluso modificadas para garantizar el aprendizaje. Se puede modificar el tiempo de cuenta atrás, las posibles respuestas y se pueden añadir fotos o videos. Finalmente, gana quien obtiene más puntuación.

Figura 1. Ejemplo de reactivo en Kahoot.

¿Quién es el actual campeón olímpico de patinaje sobre hielo?



2.3 ORGANIZACIÓN DEL EVENTO

El primer paso fue que los maestros del centro de Idiomas de la región Coatzacoalcos-Minatitlán mandaron un correo invitando a maestros de otras regiones a participar apoyando sobre todo en los idiomas japonés, alemán, francés, chino y portugués. Después, los maestros interesados en participar se pusieron en contacto con los maestros organizadores por medio del correo institucional. Cuando se eligieron a los docentes participantes se realizó una reunión virtual por medio de Zoom para integrarnos en academias por idioma y ponernos de acuerdo en las fechas del evento, así como en cuantas preguntas serían en total y cuantas se utilizarían en la eliminatoria, semifinal y gran final. También se aprovechó esa primera reunión para hablar sobre los posibles premios que se les otorgarían a los primeros tres lugares de cada idioma.

Después de la reunión, los docentes de cada idioma se pusieron de acuerdo para elaborar las preguntas y la revisión de estas. Al terminar de realizar las preguntas en la plantilla de Excel que proporciona la herramienta Kahoot, se procedió a realizar los Kahoots por idioma respetando las indicaciones que se dieron en la junta por Zoom.

Una vez realizados los Kahoots, se realizó una junta previa al evento para ajustar detalles. Se checaron los Kahoots y a los que no sabíamos mucho del procedimiento se nos enseñó como configurarlo adecuadamente para que los alumnos puedan jugar. Después

de verificar que no hubiera problemas con los Kahoots y en los casos que se presentaron dificultades, se tomó nota para después corregir dichos errores. Posteriormente, los docentes se pusieron de acuerdo en los horarios y la dinámica del evento. Al día siguiente se lanzó la convocatoria y se invitó a los alumnos de todas las regiones a que participaran en el evento virtual.

El primer día del evento, se llevó a cabo la eliminatoria que consistió en una ronda de 60 preguntas divididas en tres Kahoots con 20 preguntas cada una para escoger a los cinco finalistas que pasarían a la semifinal al día siguiente.

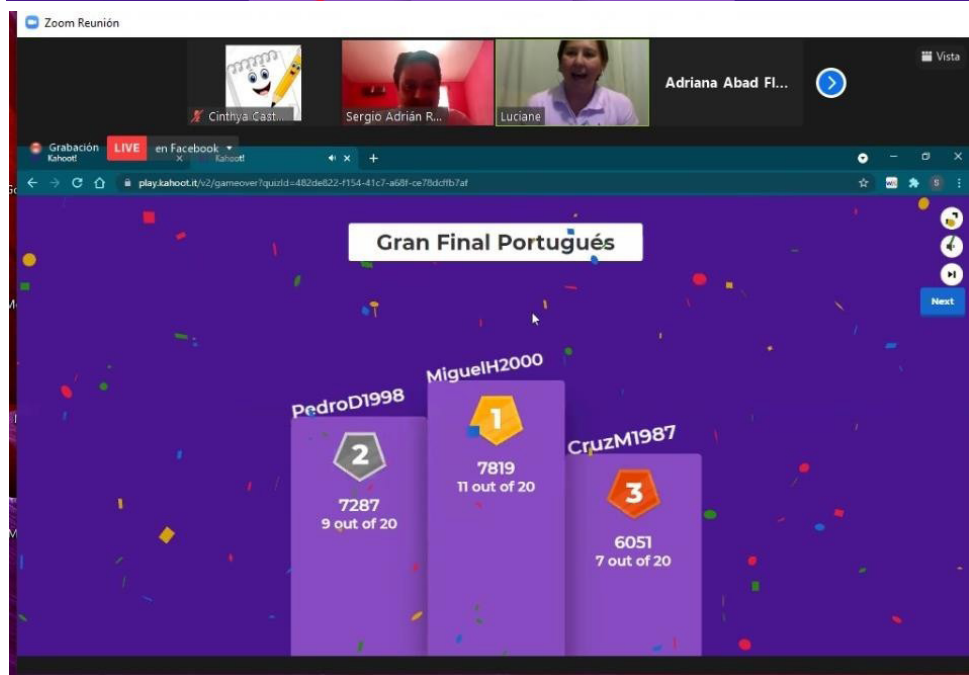
Figura 2 y 3. Eliminatoria de la Trivia Virtual de Idiomas.



Finalmente, el día 25 de junio a las 5 de la tarde se llevó a cabo la semifinal. Para este evento se contó con la presencia de la coordinadora de centros de Idiomas y centros

de autoacceso, Mtra Adriana Abad Florescano, así como el vicerrector de la región de Coatzacoalcos- Minatitlán, Carlos Lamothe Zavaleta. La semifinal consistió en una ronda de 30 preguntas divididas en dos Kahoots. En esa ronda se escogieron a los tres finalistas. La Gran final consistió en una ronda de 20 preguntas divididas en dos Kahoots.

Figuras 4 y 5 Gran Final Trivia Virtual de Idiomas.



3 COMENTARIOS FINALES

En el evento se destacó que hizo falta hacer más promoción no solo por medios virtuales sino también por medios tradicionales como anuncios en el periódico o radio para poder captar un número mayor de participantes en futuras ediciones. También hubo algunos problemas con la transmisión en Facebook Live debido a la música que se oía durante el concurso y que resultó en que Facebook Live quitó la transmisión por unos minutos, por lo que una recomendación sería evitar utilizar música con copyright en la transmisión y grabar desde un principio la reunión de Zoom para evitar que se pierda todo el evento y tener un respaldo para subir después en caso de que se corte la transmisión.

3.1 RESUMEN DE RESULTADOS

El evento se llevó a cabo en dos días y el último día fue transmitido por Facebook Live por lo que hubo mucho público observándolo. La difusión de este evento fue mayormente virtual ya que se promocionó en las páginas de Facebook de los centros de Idiomas de todas las regiones y también se creó una página especial llamada Trivia virtual de Idiomas donde días antes del evento se estuvieron compartiendo capsulas informativas con curiosidades sobre los diferentes idiomas que se ofertan en los centros de Idiomas.

En un futuro se deberá dar mayor difusión a este evento para que se conozca la oferta de los centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana y haya más alumnos interesados en cursar los diferentes idiomas que existen y con esto enriquecer su acervo cultural y lingüístico.

NOTAS BIOGRÁFICAS

La **Lic. Bertha Guadalupe Rosas Echeverría** es docente de inglés y japonés en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica- Tuxpan. Cursó la licenciatura en Lengua Inglesa en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Es Coordinadora de la Academia de Inglés Comprensión de Textos. Es aplicadora de exámenes de certificación de Inglés EXAVER y de competencias del AFBG.

La **Dra. Gabriela Madrigal Barragán** estudió la licenciatura en Lengua Inglesa, la Maestría en Educación Virtual y el Doctorado en Educación. Es docente de inglés en el Centro de Idiomas. Es ex becaria del programa de movilidad académica Fullbright- García Robles en Fayetteville, Arkansas en el 2007 y en 2015 obtuvo la Beca Comexus- SEP en Tempe, Arizona, Estados Unidos.

La **Lic. Paola Delfina Chew Pego** es docente de Inglés y Japonés en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica- Tuxpan. Cursó la licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad Veracruzana. Ex becaria del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología del Japón (Monbukagakusho) donde impartió clases de Español y cultura mexicana en Japón. Coordinadora de la Academia de Japonés.

El Lic. **Angel David Bustos Núñez** estudió la licenciatura en Lengua Inglesa y es docente de inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica Tuxpan. Ha tomado diversos cursos de formación docente en diversas instituciones, así como también ha participado en la publicación de diversos artículos y ponencias de manera nacional.

REFERENCIAS

“About Kahoot! Company History & Key Facts” Kahoot! Consultado el 1 de noviembre de 2018. Centro de Idiomas, Coatzacoalcos- Minatitlán <https://www.uv.mx/coatza/ci/>

Trivia virtual de Idiomas <https://www.facebook.com/TriviadeidiomasUV/posts/126681162913045>

Alumnos del Centro de Idiomas Poza Rica en el podio de Francés <https://www.facebook.com/idiomas.uv/posts/4107593069355893>

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA: ALGUMAS BREVES NOTAS

Data de submissão: 22/02/2023

Data de aceite: 10/03/2023

Hugo Oliveira

Centro de Investigação em
Educação e Psicologia da
Universidade de Évora
Évora, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-6802-1604>

Jorge Bonito

Centro de Investigação em
Educação e Psicologia da
Universidade de Évora
Évora, Portugal
Centro de Investigação em
Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores da
Universidade de Aveiro
Aveiro, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-5600-0363>

RESUMO: Este trabalho pretende estabelecer uma breve reflexão, numa perspetiva epistemológica, sobre a relação entre a natureza humana e o desenvolvimento dos processos educativos da nossa espécie, entendendo-se estes como um movimento que parte daquilo que o ser humano efetivamente é, com destino aquilo que deve ser. Nesta pesquisa, com base numa revisão

de literatura, reconhece-se que os educadores encetam esforços no sentido de realizar planos de perfeição com os seus educandos, num percurso criador de diversos modelos da aprendizagem humana, e que os assentam, precisamente, nas suas próprias convicções e visões de realidade, segundo uma perspetiva aristotélica. Discute-se o significado do conceito de cogito antropagógico, e a sua relevância no reconhecimento da imperfeição da condição humana, como modo de abrir espaço para a melhoria do carácter pessoal e individual. Considera-se que a educação, enquanto processo civilizacional de aperfeiçoamento das gerações presentes e futuras, não pode ser apenas refletida a partir de formas estritamente positivistas, passíveis de serem quantificadas e medidas, numa visão que desconsidere os significados e as interpretações que os seres humanos atribuem às suas aprendizagens e experiências do quotidiano. Conclui-se que devido a questões inerentes à própria essência humana e às mundividências das sociedades onde a nossa espécie tem vivido ao longo do tempo, nunca existiu uma resposta definitiva à velha questão da existência humana, sendo que, no entanto, devido ao impulso do cogito antropagógico, continuamos numa busca incessante do aperfeiçoamento, estimulada, particularmente, pelos nossos processos e sistemas educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Antropologia. Mundividências.

ABSTRACT: This work aims to promote a brief reflection from an epistemological perspective, on the relationship between human nature and the development of the educational processes of our species, understanding it as a movement that starts on what the human being effectively is, with a destination to what it should be. In this research based on a literature review, it is therefore recognized, that educators make efforts in order to carry out plans of perfection with their students, in a path that creates different models of human learning, which are precisely based on their own convictions and visions of reality, according to an Aristotelian perspective. It also discusses the meaning of the concept of antropagogic cogito, and its relevance in recognizing the imperfection of the human condition, as a way of making room for the improvement of personal and individual character. It is considered that education, as a civilizational process of improvement of present and future generations, cannot only be reflected from strictly positivist forms, liable to be quantified and measured, in a vision that disregards the meanings and interpretations that human beings attribute to their everyday learning and experiences. Finally, it is concluded that either due to questions inherent to the human essence itself, or due to the worldviews of the societies where our species has lived over time, there has never been a definitive answer to the old question of human existence, but, and despite of that, we continue in an ongoing search for improvement, stimulated, mainly, by our educational processes and systems.

KEYWORDS: Education. Anthropology. Worldviews.

1 INTRODUÇÃO: RELAÇÕES ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

O olhar que o ser humano lança sobre si próprio é tão antigo como ele mesmo. E todas as reflexões sobre o que significa de facto ser-se humano, têm também influenciado, de forma inevitável, a nossa concepção sobre o que é, e o que deve ser a educação.

Ao ser introduzida a reflexão sobre o tema educação e Antropologia, torna-se conveniente começar por identificar o problema básico da Antropologia como sendo “o conhecimento da natureza humana” (CABANAS, 2002a, p.23). E para ser possível conhecer pelo menos um fragmento desta natureza, torna-se igualmente vantajoso considerar a importância histórica das reflexões de grandes pensadores, numa perspetiva analítica e epistemológica, atribuindo especial enfoque à relação entre os processos educativos e a construção desta mesma “natureza humana”.

De forma geral, temos tradicionalmente entendido os filósofos como pessoas capazes de colocar boas questões, mas de dar respostas pouco esclarecedoras e/ou consensuais, e por outro lado, temos encarado os cientistas como sendo hábeis em dar boas respostas, mas com uma capacidade menos boa de formular questões. Seremos, então, capazes de juntar os pontos fortes destas duas dimensões nesta reflexão? Numa primeira análise esta parece uma fusão difícil de concretizar, isto porque os cientistas se

encontram muito focados em questionar “como é que as coisas funcionam?” enquanto os filósofos se encontram mais interessados em perceber “porque é que as coisas são como são?”. No entanto, tentar-se-á conjugar estas duas dimensões.

O aforismo *γνώθι σεαυτόν* (*nosce te ipsum*) inscrita no pronau do Templo de Apolo em Delfos, ilustrava já um esforço na busca do autoconhecimento. Também as questões sobre quem somos, o que somos e porque é que existimos representam um exemplo das dúvidas mais profundas sobre o significado de se ser humano. Reconhecemos, também, que nas respostas às questões mais profundas colocadas pela humanidade, não é apenas pretendido que se esclareçam os aspetos ligados à existência humana, mas que sejam também elucidados os aspetos ligados à sua própria essência. Ou seja, não se busca apenas a descrição do que o ser humano é, mas também um caminho para o que o ser humano deve ser. Sobre esta questão, Agostinho da Silva numa das suas *Conversas Vadias*, apresenta-nos o seguinte raciocínio:

O gato é um animal que está naturalmente na vida, se cumpre gato. E dá imediatamente a mim, se o contemplo, a ideia fundamental que parece ser: Vê lá tu, que não és gato, mas uma coisa diferente, vê lá tu se te cumpres! Então, a filosofia fundamental do gato, parece ser para toda a gente, a de se cumprir. Não é a de cumprir só, porque essa por exemplo é a filosofia do militar. É a de cumprir-se. Não se trata, portanto, de alguma coisa imposta de fora, mas daquilo que veio com a pessoa, que é a própria pessoa, e em que ela se trata fundamentalmente de se cumprir. (CONVERSAS VADIAS, 1990)

A diferença entre o ser e o dever ser é, também, no limite, o espaço da educação, através da qual tentamos realizar com os nossos educandos o modelo de perfeição, o que julgamos que a educação deve ser, criando modelos de aprendizagem humana. Para Reboul (1982) uma aprendizagem,

(...) é aquela que consegue chegar a determinado «saber-fazer» e, desta forma, educa-se a personalidade inteira. Por outras palavras – palavras tantas vezes mal-empregadas, mas às quais tentei restituir o seu valor -, uma aprendizagem humana é aquela em que se aprende a aprender e, por isso mesmo, a ser. (p. 75)

No nosso senso comum, temos tendência para achar que o conhecimento deriva da coincidência entre a ideia e o objeto, segundo uma perspetiva aristotélica. Tendemos também a acreditar que a realidade é exatamente como a vemos, sendo que, no entanto, a visão é precisamente um dos sentidos mais fáceis de iludir, uma vez que as nossas perceções visuais podem ser racionalmente reconstruídas, situação de resto já ilustrada pela alegoria da caverna de Platão. Ancorado nesta alegoria, e aplicando-a ao fenómeno educativo, Reboul (2000, p. 51) afirma:

Sair da Caverna e chegar a contemplar, “com toda a sua alma”, a luz do verdadeiro e do bem, será esse o fim da educação? Conhece-se a resposta

de Platão: não. Para ele, sair da caverna é apenas o longo desvio que deve ser seguido de um retorno à caverna, à cidade, onde, uma vez habituados à obscuridade, os antigos prisioneiros verão “mil vezes melhor do que os outros”, porque terão compreendido “a verdade do belo, do justo e do bem”.

O que temos do mundo é, essencialmente, uma convicção do mundo que vemos, e a nossa forma de aceder à verdade constitui-se como uma crença, um ato de fé, baseada nos nossos sentidos. Quando duvidamos do que os nossos olhos veem, rompemos as nossas convicções mais profundas, tornando os nossos pensamentos mais complexos. Nós somos seres capazes de operar racionalmente sobre a realidade, mas o conhecimento que daí extraímos é algo relativamente difuso, pois existe uma diferença entre a exterioridade das coisas e o conhecimento que fica alojado no núcleo da nossa consciência.

Criamos, no entanto, realidades simbólicas e intersubjetivas, que partilhamos com os outros, apesar da nossa mente ter uma estrutura de pensamento única e original. Isto leva-nos a considerar, que a realidade é então relativa, sendo comum ouvirmos em várias discussões a expressão “tudo isso é muito relativo”. Mas, ainda assim, a realidade não é tão relativa que nos impeça de falar com os outros, por exemplo, sobre a cor branca das paredes da sala de aula, e embora nenhum de nós saiba como o outro vê o branco, o símbolo branco une as nossas percepções subjetivas em torno do conceito “branco”. Ocorre, por assim dizer, uma atribuição de carácter simbólico às nossas percepções, sendo que a própria etimologia do termo “simbólico” nos remete para o significado do que junta, por oposição ao termo “diabólico” que nos remete para o significado do que separa. Os simbolismos criaram, assim, o mundo objetivo que percecionamos, e esta noção, é de determinante importância quando refletimos sobre a educação humana.

2 A EDUCAÇÃO E A BUSCA DO APERFEIÇOAMENTO

Na concepção de Platão, as almas humanas são condicionadas pela visão que tiveram das essências eternas das coisas quando ainda se encontravam na região das ideias, e são essencialmente constituídas por três partes, sendo a razão como um cocheiro que conduz o seu coche (corpo) que é puxado por dois cavalos, um branco (alma racional) que representa um apetite irascível, e um negro (alma animal) que representa um apetite concupiscível. Cabe, então, ao cocheiro conduzir através das rédeas (pensamentos) os cavalos (sentimentos). Na sua perspectiva, o indivíduo é ainda submetido a uma sociedade, à qual irá acabar por subordinar-se. É por isso que o papel da educação assume especial relevância para Platão “dado que esta é o grande meio de socialização humana. Uma das exigências da socialização está no cumprimento do código moral, que é uma das coisas primordiais que a educação há-de ensinar” (CABANAS, 2020a, p. 20).

Na relação entre educação e Antropologia, há ainda a considerar o conceito de *cogito antropagógico*, representando pela experiência que temos da nossa condição interior, sendo que a nossa primeira consciência é a de imperfeição, de que nos falta sempre alguma coisa, como por exemplo, a carência do outro. Esta situação encontra-se patente no mito do andrógino, que atribui a origem dos seres humanos a seres que eram constituídos por torsos esféricos, quatro mãos, quatro pés e duas faces localizadas na mesma cabeça.

A dado momento estes seres foram cortados ao meio por Zeus, como castigo pela sua desmesurada ambição de tomarem o Olimpo, e rivalizarem com os próprios Deuses. Os homens que resultaram então de cortes dos *androgynos* (seres com metade masculina e metade feminina) sentem atração por mulheres, os homens que derivaram dos cortes dos *andros* (seres com duas metades masculinas) sentem atração por homens, e as mulheres que provêm de cortes de *gynos* (seres inicialmente com duas metades femininas) sentem atração por outras mulheres. Desde o castigo aplicado por Zeus, todos temos procurado a nossa metade, independentemente da orientação sexual de cada um.

Ainda relativamente ao conceito de *cogito antropagógico*, e reconhecendo que a consciência de imperfeição se assume como uma das nossas primeiras percepções, temos que a sua importância reside precisamente no facto de ser esta consciência que cria o espaço para o aperfeiçoamento da pessoa, da sua essência, permitindo-lhe essa melhor vivência. Como tão bem Fernando Pessoa escreveu “És melhor do que tu. Não digas nada: sê!” (PESSOA, 2013, p.124).

Se podemos ser melhorados, isso significa que há uma diferença entre o que estamos a ser no presente e o que devemos ser no futuro. Ao contrário dos animais, que no final da sua existência morrerão igualmente animais, os seres humanos no final da sua existência podem morrer mais ou menos humanos, embora na atualidade seja bastante comum assistirmos ao fenómeno de antropomorfização dos animais, considerando que possuem processos de construção simbólicos semelhantes aos nossos, que interpretam os seus sentidos, emoções, razões e comportamento mental, através de sistemas semelhantes aos humanos.

As mundividências da sociedade ocidental e as da sociedade oriental influenciam, por sua vez, e de diferentes maneiras, os processos educativos numa e noutra parte do nosso mundo. As mundividências ocidentais encontram-se profundamente marcadas pela tradição judaico-cristã, mas também antes pela helénico-romana. Segundo uma antiga interpretação de origem helénica, existem no mundo coisas percíveis, que

apodrecem e se estragam, existindo também outras que são uniformes e perfeitas. Estas últimas, pertencem ao domínio dos céus, como o Sol que se levanta e se põe em posições regulares, como as estrelas observáveis no céu noturno que sendo aparentemente eternas, seriam também por isso perfeitas.

Por outro lado, temos também no mundo animais que padecem, e as frutas que vão apodrecendo, como exemplos de coisas da esfera terrestre, e que por oposição às coisas perfeitas e incorruptíveis da esfera celeste, se degradam ao longo do tempo, acabando por morrer. De acordo com esta interpretação, os humanos ocupariam então uma posição intermédia entre estes dois domínios, pois apresentam em si características que se mantêm (essencialmente traços de personalidade) e outras que definham ao longo do tempo (características de natureza física). Também na Grécia Antiga se acreditava que estas características deveriam estar ligadas de alguma maneira por algo que nos animava, a *psyché*, conceito mais tarde latinizado para *anima* que significa, o que dá vida. Segundo os gregos clássicos, o ser humano seria, então, constituído por três partes: *nous* (a razão); *soma* (o corpo) e *psyché* (a relação entre o mundo material e o das ideias).

Já para o filósofo romano Sêneca, a existência humana consiste numa luta ascética, isto é, na prática metódica da virtude e do aperfeiçoamento moral, e, por conseguinte, a educação humana deverá então ser dura. Na sua conceção, o processo educativo vem recuperar o aspeto estoico dos antigos povos romanos, nomeadamente a austeridade, a piedade e a abnegação, devendo procurar a virtude. “Para praticar com mais eficácia a virtude, recomenda Sêneca que a pessoa conte com um mentor, um educador, alguém que lhe sirva de exemplo e seja testemunho da sua conduta, a qual, deste modo, será estimulada a ser melhor” (CABANAS, 2020a, p. 25). Este filósofo acredita que a felicidade depende apenas da própria pessoa, e que só os sábios poderão ser felizes, sendo que os seus desprezos pelas riquezas materiais e o gosto pela natureza, lhe trazem a tranquilidade e a harmonia da alma proposta pelos estoicos, isto é, a ataraxia. Nas suas palavras:

Submeter-me-ei a todos os trabalhos, por mais rudes que sejam, sustentando o corpo através da alma. Desprezarei igualmente as riquezas, quer esteja presente ou ausente, e não ficarei mais triste quando se encontrarem fora de minha casa, nem mais orgulhoso se me rodearem com o seu brilho (...). Viverei com o pensamento de que nasci para os outros e agradecerei à natureza, pois não sei como poderia ela salvaguardar melhor os meus interesses. Ela deu-me a todos, ela deu-me todos. (SÊNECA, 2008, p. 32)

Sêneca entende, pois, que na nossa condição humana estamos condenados a suportar os males próprios da mortalidade, e não devemos perder a calma com os acontecimentos que não podemos evitar, aspirando também à liberdade, que poderá ser alcançada através da obediência a Deus.

Já de acordo com a perspectiva antropológica de Voltaire, filósofo do “século das luzes”, período em que foi posta em causa a influência social e o aspeto supersticioso das religiões relacionado com os seus rituais, apresenta-se a ideia do homem sensato. Segundo o filósofo, os seres humanos nascem com uma forte propensão a estabelecer o seu domínio, ao gosto pela riqueza e também ao gosto pelos prazeres materiais. Voltaire defende, ainda, que não existe conhecimento inato, e que o ser humano deverá realizar-se praticando a virtude, atribuindo mais relevância à sua prática, do que à discussão das suas teorias, sendo que a primeira se autojustifica.

Para Voltaire, a razão é o que nos faz propriamente humanos, que valoriza o ser. Nesta linha de pensamento, a escola valoriza fundamentalmente a nossa capacidade de perceber o mundo, que nos distingue dos animais, não sobrevalorizando em seu detrimento o culto do corpo. Assim, para todos os efeitos, o ser humano parece ser constituído por um *domínio*, isto é, a capacidade pela qual a nossa razão condiciona o que em nós é irracional, e pelo *soma*, ou seja, o campo das paixões que nos dominam e sobre as quais não temos nenhum controlo, e que podem ter as mais variadas origens, tal como a sua etimologia sugere:

Do. lat. 'passione' - ato de suportar, de sofrer; a paixão de Jesus Cristo; sofrimento do corpo; doença; afeção da alma, paixão; acidente; perturbação na natureza. (MACHADO, 1990)

Assim, parece ser evidente que a mensagem transmitida aos alunos é a de: “o que é em ti desejo tem de ser dominado em detrimento da tua razão”. Várias correntes pedagógicas foram influenciadas por esta ideia de controlo das paixões, instalando domínio e regras, contribuindo para que esta ideia do ser humano em constante conflito entre pulsão e razão, estivesse, efetivamente, muito tempo vigente nos processos educativos. Este conflito pulsão vs. razão, impele o ser humano a fazer escolhas. Como nos ilustrou o mito do Jardim do Éden, Adão e Eva decidiram comer do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal, implicando este ato uma escolha que determinou o caminho dos seres humanos, resultando na sua expulsão do paraíso, e na condenação a voltar para a terra, sujeitando-se aos sofrimentos da condição humana. De acordo com este mito, para evitar o sofrimento, a humanidade deve por isso escolher com ética, de acordo também com os ensinamentos do apóstolo Paulo “Tudo me é permitido, mas nem tudo é conveniente” (BÍBLIA, 1 Co, 6:12).

No entanto, o problema da escolha é que precisamente nos tira do paraíso, e muitas das vezes em vez de nos trazer a felicidade com o escolhido, nos traz a angústia de termos perdido o que não escolhemos. Neste sentido, escolher apresenta-se como uma “maldição” que nos afasta de uma vida despreocupada, ou seja, do paraíso.

Quando pensamos na educação como processo civilizacional de aperfeiçoamento de nós próprios, e dos nossos jovens, é redutor considerar apenas formas estritamente positivas, passíveis de serem quantificadas ou medidas, emanadas a partir do racionalismo puro. Isto porque, o conhecimento místico ságico tem formas que só tomam sentido quando analisadas sob uma perspectiva interpretativa. O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou alheios àquilo que é a experiência. Os significados são construídos no jogo das interações que o sujeito realiza em cada situação da sua vida” (COUTINHO, 2018, p. 17).

Sobre esta questão Pascal (1814) tinha já avançado que o “coração tem razões que a própria razão desconhece” (p. 172). Ao longo da sua história, a educação tem tido dificuldade em fugir desta experiência, com carácter dualista, oscilando entre configurações mais racionais, e configurações mais emotivas.

Atualmente, a educação parece também vir a valorizar bastante o sentimento de bem-estar, fruto da prescrição do conceito de sentimento de culpa, em detrimento da consagração do conceito de valorização da autoestima das nossas crianças e jovens. Este paradigma, embora seja potenciador das características próprias da pessoa, pode no limite ter o efeito de a tornar incapaz de reconhecer os próprios erros, aumentando a probabilidade de esta poder vir a abandonar a procura de formas para se continuar a desenvolver enquanto ser humano.

3 EDUCAÇÃO E ASPETOS AXIOLÓGICOS

Sobre o processo de construção do conhecimento, e de acordo com a epistemologia Kantiana, por oposição à concepção de que o conhecimento é uma forma prévia (idealizada), temos que nesta ótica o conhecimento passa pelos nossos sentidos, e deste modo, não somos nem tábuas rasas, nem seres que nascem com o conhecimento inscrito nas suas consciências, somos antes, seres intermédios. Nesta lógica, os humanos, por força da sua razão, são capazes de constituir-se a si próprios como fonte de dever, agindo sempre de acordo com o que é bom para toda a gente. Dito por outras palavras, somos seres racionais capazes de reconhecer o dever e agir sobre esse dever. E só somos seres éticos se agirmos por dever, pois se agirmos apenas de acordo com a nossa própria vontade, essa ação não apresenta efetivamente uma dimensão ética. A nossa cultura ocidental, influenciada pela tradição judaico-cristã, impele-nos também a agir eticamente, “Amem os vossos inimigos e façam bem a que vos odeia. Abençoem quem vos amaldiçoa e orem por aqueles que vos tratam mal” (BÍBLIA, Luc 6:27-28).

Porém, alguns pensadores, como Thomas Hobbes, apresentam uma metáfora do homem como um animal selvagem, mostrando-o como capaz de cometer grandes atrocidades contra elementos da própria espécie, apresentando o homem como lobo do homem, “ilustrando a brutal condição anárquica do homem no estado natural” (ROSSELO, 2012, p. 255).

No entanto, e de forma global, as nossas sociedades têm vindo a entender que é próprio da natureza humana cuidar uns dos outros, sendo mesmo defendido por alguns pensadores que nascemos com essa lei inscrita na nossa natureza. Esta é a perspetiva de Heidegger, como nos demonstra Sousa (2015, p. 6):

o cuidado constitui uma forma existencial, uma preocupação (*Sorge*) manifestada ontologicamente nas ações do homem. Por isso, falar do homem sem falar do cuidado, não é falar do ser humano. O cuidado acompanha o ser humano ao longo de toda a sua vida, apresenta-se como algo constitutivo de si mesmo.

O nosso impulso para o cuidado manifesta-se, especialmente, com os bebés e as crianças, fenómeno explicado em parte pelas suas formas neoténicas que capturam a nossa atenção e desencadeiam uma vontade, ou de outro modo, uma pulsão no sentido de cuidar. Assim, olhando-se para o ser humano como um ser pulsional, para além de considerarmos as pulsões para o cuidado, temos também de reconhecer na nossa espécie pulsões agressivas, que podem ter proporções dramáticas se forem incentivadas e/ou cultivadas, nomeadamente por líderes e partidos populistas, que de forma conveniente para si muitas vezes levantam o ódio em relação a outros povos, classificando-os como os inimigos externos.

Felizmente, no que concerne à educação, as pulsões dominantes têm sido as do cuidado e, na reflexão aqui apresentada, faz ainda sentido questionar se a educação se fundamenta mais na dialética, isto é, na discussão de pontos de vista diferentes sobre o mesmo fenómeno tentando produzir conhecimento, ou se, por outro lado, se fundamenta mais na retórica, isto é, na tentativa de convencer ou outros de determinadas razões. Neste sentido, podemos considerar que toda a educação apresenta uma forte componente de retórica, uma vez que, por exemplo, os professores mais lembrados, são precisamente aqueles que mais convenceram os alunos através das suas ideias e discursos.

4 MUNDIVIDÊNCIAS E REFLEXOS EDUCATIVOS

Verifica-se hodiernamente uma certa tendência para relativizar a importância das diferentes opiniões, encarando-as com o mesmo valor. E embora todas as opiniões mereçam respeito, nem todas as opiniões apresentam o mesmo valor. É, pois, consensual,

que a opinião acerca de um filme vinda de um crítico de cinema, *a priori* terá mais qualidade e será mais fundamentada do que a de um jogador profissional de *cricket*. Em educação, este efeito da relativização pode dar azo à ascensão de teorias, concepções e até mesmo decisões políticas sem sustentação factual e sem escrutínio, por um processo que garanta os níveis desejados de fiabilidade e validade da informação. Esta relativização é mais patente na mundividência das nossas sociedades ocidentais, impactando a representação do mundo dentro da qual entendemos a educação.

De novo, olhando para as reflexões mais profundas sobre o significado de ser humano, consideramos ainda o mito da caixa de Pandora, que após ser aberta, permitiu a libertação de todos os males aí enclausurados, sendo que, quando foi novamente fechada, apenas conseguiu conter a esperança no seu interior, significando isto, que a humanidade nunca perdeu a sua esperança, de facto, ainda hoje é comum dizer-se que a esperança é a última a morrer. De acordo com Heidegger, o morrer

não é algo exterior à vida, antes faz parte dela. O chegar ao fim é apenas o finalizar de um processo. Não um findar comumente de um perecimento biológico, mas como possibilidade, em seu *poder-ser*, de projeção; é um completar-se. (OLIVEIRA, 2014, p. 36)

Desta forma, é possível entender a vida como a arte de morrer. De maneira geral, parecem então existir dois modos de lidar com a morte, o primeiro consiste em encontrar o Santo Graal e garantir a vida eterna, já o segundo, consiste em deixarmo-nos de pura e simplesmente nos importarmos com ela. A segunda forma, caracterizada por um grande desprendimento, é mais associada à tradição da filosofia oriental. Segundo esta linha de pensamento, se o sofrimento é causa de infelicidade, como podemos então resolver esta questão? A resposta é, precisamente, deixar de pensar no sofrimento. Ainda de acordo com esta lógica, se o ser humano não desejar nada, então nada lhe fará falta. Esta ideia é perfeitamente captada por Hermann Hesse (2012) no seu romance *Siddhartha*, onde o personagem principal homónimo, a determinado momento tenta encontrar a forma para escapar das amarguras do mundo, da vida que levava, vida esta que o próprio considerava uma tortura:

Siddhartha tinha um único objetivo; ficar vazio, vazio de sede, vazio de desejo, vazio de sonho, vazio de alegria e de tristeza. Deixar-se morrer, não ser mais Eu, encontrar a paz de um coração vazio, descobrir o milagre do pensamento puro, era o seu objetivo. (HESSE, 2012, p. 22)

Por oposição, no ocidente utilizamos a ciência moderna, que é uma ciência do poder tecnológico, capaz de criar tecnologia com o intuito de adiar a morte, na esperança de talvez vencê-la algum dia.

Outra questão importante a considerar, é que quer a civilização Ocidental, quer a civilização Oriental, têm apresentado uma certa resistência a processos de fusão de identidade e de integração, pelo que ao pensarmos o nosso sistema educativo, deveremos ter este aspeto em consideração, promovendo reflexões sobre como atuar sobre o mesmo. Tendo em consideração este último tópico, no seu livro *The Clash of Civilizations*, Huntington (1997, p. 265) vaticina:

Enquanto o Islão continuar a ser o Islão (como continuará) e o Ocidente continuar sendo o Ocidente (o que é mais duvidoso), esse conflito fundamental entre duas grandes civilizações e estilos de vida continuará a definir suas relações no futuro do mesmo modo como as definiu durante os últimos 14 séculos.

5 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONEXÕES ESTRUTURANTES

Chegando a este momento, interessa ainda na presente reflexão analisar de forma sintética, a perspetiva antropológica de um conjunto de pensadores com grande influência na cultura e educação contemporâneas. Realizar-se-á então um percurso pelas conceções de Pestalozzi, Freud, Erich Fromm e, por último, de Herbert Marcuse.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) oferece-nos a visão de que o papel da educação nos deverá dar uma ideia do homem, impregnada de características tais como a humanidade e a dignidade, que virão a contribuir para a constituição de uma personalidade equilibrada e completa, apresentando, assim, uma conceção antropológica realista. Esta conceção, diverge do otimismo antropológico proposto por Rosseau, no sentido em que não aceita a ideia de que o homem é perfeito por natureza, podendo apenas ser corrompido pela sociedade. Pestalozzi acredita que “o homem nasce inocente, bem; mas acrescenta que perde imediatamente esse estado de inocência e se corrompe. E isto não é por obra da cultura social, senão pelo próprio curso da natureza” (CABANAS, 2020b, p. 41).

No entanto, para este autor, a natureza humana pode ser aperfeiçoada através da educação, que encara como uma arte humana e social. Concluindo, Pestalozzi postula que o ser humano se configura através de três estágios sucessivos: o homem como obra da natureza; o homem como obra da sociedade; o homem como obra de si mesmo.

Já Sigmund Freud (1856-1939) apresenta uma cosmovisão materialista-evolucionista do ser humano, que corresponde a uma fase posterior da animalidade, qualitativamente superior, tentando ao longo da sua vida reprimir essa animalidade, sendo que tudo o que é humano, desde a cultura aos valores, sai da instintividade, isto é, da libido. Freud, em seu conceito da teoria da libido, seguiu também um esquema hidráulico. A libido aumenta – a tensão cresce – o desprazer amplia-se; o ato sexual

faz decrescer a tensão e o desprazer, até que a tensão comece a crescer novamente (FROMM, 1975 p. 38).

Para Freud, o que distingue o homem dos animais é a emergência da cultura, assumindo-se o ser humano como um produto de si mesmo, constituindo-se como um animal auto-superado. Para Freud, a questão da existência humana não é tão importante, atribuindo mais relevância ao tema da busca da felicidade, como o objetivo que esperam e se propõem os homens nas suas vidas. Segundo este autor, a evolução cultural humana surge da luta entre *Eros* e a morte, considerando o prazer sexual como a experiência mais prazerosa e intensa, sendo o protótipo de toda a felicidade. Nas suas palavras:

De modo muito sumário, quero apenas acrescentar que o objetivo de *Eros*, de unir a vida orgânica em unidades cada vez maiores, muito provavelmente serve como substituto do «instinto para o aperfeiçoamento», cuja existência não podemos admitir. Os fenómenos atribuídos a este instinto poderiam ser explicados pela conjugação deste alvo erótico com os efeitos do recalçamento. (FREUD, 2009, p. 40)

Freud entende ainda que a psique humana é constituída por três componentes: Id, Ego e Superego. O Id é o componente responsável pelas pulsões, instintos e desejos orgânicos pelo prazer; o Ego é o componente regulador dos impulsos do Id; e por último, o Superego é o componente responsável pela representação das ideias e valores morais, alertando o Ego para o que é ou não moralmente aceite. De forma geral, pode atribuir-se ao nosso Ego o papel de administração, entre um Id frustrado e um Superego frustrador. Na sua interpretação, durante o processo de crescimento e formação do ego, há o reconhecimento do mundo externo proporcionado por frequentes, inevitáveis e variadas dores, assim como sensações desagradáveis que o “princípio do prazer” determina que sejam evitadas. No entanto, algumas das coisas difíceis de serem abandonadas por proporcionarem prazer, não fazem parte do Ego mas do objeto; e certos sofrimentos que se tentam expulsar, mostram-se inseparáveis do ego, devido à sua origem interna (FREUD, 2005, p. 11).

Assim sendo, quando o prazer sexual é inacessível, e como forma de evitar a frustração, a cultura ensina as pessoas distintos modos de se afastarem desse desejo e a desviá-lo em direção a objetivos e valores abstratos. Ao contrário de outros autores, Freud considera que a agressividade humana é inata, e não é consequência das circunstâncias sociais, apresentando cada indivíduo como virtualmente inimigo da civilização, embora reconhecendo paradoxalmente o grande interesse humano dela.

Eric Fromm (1900-1980), psicanalista austríaco, apresenta-nos uma diferente perspetiva antropológica. Segundo o autor, o simples facto de assumirmos a condição humana, leva-nos em todos os momentos a tentarmos responder à questão: Como

superar a excisão do mundo exterior, para chegar à experiência da unidade com o próximo e com a natureza? Na sua perspectiva, a felicidade não é um fim em si mesma, mas é o que acompanha o bom uso das potencialidades humanas, pois a razão presente na natureza humana aponta ao homem o que deve fazer, com a finalidade de se tornar ele mesmo. Sendo um crítico incisivo das falhas da sociedade do século XX, tais como os fenómenos de alienação social potenciados pela cultura de consumo, Fromm não é, no entanto, um pessimista, apontando a criação de uma *sociedade nova* e de um homem novo através da renúncia a todas as formas do “ter”, em detrimento das formas do “ser”:

O que é inconcebível também é inexprimível e a linguagem não tem palavra para isso. Numerosas línguas não possuem uma palavra para o verbo “ter” e devem expressar o conceito de posse em outras palavras, por exemplo, mediante a construção “isso é para mim”, a qual exprime o conceito de propriedade funcional, mas não de propriedade privada (“privada” na acepção do latim *privare*, despojar, desapossar, quer dizer, propriedade de cujo uso todos são esbulhados exceto o dono). (FROMM, 1980, p. 10)

Ao contrário de Freud, que representa o homem como ser antissocial, com instinto destrutivo, e cujos impulsos básicos se orientam na busca de prazer sexual, para Fromm, o ser humano tem uma natureza e uma finalidade social, que lhe impõem deveres sociais, e cujo cumprimento lhe trará a felicidade, que só poderá ser encontrada em sociedade. Ao refletir sobre o aspeto social do trabalho, considera que a missão dos colaboradores de terminada instituição seria a de constituir uma comunidade cuja qualidade estaria assente na racionalidade, na organização, e também na qualidade das relações humanas, isto, porque, “se o trabalho produtivo é de boa qualidade no grupo, cada um na sua própria vida também trabalha produtivamente” (FROMM, 1992, p. 54). Na sua conceção, a grande resposta à questão da existência humana é o amor, e segundo o próprio, apenas o amor consegue promover a superação da separação que existe entre os indivíduos humanos.

Na reta final desta reflexão, interessa ainda analisar a perspectiva do filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979), que desenvolveu um pensamento crítico para a explicação da condição humana nas sociedades industrializadas do século XX. A esta conceção deu o nome de “pensamento negativo”, defendendo que devido ao progresso material, a razão humana aceita de forma submissa a vida tal e qual ela se apresenta, sucumbindo a uma sociedade que utiliza a tecnologia como forma de controlo social e de domínio quer dos recursos mentais humanos, quer dos recursos naturais, distribuindo os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior (MARCUSE, 1979).

Marcuse identifica duas classes de domínio: a classe de domínio repressivo e a classe de domínio libertador, estruturando-se esta última em torno da redução da miséria,

da violência e da crueldade, tratando, de forma idêntica ao marxismo, de libertar o homem de uma sociedade alienada, mergulhada num mundo objetivo, cuja força de trabalho e dos trabalhadores se dirige exclusivamente para a realização nesse mundo de “coisas apropriadas, úteis, e intercambiáveis em propriedade privada, e cujas leis aparentemente inalteráveis o próprio homem está submetido” (MARCUSE, 1972, p.13).

O filósofo entende, ainda, ser possível destruir este tipo de sociedade, no entanto, não através de instituições como os sindicatos, mas através do pensamento e da ação dos próprios seres humanos marginalizados. Segundo a sua visão, a finalidade da vida para o ser humano será também o alcance da felicidade, que será possível de obter com a total satisfação das suas necessidades. Nesta linha, considera que as modernas sociedades ocidentais escondem uma estrutura totalitária, debaixo de um regime pseudodemocrático. Apresenta, assim, uma perspectiva unidimensional do ser humano, na medida em que o homem exerce a sua função laboral-produtiva, renunciando às demais dimensões da sua personalidade, satisfazendo-se com a sua própria alienação e reduzindo-se então a essa dimensão única. Marcuse, acredita que para o homem ser autêntico e feliz, tem de ser pluridimensional vivendo a sua dimensão afetiva, onde se enquadram o amor e as demais relações humanas, bem como a sua dimensão estética onde estão integradas a beleza, a arte, a serenidade, o descanso e a harmonia.

6 CONCLUSÕES

Concluindo-se esta reflexão geral sobre Antropologia e educação, podemos reconhecer que várias têm sido as explicações apresentadas para a velha e omnipresente questão da existência humana, tendo-se simultaneamente desenvolvido modelos com o intuito de ajudar a condução do homem à sua realização plena, e em última instância, à perfeição. No entanto, é observável que quer devido a questões inerentes à própria essência humana, quer devido às mundividências das sociedades onde os seres humanos têm vivido ao longo da sua história no nosso planeta, nunca existiu uma resposta única e consensual para toda a humanidade, sendo que uma das poucas crenças que efetivamente parece ser consensual é a de que

(...) o mundo não para e todos os dias, a todos os momentos e em todos os lugares, todos os humanos continuam a saber-se perfectíveis e a sentir-se imperfeitos e, sob o impulso desse *cogito antropagógico* – mais uma das pedras de toque do pensamento pedagógico de Manuel Ferreira Patrício – a procurar incessantemente aperfeiçoar-se. Numa palavra, a educar-se. (SEBASTIÃO, 2017, p. 4)

7 CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Concetalização: Hugo Oliveira; Análise formal: Jorge Bonito; Escrita - Esboço original: Hugo Oliveira; Escrita - Revisão & Edição: Jorge Bonito.

8 FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução do Pontifício Instituto Bíblico de Roma. Roma: Edições Paulistas, 1978.

CABANAS, José. Algunas concepciones clásicas del hombre y su base educativa. *In*: PERIS, Henri; AMILBURU, María; CABANAS, José; CORBELLA, Marta. (org.). **Antropología de la educación**. Madrid: Síntesis Educación, 2002a. p. 22-52.

CABANAS, José. Algunas concepciones contemporáneas del hombre y su proyección educativa. *In*: PERIS, Henri; AMILBURU, María; CABANAS, José; CORBELLA, Marta. (org.). **Antropología de la educación**. Madrid: Síntesis Educación, 2002b. p. 53-86.

CONVERSAS VADIAS. **Conversa com Herman José**. Direção: António Pinto. Entrevistado: Agostinho da Silva. Entrevistador: Herman José. Produção de Manuel Pires. Portugal: Rádio Televisão Portuguesa, 1990. Arquivos RTP. Publicado em 1990. Disponível em: <<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/conversa-com-herman-jose/>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

COUTINHO, Clara. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas – teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2018.

FREUD, Sigmund. **A civilização e os seus descontentamentos**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2005.

FREUD, Sigmund. **Para além do princípio do prazer**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FROMM, Erich. **Do ter ao ser – Caminhos e descaminhos do auto-conhecimento**. São Paulo: Editora Manole, 1992.

FROMM, Erich. **Grandeza e limitações do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HESSE, Hermann. **Siddhartha – um poema indiano**. Alfragide: Leya, 2012.

HUNTINGTON, Samuel. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

MACHADO, José. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial – O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MARCUSE, Herbert. **Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

OLIVEIRA, Merynilza S. **Ser-para-a-morte na apropriação de si em Heidegger: Pressupostos para a educação**. Dissertação (Mestrado Académico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, p. 80. 2014. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGPA_4ee546529018efb48dfafa1dd4679014>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PASCAL, Blaise. **Pensées, fragments et lettres de Blaise Pascal: Publiés pour la première fois**. Vol. 2. Paris: Andrieux Éditeur, 1814.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro: Uma antologia**. Lisboa: Assirio & Alvim, 2013.

ROSSELO, Diego. Hobbes and the Wolf-Man: Melancholy and Animality in Modern Sovereignty. **New Literary History**, Baltimore, v. 43, n. 2, p. 255-79. 2012. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/23259375>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SÉNECA, Lucius. **Da Vida Feliz**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2008.

REBOUL, Olivier. **O que é aprender?** Coimbra: Almedina, 1982.

REBOUL, Olivier. **A Filosofia da Educação**. Coimbra: Edições 70, 2000.

SEBASTIÃO, Luís. Manuel Ferreira Patrício - Por uma pedagogia da Sageza. In: BRAZ, António; SANTOS, Teresa; EPIFÂNIO, Renato; PINTO, Joaquim. (org.). **Simpósio de homenagem a Manuel Ferreira Patrício**. Lisboa: MIL & DG Edições, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/24982>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUSA, Antonino. **O cuidar como relação de construção: Aproximação a uma ética teológica do cuidar**. Dissertação (Mestrado Integrado em Teologia) – Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, p. 133. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.14/19810>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CAPÍTULO 5

ENSINO DA DEFORMAÇÃO DAS ROCHAS: CONTRIBUTOS DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

Data de submissão: 02/03/2023

Data de aceite: 14/03/2023

Jorge Bonito

Centro de Investigação em
Educação e Psicologia da
Universidade de Évora
Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-5600-0363>

Hugo Oliveira

Centro de Investigação em
Educação e Psicologia da
Universidade de Évora
Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-6802-1604>

Celso Dal Ré Carneiro

Departamento de Geologia e
Recursos Naturais do
Instituto de Geociências da
Universidade Estadual de Campinas
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9072-6598>

RESUMO: Introdução e Objetivo: Este artigo descreve um conjunto de atividades práticas sobre deformação das rochas. Trabalhos práticos são atividades de ensino e aprendizagem em ciências que incluem as demonstrações em sala de aula feitas pelo

professor e as atividades dos alunos em laboratório ou em experimentos. **Metodologia:** Para atingir aprendizagem profunda ou significativa e a correspondente aquisição de competências, deve haver formulação precisa dos conteúdos e objetivos educacionais que os alunos devam atingir. **Resultado:** As estratégias de experimentação compreendem atividades confirmatórias, de questionamento, atividades por redescoberta, e atividades baseadas em resolução de problemas. Em função dos objetivos exigidos, o material didático empregado deve ter estrutura simples, ser de fácil obtenção e capaz de facilitar ao aluno a compreensão do fenómeno estudado. Deve ajustar-se às características psicológicas dos alunos e à profundidade com que se estudam as matérias. **Conclusão:** Os exemplos reunidos atendem ao requisito de custo reduzido, para superar as limitações económicas das escolas, contribuir para a educação social, no seu aspeto ético-económico, bem como despertar o interesse dos estudantes e da comunidade. **PALAVRAS-CHAVE:** Geologia. Geociências. Inovação. Educação Básica. Materiais Didáticos.

TEACHING ON ROCK DEFORMATION:
CONTRIBUTIONS FROM PRACTICAL
ACTIVITIES

ABSTRACT: Introduction and objective: this article describes a set of practical activities on rock deformation. Hands-on assignments

are science teaching and learning activities that include both classroom demonstrations by the teacher and student activities in the laboratory or making practical experiments. **Methodology:** in order to achieve deep or meaningful learning and the corresponding acquisition of competences, the educational contents and objectives must be precisely presented to the students. **Results:** experimentation strategies include confirmatory activities, questioning activities, rediscovery activities, and problem-based activities. The didactic material used must have a simple structure, easy to obtain and capable of facilitating the student's understanding of the studied phenomenon. Depending on the required objectives, it must adjust to the psychological characteristics of the students and the depth with which the subjects are studied. **Conclusion:** the examples gathered meet the low-cost requirement, to overcome the economic limitations of schools, contribute to social education, in its ethical-economic aspect, as well as awaken the interest of students and the community.

KEYWORDS: Geology. Geosciences. Innovation. Basic Education. Teaching Materials.

1 INTRODUÇÃO

Num quadro didático, o modelo não é um dado de partida, mas justamente o objetivo declarado de ensino.¹

As atividades práticas (*practical work*) continuam a constituir uma estratégia estruturante no ensino das ciências², justificada pelas suas vantagens nos domínios cognitivo, afetivo e das *skills* e dos processos. No entanto, quer o seu conceito, quer os seus propósitos são, desde há longa data, objeto de discussão e de aprofundadas reflexões.

Na década de 1980, os conceitos como trabalho prático, trabalho laboratorial e experimentos vinham sendo aplicados como sinónimos, ilustrando alguma confusão que se fazia sentir, particularmente no debate sobre os *curricula* do ensino das ciências, que por vezes não reconheciam que nem todo o trabalho prático era levado a cabo no laboratório e nem todo o trabalho laboratorial compreendia experimentos³. Numa investigação sobre as razões que levam os professores de ciências a realizarem trabalhos práticos, uma investigação aponta que estes se justificam essencialmente à luz de três importantes grupos de argumentos: os argumentos cognitivos, os argumentos afetivos, e os argumentos das competências⁴.

Relativamente aos argumentos cognitivos, o trabalho prático contribui para o melhoramento da compreensão da ciência pelos alunos, promovendo o seu desenvolvimento concetual, ao permitir-lhes visualizar leis e teorias científicas. Por outras palavras, permite ilustrar, verificar ou afirmar conteúdos científicos teóricos. Relativamente

¹ Johsua e Dupin (1993, p. 197).

² Oliveira e Bonito (2023), Pires (2017).

³ Hodson (1988).

⁴ Wellington (1998).

aos argumentos afectivos, alega-se que a realização de trabalho prático é motivadora e empolgante, gerando interesse e entusiasmo nos alunos, ajudando-os também no processo de construção de aprendizagens significativas. Por último, relativamente aos argumentos das competências, verifica-se que a realização de trabalho prático tem a potencialidade de desenvolver não apenas competências manipulativas ou de destreza manual, mas promove também o desenvolvimento de competências transferíveis para inúmeros contextos, apresentando grande valor acrescentado não só para futuros cientistas, mas possuindo também grande valor vocacional e utilidade geral no quotidiano.

Durante o século XIX e a maior parte do século XX, uma definição aceitável de trabalho prático seria a de experiências de aprendizagem nas quais os alunos interagissem com materiais ou com fontes secundárias de dados, para a observação e compreensão do mundo natural⁵. No dealbar do século seguinte, o trabalho prático é visto como elemento essencial no ensino das ciências. A metodologia preconiza ampliar o conhecimento dos alunos sobre o mundo natural, ao desenvolver a compreensão das ideias, teorias e modelos, que os cientistas consideram estruturantes na explicação e previsão do seu comportamento. Ensinar ciências implica “mostrar” fenómenos aos alunos e colocá-los em situações nas quais eles os possam ver por si mesmos⁶.

Mais recentemente, o termo ‘trabalho prático’ tem sido utilizado para se referir qualquer tipo de atividade de ensino e aprendizagem em ciências na qual os alunos, trabalhando individualmente ou em pequenos grupos, estão envolvidos na manipulação e/ou observação de objetos e materiais reais, por oposição a materiais e objetos virtuais. Nesta linha, o trabalho prático assume-se como uma categoria ampla que pode incluir tarefas ao estilo “livro de receitas”, investigações e tarefas ao estilo de descoberta⁷.

O trabalho prático deve ser estruturado de forma a que permita desenvolver a compreensão dos conceitos científicos, bem como a aquisição de hábitos e capacidades que se materializam no ganho de competências práticas, nomeadamente no planeamento e *design* de atividades práticas, na organização, na análise e interpretação de dados bem como a sua aplicação a novas situações, na apreciação e compreensão da natureza da ciência, desenvolvendo em última análise, atitudes positivas face à mesma⁸. Dessarte, existem dois grandes tipos de trabalho prático: as demonstrações feitas pelos professores e as experimentações realizadas pelos alunos. Estas últimas se podem subdividir em quatro tipos: atividades confirmatórias, atividades de *inquiry*, atividades por descoberta, e atividades baseadas em resolução de problemas.

⁵ Lunetta et al. (2005).

⁶ Millar e Abrahams (2009).

⁷ Abrahams e Reiss (2012).

⁸ Hofstein (2015).

Numa recente revisão sistemática da literatura sobre trabalho prático no ensino das ciências, apontam-se oito categorias de organização do trabalho prático: *Hands-on skills*; *Minds-on skills*; desenvolvimento de competências no sentido lato; *Inquiry-based learning*; aprendizagem em ciências por meio de experiências quotidianas; comunicação científica, e por último, uma alternativa economicamente acessível para as aprendizagens em ciências. Os investigadores destacaram importantes vantagens associadas ao desenvolvimento do trabalho prático, que de forma global, se agrupam em cinco distintas categorias.

Primeiramente, o trabalho prático no ensino das ciências contribui para o desenvolvimento de competências de aprendizagem com base em investigação, atribui particular ênfase à participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, permite o desenvolvimento de conhecimento relevante sobre habilidades práticas (*hands-on*) e compreensão concetual (*minds-on*), promove o desenvolvimento da literacia científica, e por último, apresenta um contributo essencial na preparação dos alunos para as avaliações práticas⁹.

Partindo da consideração de todas as vantagens associadas ao desenvolvimento do trabalho prático no ensino das ciências, este trabalho tem como objetivo apresentar um conjunto de atividades práticas no âmbito do ensino da deformação das rochas, com base em modelos didáticos. Para além das três atividades principais da modelagem didática (extração, mutilação e exemplificação), a mangling consiste num processo de adaptação sucessiva e deliberada de modelos didáticos, aplicando-os na análise didática e no design em novos contextos.¹⁰ Daí que as as propostas apresentadas representem, unicamente, opções fundamentadas que, uma vez utilizadas, poderão melhorar o rendimento escolar, permeando uma aprendizagem significativa, isto é, ativa e procedimental.

As atividades foram objeto de reflexão pré e pós-realização. Carecem todavia, de uma “experimentação no terreno”¹¹, imprescindível, realizada na sala de aula com alunos. Dentro da medida do possível, a experimentação no terreno deveria ser realizada pelos próprios professores dos grupos-turma. Tal caminho consistiria em testar a confiabilidade e a validade das nossas propostas junto dos alunos, *i.e.*, procurar saber em que medida as nossas opções estratégicas representam o que pretendemos, e qual o grau de precisão da representação em si mesma. Haverá necessidade de uma identificação e avaliação das conceções que os alunos apresentam, por exemplo, acerca de todos os aspetos

⁹ Oliveira e Bonito (2023).

¹⁰ Hamza e Lundqvist (2023).

¹¹ Landsheere (1982, p. 43).

que os modelos usados pretendem representar. Só desta forma poderemos falar, numa instância seguinte, da utilidade, riqueza e valor didático dos materiais curriculares práticos que produzimos, função da própria orientação dada. Precisamente por isso, é importante ensinarmos de tempos em tempos, nas turmas nas quais queremos desenvolver a investigação, fazendo-nos aceitar pelos alunos e impregnando-nos da sua atmosfera¹².

Para a realização de atividades práticas, o professor e os alunos podem dispôr de abundantes meios de procedência muito variada. Uns poderão ser confeccionados ou adquiridos em empresas especializadas em material didático ou científico. Outros porém, encontram-se ao alcance no campo, no parque, no recinto da escola, no supermercado, na drogaria, na pastelaria etc. Podemos citar alguns exemplos de materiais úteis para observação e atividades de reflexão sobre fenómenos geológicos: fósseis, rochas, minerais, rios, depósitos de vertente, água que corre por um rego, barreiras de estradas, arraste de materias pelo vento etc. Além disso, muitos objetos de uso quotidiano poderão constituir bons materiais para observação e experimentação escolares, desenvolvendo simultaneamente uma dupla motivação nos alunos: (a) aquela que acompanha a realização das atividades práticas, e (b) uma outra que advém do facto de trabalharem com materiais que eles mesmo obtiveram, ou que são do seu conhecimento diário.

Não é correto afirmar que um material didático, por ser caro, bonito ou complexo, constitua um bom recurso didático. Algumas variáveis são fundamentais para apurar a sua validade e riqueza didática. Os materiais didáticos usados devem reunir algumas caraterísticas essenciais:

- Facilitar ao aluno a compreensão do fenómeno que se estuda em cada caso. Decorre daqui a necessidade da adequação dos materiais às caraterísticas psicológicas dos alunos e à profundidade com que se estudam as matérias, função dos objectivos exigidos.
- Apresentarem uma estrutura simples que possibilite ao aluno o conhecimento e compreensão, mais fácil e clara, dos aspetos essenciais do(s) fenómeno(s) que se deseja estudar.
- O seu manuseio e a construção devem ser fáceis; os próprios alunos podem, em muito casos, preparar os materiais que experimentarão e observarão.
- Deve procurar produzir-se materiais com um custo reduzido, uma caraterística que arrasta consigo três implicações: (a) o aspeto económico é muitas vezes limitante nas nossas escolas, (b) nem sempre os materiais mais caros reúnem as condições anteriores, e (c) é ocasião para desenvolvermos um contributo à educação social, no seu aspeto ético-económico.

¹² Mialaret (1954).

Uma vez que nem todo o material didático existente oferece garantias de eficácia e utilidade do ponto de vista educativo, apresenta-se uma grelha de avaliação do material científico escolar (Tab. 1).

Tabela 1. Grelha de avaliação dos materiais curriculares práticos, em função dos seus valores científicos e educativos¹³.

Valor	Caraterística
Científico	<ul style="list-style-type: none"> - Conduz a conhecimentos e compreensões corretas. - A sua linguagem (ou o seu conteúdo concetual) é clara. - A sua linguagem (ou o seu grau de complexidade) é adequada ao desenvolvimento intelectual e aos conhecimentos dos alunos. - Apresenta consistência, ou liga-se a um método de trabalho, e provoca uma atividade científica significativa e ordenada. - A sua qualidade material possibilita o seu correto funcionamento.
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta poder motivador. - Provoca desejo de observar e de experimentar. - Induz a implementação de meios de expressão próprios das ciências. - Leva à reflexão. - Desenvolve o sentido crítico. - Desenvolve a criatividade. - Facilita o desenvolvimento de valores sociais. - Enfatiza os valores interdisciplinares e humanísticos da ciência. - O momento em que se utiliza é funcional em relação com a unidade temática do momento.

De seguida, apresentam-se algumas atividades práticas para o ensino das deformações da crosta terrestre, enquadradas de acordo com as considerações anteriores.

2 DA ESPECIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

A formulação precisa dos conteúdos e dos objetivos educacionais que os alunos devem atingir permitirá que, ao longo do processo educativo, seja atingida uma aprendizagem profunda ou significativa. O mecanismo é denominado Alinhamento Cognitivo.¹⁴ Uma vez especificados os pontos centrais, urge concetualizar uma planificação da ação, com estratégias bem definidas, que pareçam, num primeiro momento, estar mais adequadas e indicadas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A natureza fechada de um ciclo avaliativo é importante, constituindo a única via que nos permite obter um certo *feedback* da nossa ação. Daí escrevermos “num primeiro momento”. O processo de *feedback* é vital para manter um verdadeiro processo educativo (aliás, como acontece na maior parte das nossas funções fisiológicas). Em todo o caso, quer o processo, quer o produto (os resultados) devem ser cuidadosamente observados e avaliados. Se as coisas correm bem, é indicação para continuarmos a nossa ação. Caso

¹³ Adaptado de Martín et al. (1992, p. 185).

¹⁴ Miguel et. al. (2021).

contrário, há necessidade de estabelecer ajustes e alterações à nossa operação, seja dos conteúdos, estratégias ou objetivos.

As estratégias que concetualizámos não constituem única via. Fundamentados nas nossas considerações anteriores, as opções parecem-nos, neste dado momento, exequíveis em qualquer escola. Além da plena intervenção do aluno, as estratégias constituem uma boa fonte, a partir da qual brotarão bastantes dados, que uma vez discutidos amplamente conduzirão a uma aprendizagem significativa, e portanto, ativa. Não pretendemos ser exaustivos na planificação das atividades a desenvolver. Debruçámo-nos natural e essencialmente sobre as atividades práticas, considerando sempre as sérias limitações que cada estabelecimento escolar eventualmente apresentará. A especificação das estratégias (Tab 2) deixa bem abertas as possibilidades de diálogo (horizontal e vertical), com ajustes, alterações ou modificações a uma determinada realidade pedagógica, que só o professor do grupo-turma, melhor que outrem, conhecerá.

Tabela 2. Especificação das estratégias para o tema “Deformações da Crusta Terrestre”

Objetivos	Especificação do conteúdo	Especificação da estratégia
1. Conhecer diferentes tipos de deformação litológica.	1. Deformações da crosta terrestre 1.1 Deformações no terreno: 1.1.1. Falhas 1.1.2. Diáclases 1.1.3. Dobras 1.1.4. Clivagem 1.1.5. Xistosidade 1.1.6. Foliação	1. Atividade prática de campo ou, na impossibilidade da sua realização, exploração de diapositivos, fotografias ou vídeos. - Esta atividade deve ser orientada de acordo com os objetivos a atingir. Trata-se do nível de domínio cognitivo mais baixo - memorização. - Esta estratégia pode ser planeada como atividade geradora de problemas, assumindo-se como atividade prática de campo alternativa de tipo II ¹⁵ .
2. Caraterizar os elementos de uma falha e de uma dobra.	2. Caraterização de dobras 2.1. Flancos 2.2. Eixo da dobra 2.3. Charneira 2.4. Superfície axial 2.5. Crista 2.6. Quilha e plano de quilha 2.7. Linha de inflexão 2.8. Superfície bissetora 2.9. Superfície envolvente 3. Classificação das dobras 3.1. Atendendo ao fecho e às relações estratigráficas das rochas 3.2. Baseada nos aspetos descritivos 3.3. Baseada nos aspetos morfológicos	2. Atividade prática de laboratório de tipo II ¹⁶ . - Com esta atividade pretende-se que os alunos construam modelos que representem os diferentes tipos de falhas e de dobras já introduzidos com a atividade anterior. - A construção deve ser feita com materiais adequados ao efeito, como por exemplo, sabão, madeira, esferovite, plasticina ou es-ponja. Os modelos devem ser orientados no sentido da sua exploração proporcionar uma visão de alguns movimentos que ocorrem na formação de tais estruturas.

¹⁵ Cfr. Bonito (2001).

¹⁶ Cfr. Bonito (2001).

Objetivos	Especificação do conteúdo	Especificação da estratégia
	4. Caracterização de falhas 4.1. Blocos de falha 4.2. Plano de falha 4.3. Espelho de falha 4.4. Atitude de uma falha 4.5. Teto 4.6. Muro 4.7. Traço de falha 4.8. Rejeito 5. Classificação das falhas 5.1 Baseada nos aspetos genéticos 5.2 Baseada nos aspetos geométricos	
3. Conhecer alguns fatores implicados na deformação das rochas.	6. Tensão 7. Elipsóide de tensão 8. Deformação 9. Elipsóide de deformação 10. Propriedades reológicas dos corpos 11. Curvas de tensão-deformação	3. Atividade prática - Exploração de diapositivos, transparências, e modelos dos elipsóides de tensão e de deformação. - Realização de fichas de trabalho. - Atividades de discussão.
4. Caracterizar comportamentos elástico, plástico e frágil dos materiais.	12. Tipos de deformação	4. Atividade prática de laboratório de tipo III ¹⁷ .
5. Compreender a influência da pressão, temperatura e tempo de atuação das forças, na deformação dos materiais.	13. Fatores que influenciam o comportamento físico dos materiais rochosos	- Pretende-se que os alunos preparem um aparato experimental (experiência) que lhes permita (re)descobrir os efeitos de forças sobre distintos materiais. - Procurar-se-á produzir diferentes tipos de deformações, função do tipo de material, intensidade e duração da força aplicada, temperatura e pressão.
5. Compreender a influência da pressão, temperatura e tempo de atuação das forças, na deformação dos materiais.	13. Fatores que influenciam o comportamento físico dos materiais rochosos	5. Atividade prática de laboratório de tipo III ¹⁸ . - Procurar-se-á a gestação e desenvolvimento de experimentos que permitam a observação do efeito de forças compressivas e distensivas sobre diferentes tipos de materiais.

NOTA: Sempre que se revele oportuno, os alunos deverão resolver exercícios práticos e experimentos para contrastar hipóteses, materializados, por exemplo, em fichas de trabalho orientadas para estas atividades.

¹⁷ Cfr. Bonito (2001).

¹⁸ Cfr. Bonito (2001).

3 DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PRÁTICAS

3.1 INTRODUÇÃO

Para abordar o estudo das deformações da crosta terrestre, os professores usam, frequentemente, esquemas, diapositivos e fotografias para os alunos observarem e inferirem um certo número de noções tectônicas. Todos estes recursos, ainda que corretamente aproveitados e para além do seu contínuo grande valor, oferecem visões estáticas dos fenómenos naturais. Por intermédio da construção de um modelo reduzido analógico de utilização pedagógica, que procure reproduzir cadeias montanhosas ou fossas tectônicas, é possível observar e estudar (analogicamente), esse dinamismo que caracteriza o planeta Terra. Quando a construção do modelo é feita pelos próprios alunos verificam-se comportamentos entusiastas e expectantes, além de abrir um leque grande de traços pertinentes provenientes da observação do próprio modelo.

Sabemos que, em Geologia, todo aluno precisará desenvolver uma capacidade de visualizar estruturas geológicas, simples ou complexas, ao longo das disciplinas de seu curso.¹⁹ Esse fator valoriza as atividades práticas, na medida em que o aprendiz precisará “desenvolver, ou construir, uma habilidade penetrativa visual” que o habilite a “enxergar” as estruturas contidas no interior de massas sólidas de rocha.²⁰ A interpretação de estruturas geológicas exemplificadas nos modelos apresentados a seguir contribui para que o estudante desenvolva a capacidade de visualização 3D.

Os modelos que explorámos nas nossas três experiências oferecem variadas e grandes potencialidades. Graças às paredes transparentes da tina que usámos, é possível observar as estruturas geológicas profundas em formação, como a charneira de uma dobra ou o fundo de um gráben. Inferem-se, também, os mecanismos de formação de uma falha de desligamento (*slip failure*)²¹. Os materiais que se comprimem são areia, gesso ou cimento. Alguns professores têm realizado experiências muito aproximadas, embora utilizem outros materiais (e.g., bolos amoldáveis, com distintas camadas e várias coberturas de *chantilly*), obtendo resultados menos ricos que os nossos.

As experiências decorrem durante alguns minutos e procuram representar dezenas de Ma na realidade. Acelerando o tempo apreenderemos melhor a disposição espacial de uma dobra, de uma falha, as associações entre estruturas distintas contemporâneas ou até mesmo a evolução da deformação. As estruturas obtidas são muito expressivas e assemelham-se muito àquelas que a natureza nos revela. Realizando

¹⁹ Carneiro et al. (2018).

²⁰ Kastens et al. (2014).

²¹ Também conhecida por falha deslizante, de deslizamento ou transcorrente.

estas experiências, podemos compreender a razão das dobras e falhas afetarem massas consideráveis em grandes profundidades e/ou superfícies. As deformações dão-nos consciência da amplitude dos movimentos que as produziram e testemunham a atividade do globo.

3.2 OBJETIVOS

Os materiais que selecionámos para utilizar nestes dois modelos, permitem atribuir-lhes uma tripla vantagem em relação a outros similares: (a) o modelo analógico fabricado pode conservar-se para uso em aplicações posteriores; (b) os alunos podem realizar atividades práticas através de experiências simples e curtas temporalmente (adequadas a muitas das aulas); e (c) este modelo é um bom recurso para todo o leigo que deseje compreender melhor a atividade da Terra realizando as distintas experiências que propomos.

A nível cognitivo alunos deverão ser capazes de:

1. Conhecer alguns fatores implicados nas deformações dos materiais rochosos;
2. Caracterizar comportamentos elástico e plástico;
3. Compreender a influência do tempo e da intensidade da força na deformação das rochas;
4. Relacionar a formação de cadeias montanhosas, dobras e falhas inversas, com as diferentes forças compressivas que as originam;
5. Relacionar a formação de grábens e falhas normais, como resposta aos movimentos distensivos;
6. Compreender os mecanismos de deformação ao longo de uma falha de desligamento;
7. Inferir as figuras de deformação das rochas em zonas submetidas a um desligamento;
8. Relacionar a distribuição das forças sísmicas e a repartição das fraturas no espaço e no decurso do tempo;
9. Demonstrar que distintos materiais têm respostas diferentes aos mesmos agentes deformadores;
10. Planear experiências para comprovar o efeito de forças de compressão e/ou de tração sobre os diferentes materiais;
11. Compreender os fenómenos erosivos;
12. Reconhecer relações entre a génese sedimentar e as deformações das rochas.

Estas atividades promovem, também, a operacionalização de objetivos a nível afetivo e psicomotor, incluindo objetivos de manipulação (de materiais, movimentos finos e precisos) e de argumentação científica (adoção de uma atitude explicativa e resolutória de um problema, exploração de modelos analógicos em Geociências).

3.3 ATIVIDADE PRÁTICA DE LABORATÓRIO (ESTRATÉGIA N.º 4)

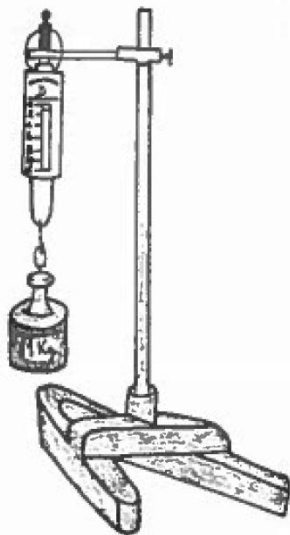
3.3.1 Materiais

Dinamómetro; Mola metálica helicoidal; Cronómetro; Massas marcadas ($m_1 < m_2 < m_3 < m_4$); Suporte; Lamparina; Materiais-Prova: fita de borracha, plastilina, lâmina (de microscopia), lamela (de microscopia), vareta oca de vidro, prego de Ferro, fita de zinco, fita de folha-de-flandres; argila seca; argila recém humedecida.

3.3.2 Experimento n.º 1 - Medição de forças. Comportamento dos materiais, função da intensidade e tempo de aplicação das forças mecânicas e da temperatura e pressão

1. Colocar o dinamómetro fixo no suporte.
2. Introduzir à vez, na argola do dinamómetro, as massas m_1 , m_2 , m_3 e m_4 (Figura 1).
3. Observar e anotar os valores registados na escala dinamométrica.
4. Repetir a operação 2, associando desta vez as distintas massas.

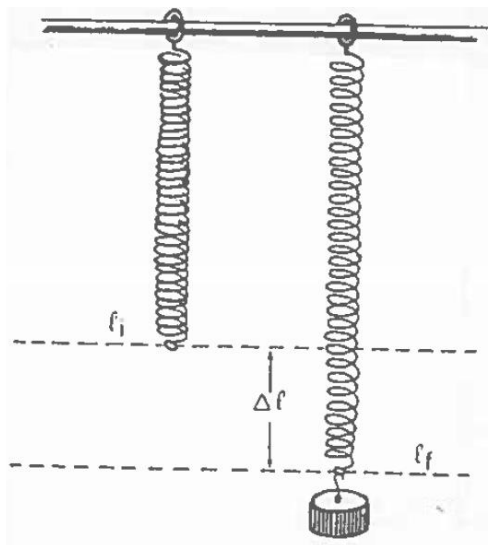
Figura 1. Medição de massas no dinamómetro.



Nota. Fonte: Bonito (1996).

5. Prender a mola verticalmente a uma placa fixa ou, por exemplo, a um suporte.
6. Colocar na extremidade da mola a massa m_1 (Fig. 2).
7. Manter o dispositivo montado durante um minuto.
8. Observar e registrar os resultados obtidos.
9. Repetir os procedimentos 2, 3 e 4, utilizando as massas m_2 , m_3 e m_4 , respectivamente.

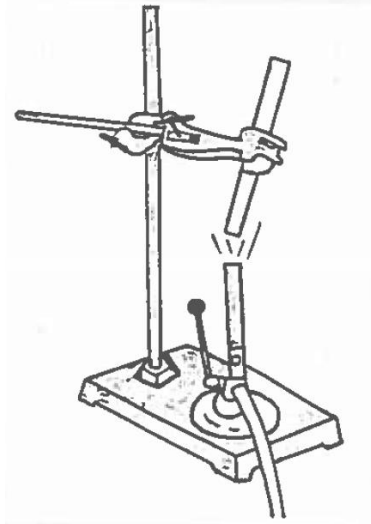
Figura 2. Alongamento da mola devido ao efeito do peso do corpo.



Nota. Fonte: Bonito (1996).

10. Colocar a massa m_4 na extremidade da mola.
11. Manter o dispositivo montado durante: a) 2 min; b) 5 min; c) 15 min; d) 25 min.
12. Observar e registrar os resultados obtidos.
13. Submeter os materiais-prova, um de cada vez, aos seguintes testes:
 - 13.1. Força distensiva;
 - 13.2. Força compressiva;
 - 13.3. Aquecimento com as mãos e aplicação de uma força compressiva;
 - 13.4. Aquecimento com as mãos e aplicação de uma força distensiva;
 - 13.5. Aquecimento da vareta oca de vidro e do prego de ferro à chama de uma lamparina. Aplicação de uma força compressiva.
 - 13.6. Aquecimento da vareta oca de vidro e do prego de ferro à chama de uma lamparina (Fig. 3). Aplicação de uma força distensiva.

Figura 3. Aquecimento de uma vareta oca de vidro.



Nota. Fonte: Bonito (1996).

13.7. Pressão forte com a parte posterior de um lápis (Fig. 4).

13.8. Observar e registrar os resultados.

Figura 4. Pressão forte com a parte posterior de um lápis.



Nota. Fonte: Bonito (1996).

3.4 ATIVIDADE PRÁTICA DE LABORATÓRIO (ESTRATÉGIA N.º 5)

3.4.1 Materiais

Para a construção deste modelo necessitamos de alguns materiais, que podem facilmente ser obtidos no mercado local.

- Uma tina em acroleína (ou vidro) transparente (e.g., 36 cm de comprimento, 20 cm de altura, e 20 cm de largura, 0,4 cm de espessura), perfurada em seis locais: (a) nas duas paredes laterais de menor largura, a 3,5 cm da base, por um orifício de φ 0,8 cm; e (b) na base, em quatro locais aleatórios com orifícios do mesmo diâmetro, de forma que uma linha imaginária que os una forme um quadrado.
- Uma tina em acroleína (ou vidro) transparente (e.g., 50 cm de comprimento, 6 cm de altura, e 30 cm de largura, 0,4 cm de espessura), cortada longitudinalmente ao meio;
- Uma placa em acroleína transparente (19 cm x 14 cm x 0,4 cm), furada a 3 cm da base, sobre a qual é adaptada uma haste amovível (cilíndrica, com \varnothing 0,5 cm e 19 cm de comprimento) em madeira ou metal. Este conjunto funcionará como um pistão
- Duas placas, em acroleína transparente, em forma de L. Em cada placa é adaptada uma haste amovível igual à supracitada. A largura da parte vertical da placa em L tem que corresponder à largura do interior da tina (29 cm), e a altura situar-se aproximadamente nos 14 cm. A parte horizontal da placa em L apresenta dimensões de 19 cm x 7 cm x 0,4 cm;
- Uma placa de madeira ou em acroleína (8 cm x 8 cm x 0,4 cm), com uma haste idêntica à descrita anteriormente, embora com um comprimento mais reduzido (15 cm). Esta placa funcionará como um maço, destinado a compactar o material utilizado;
- Uma placa de madeira ou de acroleína (70 cm x 50 cm x 1 cm);
- Dois sarrafos (50 cm x 1cm x 0,5 cm);
- Corantes em pó: ocre amarelo (\pm 250 g), ocre vermelho (\pm 250 g), ocre castanho (\pm 250 g), azul-ultramar (\pm 250 g), preto-Itália (\pm 250 g), amarelo-metilo (\pm 250 g);
- Farinha (\pm 500g);
- Gesso (\pm 2 kg);
- Lacre (\pm 1 kg);
- Uma barra de sabão “azul-e-branco”;
- Cimento branco e cinzento (\pm 1 kg);

- Areia crivada a 4 granulometrias: (a) grão < 60 mesh; (b) 60 mesh < grão < 25 mesh; (c) 25 mesh < grão < 18 mesh; (d) 18 mesh < grão < 14 mesh. (± 1 kg)²²;
- Plastilina (vários rolos de diferentes cores);
- Argila (± 3 kg);
- Pregos para madeira;
- Parafusos para madeira ou para metal;
- Chave-de-fendas para parafusos;
- Duas folhas de papel vegetal;
- 50 cm de napa branca autocolante;
- Quatro canetas de feltro (azul, vermelho, preto e verde);
- Um serrote de mão;
- Uma colher das de sopa;
- Uma faca de cozinha;
- Uma espátula de metal;
- Água;
- Uma máquina fotográfica;
- Uma máquina videográfica, e um tripé.

3.4.2 Experimento n.º 2 - Compressão de uma série sedimentar. Formação de dobras e de falhas inversas. Erosão de uma dobra. Discordância angular

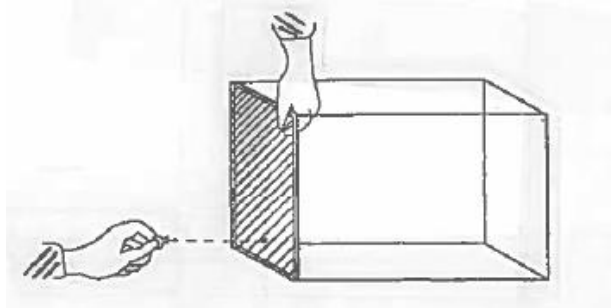
1. Montagem do dispositivo experimental:

- 1.1. Colocar a placa de acroleína (19 cm x 14 cm x 0,4 cm) no interior da tina e adaptar, a partir do exterior, a respetiva haste (Fig. 5). Uma vez controlada do exterior, permitirá que o sistema funcione como um êmbolo.

²² Conversão da escala Mesh na escala métrica:

Sistema Mesh	Sistema métrico
60	250 μ m
25	710 μ m
18	1,00 mm
14	1,4 mm

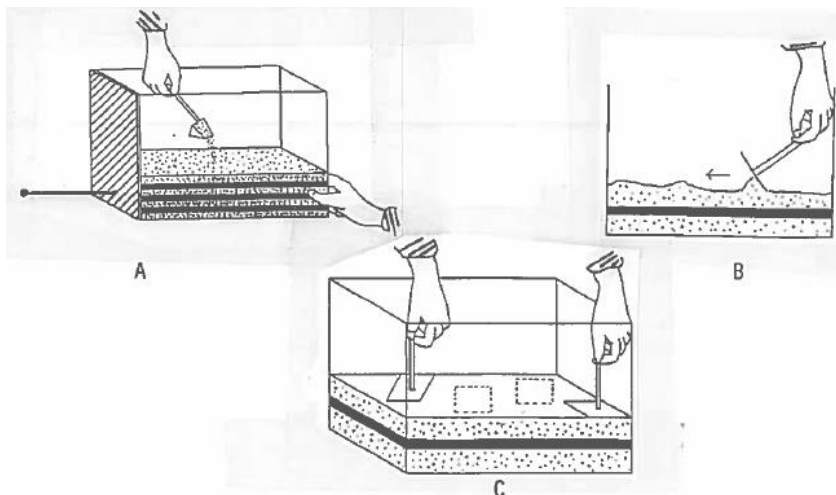
Figura 5. Montagem do dispositivo experimental para modelos de compressão.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

- 1.2. Repartir os diversos tipos de areia (com diferentes cores, resultado da adição dos vários corantes) em camadas de espessura regular (aproximadamente de um cm) e horizontal (Fig. 6A). O maço ajudará a nivelar as camadas de areia (Fig. 6B), compactando-as de seguida (Fig. 6C).
- 1.3. Fotografar, gravar, marcar na tina ou desenhar (à escala) em papel vegetal, as camadas sedimentares horizontais compactadas, que servirão posteriormente de referência.

Figura 6. Deposição, na tina, dos diferentes tipos de areia. A - Devem formar-se estratos regulares e horizontais; B - bem nivelados e; C - compactados.



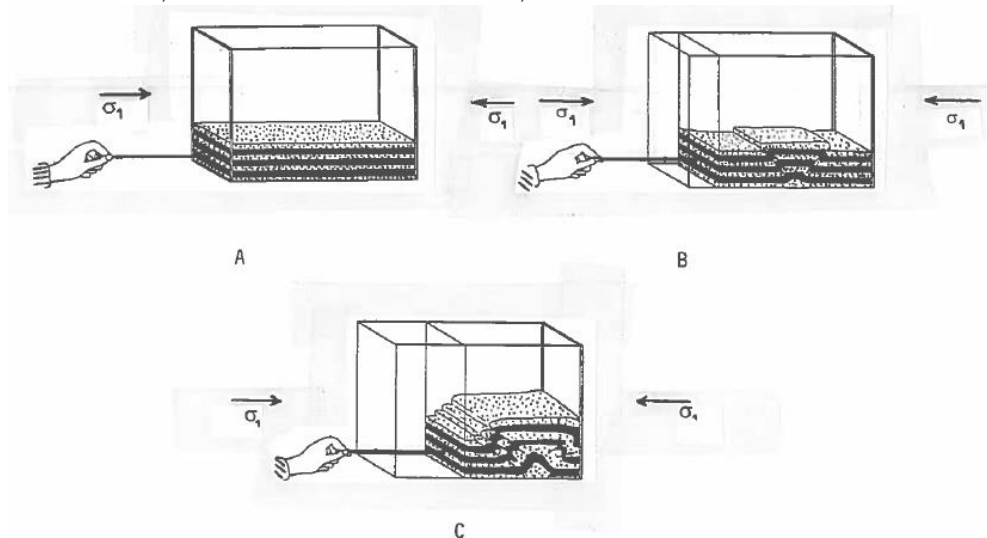
Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

2. Estruturas resultantes de forças compressivas

- 2.1. Segurar firmemente na tina, e imprimir uma força compressiva apoiando-se na haste do pistão (Fig. 7A). A deslocação do pistão

dentro da tina exerce uma compressão sobre as camadas de areia (Figs. 7B e 7C).

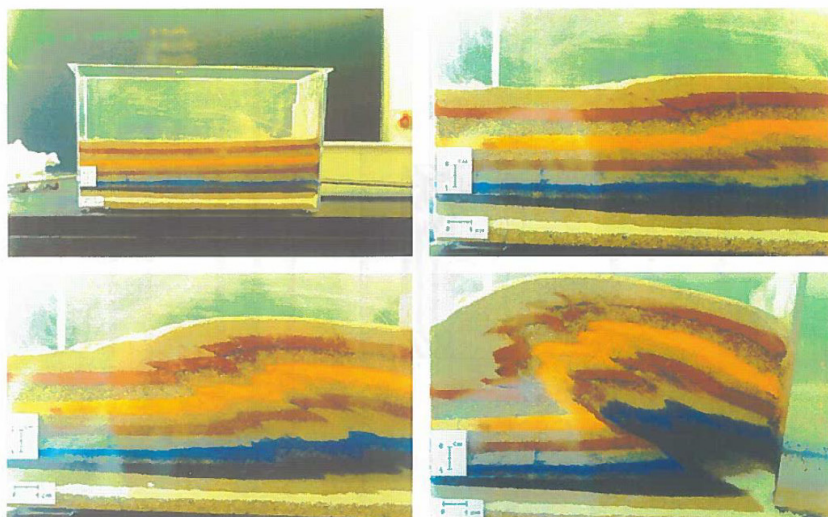
Figura 7. Aplicação de uma força compressiva sobre as camadas de areia. A - Segurar com firmeza a tina e a haste do pistão; B - Empurrar o pistão no sentido do topo oposto da tina; C - À medida que a força compressiva assume maior intensidade, assim se formam estruturas deformadas, mais evidentes e diferentes.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

2.2. Marcar na tina, fotografar, gravar ou desenhar (à escala) em papel vegetal, os diferentes momentos e estruturas de deformação (Fig. 8), consequência dos incrementos de intensidade aplicados.

Figura 8. Estruturas resultantes da aplicação de uma força compressiva sobre as camadas de areia.

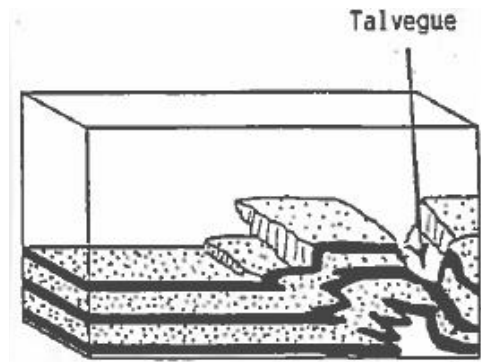


Nota. Fonte: Bonito (1996).

3. Erosão uma dobra:

- 3.1. Com o auxílio de uma colher, escavar um talvegue no relevo, retirando pequenas porções de areia.
- 3.2. Observar as camadas coloridas que são colocadas a descoberto (Fig. 9).
- 3.3. Fotografar, gravar, marcar na tina ou desenhar (à escala) em papel vegetal as estruturas produzidas no relevo.

Figura 9. Talvegue escavado nas camadas de areia dobradas.

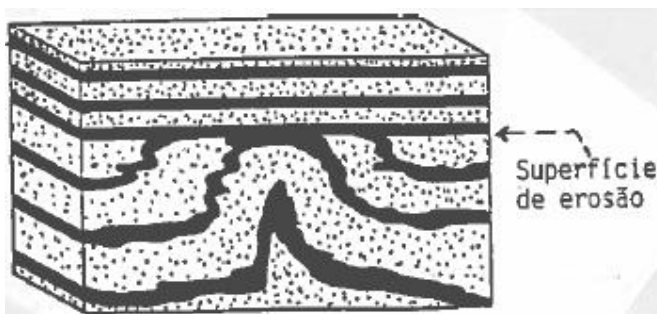


Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

4. Produção de uma discordância angular:

- 4.1. Retirar mais sedimentos, até obter uma superfície plana (peneplanície).
- 4.2. Depositar em cima várias camadas (coloridas) horizontais de areia (Fig. 10).
- 4.3. Fotografar, gravar, marcar na tina ou desenhar (à escala) em papel vegetal as estruturas produzidas no relevo.

Figura 10. Contacto de camadas por uma superfície de erosão (discordância angular).



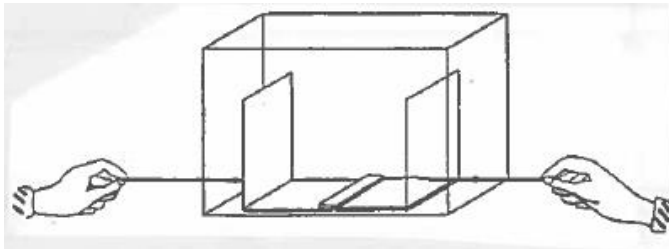
Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

3.4.3 Experimento n.º 3 - Formação de um gráben. Formação de falhas normais. Formação de um horst. Colmatação de um gráben

1. Montagem do dispositivo experimental:

- 1.1. Colar a napa ao longo do bordo terminal horizontal de cada placa em forma de L, numa faixa de 4 cm, de forma que apenas 2 cm fiquem em contacto com a acroleína.
- 1.2. Colocar as placas de acroleína em forma de L no interior da tina e adaptar, a partir do exterior, as respectivas hastes (Fig. 11). As duas placas devem ficar colocadas, de maneira que se sobreponham ligeiramente.

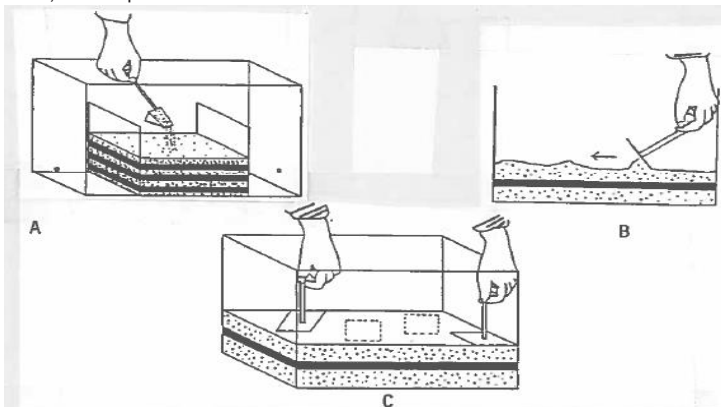
Figura 11. Montagem do dispositivo experimental com as placas de acroleína em forma de L.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

- 1.3. Repartir os distintos tipos de areia (com diferentes cores, resultado da adição de vários corantes) em numerosas camadas (no mínimo 6) de espessura regular (aproximadamente 1 cm) e horizontal (Fig. 12A). A areia deve estar muito bem seca. O maço ajudará a nivelar as camadas de areia (Fig. 12B), compactando-as de seguida (Fig. 12C).

Figura 12. Deposição, na tina, dos diferentes tipos de areia. A - Devem formar-se estratos regulares e horizontais; B - bem nivelados e; C - compactados.



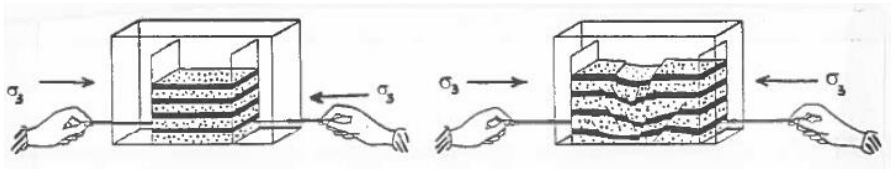
Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

- 1.4. Marcar pequenos orifícios circulares na superfície da última camada para visualizar melhor as deformações a produzir.
- 1.5. Fotografar, gravar, marcar na tina ou desenhar (à escala) em papel vegetal, as camadas sedimentares horizontais compactadas, que servirão posteriormente de referência.

2. Formação de grábens e *horsts*

- 2.1. Aplicar, suavemente, uma força distensiva sobre as duas hastes que estão ligadas às placas que suportam as camadas de areia (Fig. 13).

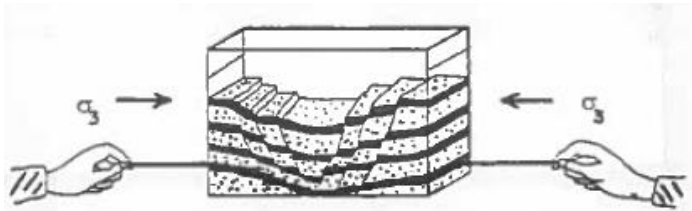
Figura 13. Aplicação de uma força distensiva sobre as camadas de areia.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

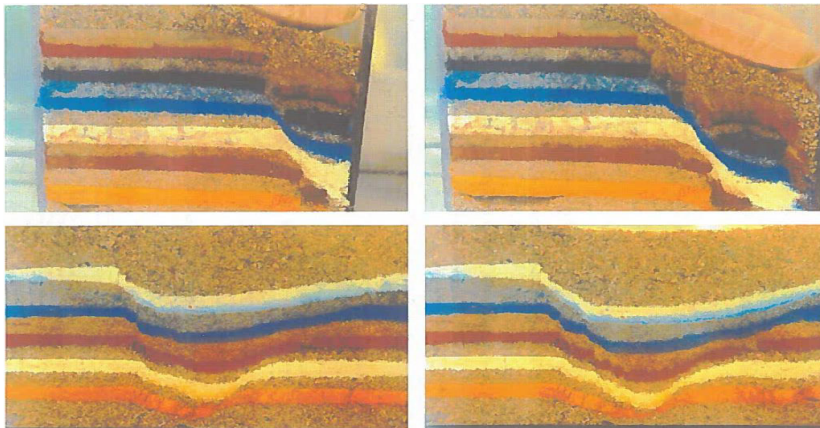
- 2.2. Fotografar, gravar, marcar na tina ou desenhar (à escala) em papel vegetal as estruturas produzidas (Fig. 14 e 15).

Figura 14. Formação de falhas normais e grábens.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

Figura 15. Formação de falhas normais e gráben no modelo.



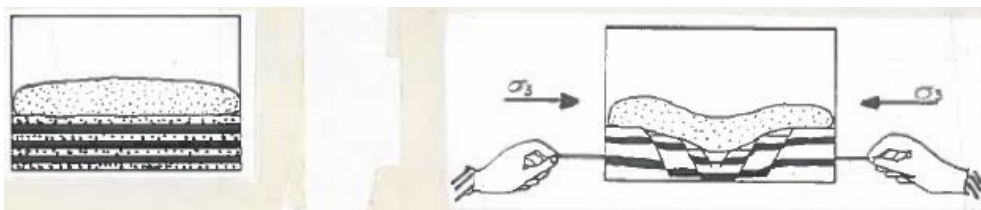
Nota. Fonte: Bonito (1996).

Outros materiais referidos, como, por exemplo, o lacre, a plastilina, o cimento e o sabão azul-e-branco, podem ser igualmente usados em vez de areia. Os resultados obtidos com estes últimos devem ser sempre confrontados com aqueles resultados dos experimentos com areia.

Identificámos dois condicionadores dos resultados que pretendemos obter com este experimento: (a) a espessura total das camadas, e (b) a quantidade de água retida nos poros da areia. O deslizamento, ao longo de falhas normais, é dificultado por uma espessura sedimentar global demasiadamente fina, e pela presença de água nos poros da areia. Quando um destes fatores, ou ambos, estão presentes num experimento, pensamos que é sempre conveniente explorar os resultados obtidos, investigando as suas causas.

Como solução, é possível arranjar uma carga litostática que facilite o deslizamento das camadas através dos planos de falha. Um saco de plástico fino, com uma massa de areia no seu interior, pode ser suficiente para anular a fraca espessura global das camadas de areia, ou a presença de água. A pressão gerada pela “carga litostática” deve ser repartida uniformemente ao longo de toda a superfície de areia (Fig. 15 e 16).

Figura 16. Aplicação de uma carga litostática (saco com areia) para compensar a reduzida espessura global das camadas sedimentares e/ou a presença de água nos poros da areia.

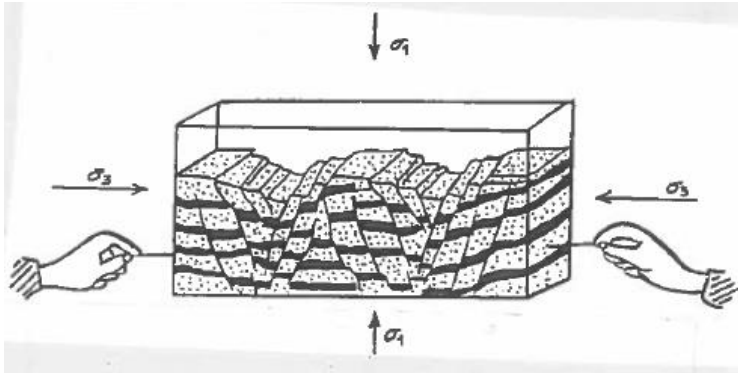


Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

Podemos ainda procurar obter dois grábens separados por um *horst*. Para que se produza tal efeito, procedemos da seguinte forma:

- 2.3. Deixar um espaço de 2 cm entre as duas placas. As camadas sedimentares ficarão, desta forma, sobre as duas placas e simultânea e diretamente sobre o fundo da tina. Nestas condições obter-se-ão dois grábens (Figura 17).

Figura 17. Formação de dois grábens.



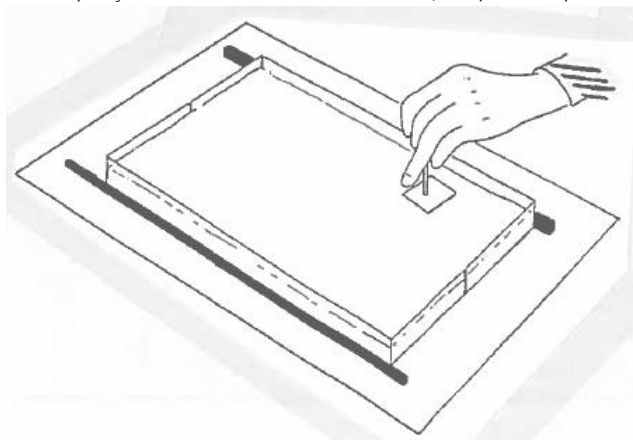
Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

- 2.4. Fotografar, gravar, marcar na tina ou desenhar (à escala) em papel vegetal as estruturas produzidas.
3. Colmatação de um gráben
 - 3.1. Aplicar sobre o gráben gerado, areia de cor diferente (ainda não utilizada), procurando deixar visíveis os bordos da fossa.
 - 3.2. Fotografar, gravar, marcar na tina ou desenhar (à escala) em papel vegetal, as estruturas, que servirão posteriormente de referência.
 - 3.3. Aplicar, no prosseguimento, uma força distensiva nas hastes das placas em L.
 - 3.4. Voltar a encher a depressão produzida com areia de outra cor.
 - 3.5. Repetir os passos 3.3 e 3.4 até que se queira (e seja possível).
 - 3.6. Fotografar, gravar, marcar na tina ou desenhar (à escala) em papel vegetal as estruturas produzidas.

3.4.4 Experimento n.º 4 - Formação de uma falha de desligamento

1. Montagem do dispositivo experimental:
 - 1.1. Traçar sobre a placa de madeira linhas transversais equidistantes a 0,5 cm, com 50 cm de comprimento.
 - 1.2. Pregar longitudinalmente os dois sarrafos, cabendo entre eles a tina de acroleína (50 cm x 30 cm x 6 cm).
 - 1.3. Unir as duas metades da tina de acroleína e colocá-la entre os sarrafos.
 - 1.4. Depositar várias camadas de areias, compactadas com o maço (Fig. 18), ou uma camada espessa (2-3 cm) de argila.

Figura 18. Deposição de camadas de diferentes areias, compactadas por um maço.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

2. Formação de falhas de desligamento

- 2.1. Aplicar uma compressão horizontal, progressiva e gradual, numa das metades da tina, deslizando-a lentamente sobre a placa de madeira (Fig. 19).
- 2.2. Fotografar, gravar ou desenhar (à escala) em papel vegetal as estruturas sucessivamente produzidas.

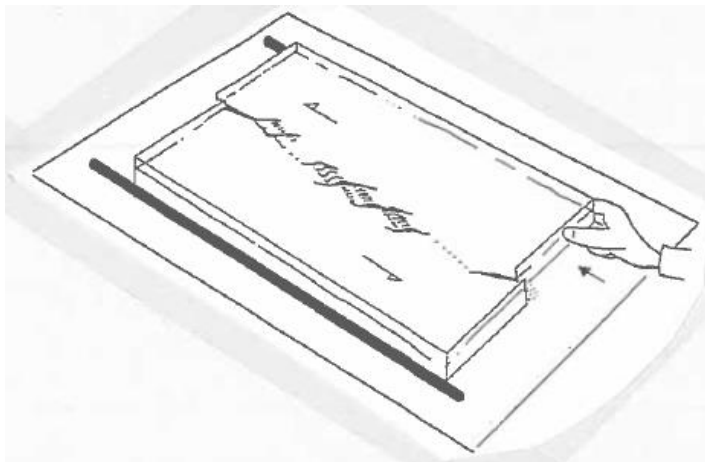
Figura 19. Ao aplicar uma compressão horizontal numa das metades da tina, surgem pequenas fraturas, denominadas fendas de tração.



Nota. Fonte: Bonito (1996).

À medida que se faz deslizar um compartimento da tina em relação ao outro, começam a surgir pequenas fraturas de tração, dispostas em degraus. O espaçamento das aberturas é regular e depende da espessura das camadas. As fendas permitem o deslocamento ligeiro da matéria deformável. Gradualmente, o comprimento das fraturas aumenta, e simultaneamente, giram no sentido da abertura do cisalhamento. A partir das fraturas *en échelon* formam-se lenticulas de cisalhamento. De seguida, a falha paralela ao desligamento do soco recorta as fendas *en échelon* (Fig. 20).

Figura 20. Exemplo do resultado de uma experiência de desligamento esquerdo.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

A grande falha aparece, após as pequenas fraturas *en échelon*, pela união de uma sucessão de ruturas alinhadas, torcidas, produzidas em cascata. Enquanto se formam as fissuras, o regime geral de forças compressivas provoca zonas elevadas com dobramentos e cavalgamentos, permitindo o desenvolvimento de um relevo no corredor de desligamento. No início, a deformação é simples, lenta e progressiva. Rapidamente os campos de falhas tornam-se cada vez mais complexos, com junção de fraturas que crescem, acentuando-se o relevo.

Com base na atividade prática laboratorial (estratégia n.º 4), pode desenvolver-se um sistema que mede a intensidade das forças aplicadas, quer sejam compressivas ou distensivas. Para conseguirmos tal efeito, procedemos do seguinte modo:

- A tina fica solidamente fixa à bancada por intermédio de parafusos;
- Cada haste do pistão é furada na parte terminal, e adaptada uma argola de metal. Para forças compressivas, prendem-se dois fios de *nylon* à argola. Cada fio passa pelas paredes laterais da tina, reunindo-se ambos numa outra argola, onde é aplicado o dinamómetro.
- Um dinamómetro é seguro na argola.

No estágio inicial, o esforço de aplicação é nulo ($\sigma_1 = 0$). Os incrementos de força são aplicados no dinamómetro, especificamente, na extremidade oposta à que está copulada à argola. À medida que a força se produz, é possível verificar os registos da sua intensidade na escala dinamométrica. Quando se interrompe a operação, o marcador da escala volta ao zero. Ao reiniciar a aplicação de forças, as suas medias devem ser adicionadas às anteriores.

Pode acontecer que não esteja ainda clara para os alunos, a relação entre o esforço, a força e o tipo de materiais a dobrar, ou seja, por exemplo, a necessidade de aplicar pressões de módulo elevado a fim de dobrar camadas muito espessas. Com uma atividade simples, daremos uma ideia dessa relação.

Distribuímos uma folha inteira (4 páginas) de jornal a cada aluno e solicitamos-lhes que a dobrem ao meio, o número de vezes que conseguirem. À medida que o papel está mais dobrado torna-se mais difícil voltar a fazê-lo novamente, uma vez que a quantidade de papel duplica cada vez que as duas partes são sobrepostas. Com esta estratégia, simples e prática, podemos desenvolver uma ideia aproximada das relações entre intensidade das forças e as respetivas deformações produzidas.

Podemos ainda controlar, com uma margem bastante reduzida, o fator tempo. Trata-se de desenvolvermos as experiências com uma lentidão muito acentuada, ou pelo contrário, aplicar presteza na sua execução. Analisando os resultados das duas situações, podemos procurar uma melhor aproximação, indutiva, acerca dos processos reais, e da influência do fator tempo na deformação de materiais, embora naturalmente, bastante limitada.

3.5 CONSERVAÇÃO DOS MODELOS

Para conservarmos o modelo, para estudos ou ilustrações posteriores, podemos adicionar cimento e água à areia da tina, formando argamassa. O método traz, contudo, alguns inconvenientes desagradáveis: (a) a manipulação do cimento, para algumas pessoas, produz reações alérgicas, pelo que é necessária uma máscara para se proteger das poeiras; (b) assim que endurece a argamassa, surgem traços brancos do cimento, havendo necessidade de envolver tudo muito bem com água, destruindo obviamente as estruturas; (c) o tempo de secagem da argamassa é prolongado, e (d) o modelo depois de seco é dificilmente serrado.

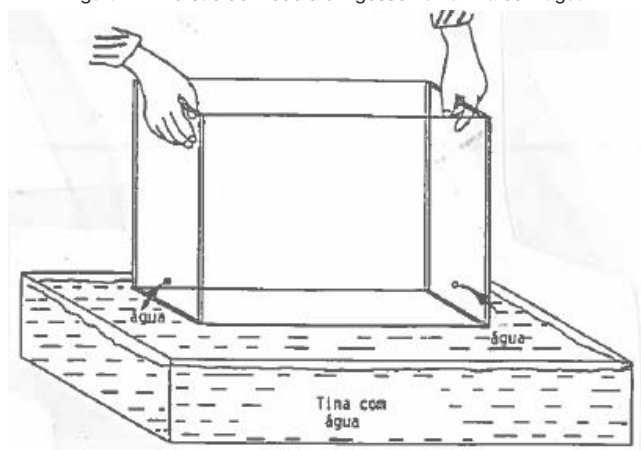
Para evitar estes dissabores, podemos usar gesso, menos incómodo na manipulação, e mais fácil de serrar quando está ainda húmido, com a ajuda de um vulgar serrote. Além disso, a fina espessura do pó de gesso e a sua cor branca permite desenvolverem-se estruturas muito precisas.

Os procedimentos descritos anteriormente, a respeito da deposição de camadas de areia, devem ser seguidos com igual cuidado quando aplicamos gesso. Os corantes devem ser usados na proporção 4 colheres de corante para 1 kg de gesso.

Após a realização das distintas experiências, a tina com o modelo é imersa numa outra tina, alguidar, ou pia, com água, desde que as suas dimensões sejam

significativamente superiores à primeira. A água infiltra-se no gesso através dos orifícios laterais e basais da tina, expulsando o ar contido nos poros do modelo (Fig. 21).

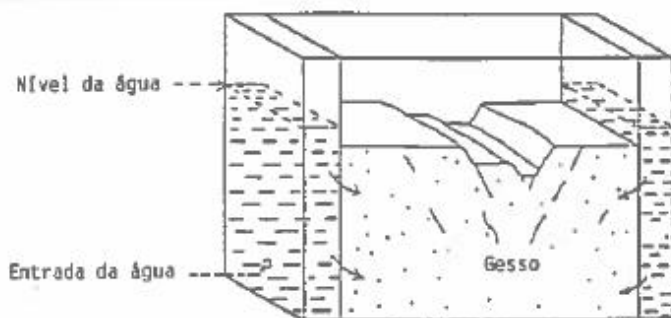
Figura 21. Imersão do modelo em gesso numa tina com água.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

O nível de água deve subir gradualmente, a fim de evitar a erosão da superfície por inundação. Devido às duas placas em forma de L do modelo de estruturas distensivas, a água infiltra-se facilmente no gesso a partir dos lados (Fig. 22).

Figura 22. Infiltração da água no modelo em gesso. A - Nível da água; B - Entrada de água; C - Água; D - Gesso.



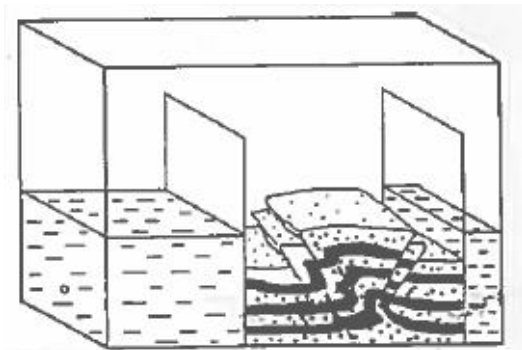
Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

No modelo de estruturas compressivas devemos aplicar uma segunda placa (um segundo pistão, ou placa) no lado oposto, evitando desta maneira, que a água ao entrar pelo orifício da tina contacte logo diretamente com o gesso, correndo o risco de causar danos ao modelo, aumentando ainda o tempo de imersão necessário (Fig. 23).

O tempo de imersão necessário é aproximadamente de 20 min. Após este tempo, a tina (alguidar ou pia) com água deve ser esvaziada, ou na impossibilidade de tal realização, elevar a tina que contém o modelo, emergindo-a da água, deixando-a

secar cerca de duas horas. Uma vez seco, o modelo é desenformado da tina facilmente. Podemos rodar a parte superior da tina 180°, para que fique com a abertura para baixo, e por ação da gravidade, o modelo cairá.

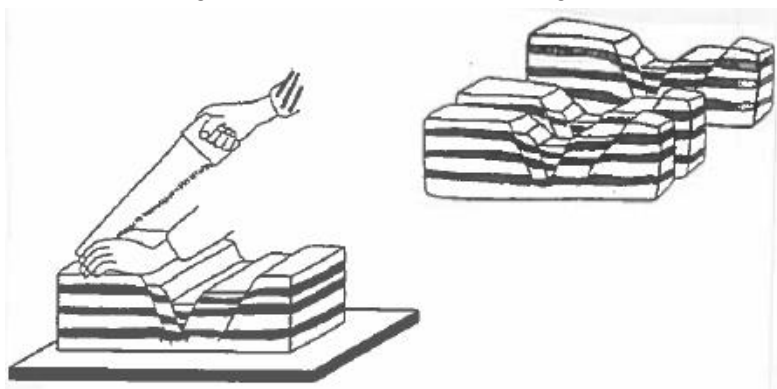
Figura 23. Aplicação de um segundo pistão ao modelo de estruturas compressivas, evitando o contacto inicial direto da água com o gesso.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

O gesso pode depois ser facilmente serrado em blocos paralelos (Fig. 24). A serragem deve ser suave e delicada, aliviando os dois blocos com a mão livre. Se o serrote encrava no gesso, pode-se molhá-lo regularmente em água, facilitando o exercício.

Figura 24. Corte, em blocos, do modelo em gesso.



Nota. Fonte: Com base em Pierron – Asco & Celda (2021).

3.6 ATIVIDADES DE DISCUSSÃO

A “discussão na aula deve ser encarada como um complemento” das práticas laboratoriais, “centro das atividades de aprendizagem”²³. A partir da nossa representação de atividades práticas laboratoriais é impensável terminá-las com a simples arrumação dos materiais. Após a realização dos experimentos ou das experiências (ou outro tipo

²³ Domingos, Neves, e Galhardo (1987, p. 162).

de atividades práticas), deverá desenvolver-se uma discussão na qual se analisam os resultados obtidos, se procura uma interpretação, e se tecem considerações conclusivas, envolvendo o aluno numa atividade intelectual que contribuirá para a compreensão do verdadeiro significado da atividade desenvolvida.

As linhas de discussão que teceremos não constituem uma síntese das fases de discussão no nosso assunto. Querem antes servir como operações de “focagem”, estabelecendo os conteúdos ou tópicos e operações cognitivas a realizar, podendo ainda apresentar-se como “extensão” do processo de discussão, ou seja, transferir o pensamento para outro patamar, ainda dentro do mesmo nível cognitivo²⁴.

Atividade prática de laboratório (estratégia n.º 4)

1. Enunciar os fatores de deformação em estudo.
2. Relacionar o tipo de deformação sofrida pela mola com:
 - 2.1. A intensidade da força atuante; e
 - 2.2. O tempo de atuação da força.
3. Caracterizar os vários comportamentos manifestados pela mola.
4. Inferir acerca da força necessária para mover determinada massa.
5. Completar a Tabela 3, utilizando a seguinte chave: E - Comportamento elástico; P - Comportamento plástico; R - Comportamento rígido; F - Comportamento frágil.

Tabela 3. Comportamentos dos materiais-prova em resposta aos diferentes testes a que foram submetidos.

Objetos \ Testes	13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	13.7	Outro
1. Fita de borracha								
2. Plastilina								
3. Lâmina								
4. Lamela								
5. Vareta oca de vidro								
6. Prego de ferro								
7. Fita de zinco								
8. Fita de folha-de-Flandres								
9. Argila seca								
10. Argila húmida								

6. Um mesmo material apresenta comportamentos distintos face a diferentes condições.
 - 6.1. Explicar as condições intrínsecas do material que podem alterar o seu comportamento.

²⁴ Cfr. Taba, citado em Klinckman (1981).

- 6.2. Identificar condições extrínsecas que podem modificar o comportamento de um material.
 - 6.3. Inferir acerca da possível maneira de alterar o comportamento dos materiais-prova 6 e 7.
 - 6.4. A partir dos resultados comportamentais obtidos, referir o tipo de materiais a que a maioria das rochas pertence.
 - 6.5. Relacionar os testes a que foram submetidos os materiais-prova, com as condições existentes em meio natural.
 - 6.6. Inferir as condições naturais que podem modificar o comportamento das rochas.
7. Sob uma mesma intensidade de esforço compressivo, inferir o comportamento dos seguintes tipos de rochas:
 - 7.1. Argila;
 - 7.2. Petróleo;
 - 7.3. Calcário;
 - 7.4. Granito.

Atividade prática de laboratório (estratégia n.º 5)

1. Identificar o tipo de tensão a que se encontram sujeitos os estratos da Figura 7.
2. Descrever o tipo de acidente tectónico sofrido que os estratos representados na Figura 14 simulam.
3. Indicar os objetos do dispositivo experimental representado na Figura 14 que simulam:
 - 3.1. A pressão litostática;
 - 3.2. A pressão dirigida.
4. Explicar os comportamentos detetados ao aplicar forças de tração.
5. Comparar os comportamentos observados na estratégia n.º 4 com os obtidos com estes materiais quanto à duração da deformação sofrida.
6. Comentar as seguintes afirmações:
 - 6.1. Assim que as pressões excedem o limite de elasticidade das rochas, surge uma rutura num ponto: o foco.
 - 6.2. As falhas resultam sempre da atuação de tensões compressivas.
7. Confrontar a espessuras máximas dos estratos no estágio inicial e durante os outros momentos com a formação de cadeias montanhosas.
8. Calcular, em percentagem, os rejeitos verificados nos estratos, comparando o número de falhas que surgem logo após o início da compressão com aquele imediatamente anterior ao estágio final.

9. Comparar as estruturas formadas dentro da tina com um corte simplificado do carreamento da Carrapateira.
10. Descobrir os parâmetros que diferenciam as experiências laboratoriais dos fenômenos geológicos.
11. Explicar a inclinação e a disposição das camadas de um lado e do outro da superfície de erosão.
12. Comentar as seguintes afirmações:
 - 12.1. Nos sedimentos, é possível encontrarmos rochas vulcânicas. A menos de 10 km de profundidade, a temperatura de fusão das rochas poderá ser suficiente para ocorrerem incursões astenosféricas numa zona de adelgaçamento.
 - 12.2. Ao longo das falhas existem fontes termominerais gasosas, consideradas como manifestações vulcânicas.
13. Explicar o adelgaçamento progressivo da crosta continental e a separação das duas margens continentais.
14. Relacionar os movimentos compressivos e distensivos com a disposição cronológica dos estratos num anticlinal e num sinclinal.
15. Num vale cujas vertentes apresentam 45° de pendente, aflora um estrato horizontal. A espessura da camada no afloramento é de 4 m. Calcular a espessura deste estrato.
16. Refere se numa falha normal o ângulo formado entre o muro e o plano de falha é maior ou menor que 90° . E numa falha inversa?

4 CONCLUSÕES

As atividades práticas propostas ao longo deste trabalho, transportam-nos para uma abordagem ao ensino das ciências que se estrutura na compreensão da ciência, da tecnologia, da sociedade e do ambiente, bem como das suas inter-relações, por oposição a uma conceção meramente instrumental da aprendizagem de um corpo de conhecimentos ou processos científicos. Procura-se, antes, que as novas aprendizagens contribuam para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, e das sociedades tecnologicamente evoluídas onde habitam, que se pretendem abertas à democratização do conhecimento²⁵.

Da mesma forma, as atividades apresentadas têm o potencial de serem desenvolvidas em processos de colaboração transdisciplinar, seguindo uma abordagem

²⁵ Cachapuz et al. (2002).

STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), tornando-se este processo vantajoso, na medida em que a ciência pode beneficiar de percepções filosóficas, éticas e estéticas, por forma a lidar melhor com assuntos relacionados com a incerteza e a contingência. Também, por outro lado, as disciplinas associadas às artes e humanidades podem ser potenciadas pela compreensão científica de processos dinâmicos, pelas inovações tecnológicas e pelos processos científicos de exploração e descoberta²⁶.

As sugestões de trabalho prático elencadas providenciam, igualmente, a oportunidade de os alunos virem a compreender melhor diferentes conceitos científicos, competências e procedimentos, ao deixá-los “tornarem-se” cientistas, modelando explicitamente e indicando exemplos de atitudes científicas, particularmente no campo das geociências. Alguns exemplos de atitudes e hábitos mentais que as atividades práticas permitem desenvolver são: *a)* a curiosidade – sendo que o interesse e o fascínio pelo mundo físico natural, mas também pelo mundo construído pelo homem, é essencial na produção de conhecimento científico; *b)* o desejo pelo conhecimento – desenvolvimento da motivação intrínseca para a aprendizagem; *c)* a priorização da evidência – promoção do uso de dados como base para testar ideias, envolvimento em análises para determinar evidências e respeito pelos factos científicos à medida que estes se acumulam; *d)* a vontade em modificar explicações – mudança das conceções e explicações iniciais, quando a evidência sugere a existência de outras mais adequadas; *e)* a cooperação em questões de investigação e resolução de problemas – desenvolvimento de trabalho colaborativo e cooperativo, partilhando objetivos comuns com outros, como processo fundamental para o empreendimento científico; e *f)* a honestidade – apresentação de dados tal como são observados, e não como o investigador espera, ou deseja que se afigurem. Dessarte, com o tempo, os alunos poderão vir a entender melhor a natureza da ciência, a forma como os cientistas raciocinam, e o modo de usar adequadamente a linguagem científica²⁷.

Um outro aspeto importante é que as atividades práticas propostas, permitem a adoção de procedimentos de autoavaliação e avaliação por pares, o que permite aos alunos simultaneamente desenvolver uma série de *soft skills* tais como: *a)* a construção de uma opinião acerca do trabalho que estão a avaliar; *b)* a assunção da responsabilidade no processo de avaliação, uma vez que deverão concluir os processos avaliativos com uma classificação e/ ou apreciação; *c)* a objetividade e honestidade com o trabalho desenvolvido pelos próprios, e também pelos seus colegas, sendo esta uma *soft skill* crucial tanto nos trabalhos científicos como nos demais; *d)* a avaliação de trabalho sobre

²⁶ la Garza e Travis (2019).

²⁷ Contant et al. (2018).

o qual os alunos não são os maiores peritos, pois esta situação ocorre com grande frequência, por exemplo, quando se elabora uma revisão por pares sobre um artigo de um periódico, ou quando no cotidiano se avalia o trabalho de um contratado para realizar uma tarefa específica.²⁸

É, ainda, importante referir que as razões pelas quais se apresentam as sugestões de atividades práticas neste trabalho vão ao encontro dos sete motivos identificados num dos estudos sobre esta temática²⁹. A primeira razão está relacionada com o ganho de experiência, isto é, antes de começar a pensar sobre ‘o porquê’ de determinado fenómeno acontecer, o aluno deve experienciá-lo. O segundo motivo associa-se à ilustração de ideias, pois quando se desafia um aluno a explicar o porquê de determinado fenómeno ocorrer, pode pretender-se que ele teste uma nova ideia científica num ambiente controlado. A razão seguinte prende-se à realização de observações científicas, partindo-se do pressuposto de que o que observamos é sempre uma combinação de ideias armazenadas nos nossos cérebros, com dados sensoriais que recebemos do meio externo. Cada aluno observa apenas aquilo que é capaz de interpretar: pedir que os alunos observem atentamente é uma boa forma de descobrir as ideias que têm nas suas mentes.

A quarta razão está interligada com o desenvolvimento de competências básicas, sendo que, por vezes, é importante ensinar os alunos a usar uma determinada técnica, ou equipamento, que virão a necessitar de utilizar mais vezes no futuro. A quinta razão está associada à motivação dos alunos, pois o trabalho prático contribui para o aumento da mesma, partindo da evidência de que normalmente os alunos gostam de o realizar. No entanto, este deve ser sempre cuidadosamente planeado pois a falta de propósito, e de foco, poderá redundar em mais uma ‘receita’ para os alunos seguirem. A sexta razão relaciona-se com a realização de investigações, que advêm de observações e discussões que necessitam de ser testadas, e que encorajam os alunos a refletir, planejar, operacionalizar e interpretar. Por último, a sétima razão diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de investigações parciais, isto porque muitas vezes, em ciência, as investigações contemplam procedimentos complexos, que podem redundar em becos sem saída, sendo que na escola existe pouco tempo para replicar este tipo de processo científico. Não raras vezes, quanto mais livremente os alunos planeiam as suas investigações completas, mais complexas estas se tornam, sendo que muitas vezes para os ajudar a sair de alguns impasses, os professores lhes providenciam ‘receitas’ de procedimentos, que sabem que irão funcionar *a priori*. Por este motivo, a condução

²⁸ Fehner (2019).

²⁹ Ross et al. (2015).

de investigações parciais afigura-se como vantajosa, na medida em que permite que os alunos planeiem, sem terem que necessariamente realizar as experiências idealizadas, procedendo a uma análise com dados ‘polidos’, providenciados pelo professor³⁰.

Em função de cada uma das atividades práticas sugeridas, o material didático empregue na construção e utilização dos diferentes modelos, apresenta uma estrutura simples, sendo de fácil obtenção por parte dos alunos, mesmo em contextos exteriores ao espaço escolar, permitindo-lhes inclusive planejar, executar, e analisar dados de experimentos realizados em ações autodidatas, e/ou em diversos contextos de ensino não-formal. Possibilita-se, desta forma, o envolvimento de toda a comunidade educativa sem avultadas despesas económicas, contribuindo, assim, para o aumento da motivação e de atitudes positivas face às geociências, também sob uma perspetiva geoética, que permite o estudo, a promoção da avaliação e a proteção da geosfera³¹. Nesta ótica, podem considerar-se diferentes desafios, tais como o uso sustentável de recursos geológicos, a proteção contra desastres naturais e desastres causados pela ação humana, a diminuição da poluição e as mudanças ambientais globais, bem como as adaptações a essas mesmas mudanças³².

Em síntese, e independentemente da estratégia utilizada, devemos sempre refletir sobre o “porquê” de pedirmos aos nossos alunos para realizarem trabalho prático na aprendizagem das ciências. Isto porque, se este for dotado de um propósito claro, objetivos e conteúdos educacionais bem definidos, poderá então assumir com maior propriedade e relevância, o lugar de importante metodologia no processo educativo. Desta forma, poderá propiciar não só o desenvolvimento de competências específicas, como também o desenvolvimento de importantes competências transferíveis para outros contextos do quotidiano dos alunos.

5 FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por fundos nacionais por meio da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020.

REFERÊNCIAS

ABRAHAMMS, Ian; REISS, Michael. Practical work: Its effectiveness in primary and secondary schools in England. **Journal of Research in Science Teaching**, United Kingdom, v. 49, n. 8, p. 1035-1055, julho. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tea.21036>

³⁰ Ross et al. (2015).

³¹ Peppoloni e di Capua (2012).

³² Peppoloni et al. (2019).

BONITO, Jorge. **As atividades práticas no ensino das Geociências. Contributos para o ensino da deformação das rochas no ensino secundário.** Orientador: Manuel Bernardo de Sousa. 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, 1996.

BONITO, Jorge. **As atividades práticas no ensino das Geociências. Um estudo que procura a concetualização.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Educação em Ciência e Ensino de Ciências. **Temas de Investigação.** Lisboa, v. 26, 2002.

CARNEIRO, C.D.R.; SANTOS, K.M. dos; LOPES, T.R.; SANTOS, F.C. dos; SILVA, J.V.L. da; HARRIS, A.L.N.C. Three-Dimensional physical models of sedimentary basins as a resource for teaching-learning of Geology. **Terræ Didactica**, v. 14, n. 4, p. 379-384. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/td.v14i4.8654098>.

CONTANT, Terry *et al.* **Teaching Science through Inquiry-based Instruction.** New York: Pearson, 2018.

DOMINGOS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana; GALHARDO, Luísa. **Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem.** Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

FREHNER, Marcel. Self- and Peer-Evaluation of Individual Project Work: An Innovative Course Assessment Method to Increase Student Motivation. *In:* MUCKHERJEE, Soumyajit (ed.). **Teaching Methodologies in Structural Geology and Tectonics.** Singapore: Springer Nature Singapore PTE Ltd., 2019.

HAMZA, Karim; LUNDGVIST, Eva. Mangling Didactic Models for Use in Didactic Analysis of Classroom Interaction. *In:* F. LIGOZAT; K. Klette; J. Almqvist, eds. **Didactics in a changing world.** Springer, p. 103-121. 2023.

HODSON, Derek. Experiments in science and science teaching. **Educational Philosophy and Theory**, Auckland, v. 20, n. 2, p. 53-66, Janeiro. 1988.

HOFSTEIN, Avi. Laboratory work, Forms of. *In:* GUNSTONE, Richard. **Encyclopedia of Science Education.** Dordrecht: Springer, 2015. p. 563-566.

JOHSUA, Samuel; DUPIN, Jean-Jacques. **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.** Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

KASTENS, Kim A., PASSOW, Michael J., PISTOLESI, L. Analysis of Spatial Concepts, Spatial Skills and Spatial Representations in New York State Regents Earth Science Examinations. **Journal of Geoscience Education**, v. 62, p. 278-289. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5408/13-104.1>.

KLINCKMAN, Evelyn. **Manual do professor de Biologia.** 2.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

LA GARZA, Armida; TRAVIS, Charles. Introduction. *In:* LA GARZA, Armida; TRAVIS, Charles. **The STEAM Revolution: Transdisciplinary Approaches to Science, Technology, Engineering, Arts, Humanities and Mathematics.** Cham: Springer Nature Switzerland AG, p. 1-10. 2019.

LANDSHEERE, Gilbert. **Introduction a la recherche en éducation.** Paris: Armand Colin-Bourrelier, 1982.

LUNETTA, Vincent; HOFSTEIN, Avi; CLOUGH, Michael. Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory, and practice. *In:* ABELL, Sandra; LEDERMAN, Norman. **Handbook of Research on Science Education.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2007. p. 393-441.

MARTÍN, Consuelo; CAMPO, José; GARCÍA, Alvaro; WEHRLE, Adela. **Enseñanza de las ciencias en la educación secundaria**. Madrid: Ediciones Rialp, 1992.

MIALARET, Gaston. **Nouvelle pédagogie scientifique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1954.

MIGUEL, Gisele F.; CARNEIRO, Celso Dal Ré; GONÇALVES, Pedro W. Alinhamento cognitivo e ensino remoto: o caso do tempo geológico em uma disciplina de geologia introdutória. **Terræ Didactica**, 17(Publ. Contínua), 1-13, e021048. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/td.v17i00.8667540>.

MILLAR, Robin; ABRAHAMS, Ian. Practical work: Making it more effective. **School Science Review**, Reino Unido, v. 91, n. 334, p. 59-64, Setembro. 2009.

OLIVEIRA, Hugo; BONITO, Jorge. Practical work in science education: A systematic literature review. **Inplasy202310023**. Disponível em: <https://doi.org/10.37766/inplasy2023.1.0023>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PEPPOLONI, Silvia; BILHAM, Nic; DI CAPUA Giuseppe. Contemporary Geoethics Within the Geosciences. *In*: BOHLE, Martin (ed.). **Exploring Geoethics: Ethical Implications, Societal Contexts, and Professional Obligations of the Geosciences**. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2019. p. 25-70.

PEPPOLONI, Silvia; DI CAPUA, Giuseppe. Geoethics and geological culture: awareness, responsibility and challenges. **Annals of Geophysics**, Rome, v. 55, n. 3, mar. 2012. Disponível em: <https://www.annalsofgeophysics.eu/index.php/annals/article/view/6099>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PIERRON – ASCO & CELDA. **Maquette de démonstration tectonic**, 2021. Disponível em: <https://www.pierron.fr/tectodidac.html>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PIRES, Estefânia Franciso Ramos. **Atividades práticas no ensino e aprendizagem da “gestão sustentável dos recursos” (8.º ano de escolaridade)**. Orientadores: Alcides José Sousa Castilho Pereira, Isabel Maria de Oliveira Abrantes, Gina Maria Pereira Correia. 2017. Tese (Doutorado). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/79525>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ROSS, Keith et al. **Teaching Secondary Science: Constructing meaning and developing understanding**. Abingdon & New York: Routledge, 2015.

WELLINGTON, Jerry. Practical work in science: time for a reappraisal. *In*: WELLINGTON, Jerry. **Practical work in school science: Which way now?** London: Routledge, 1998. p. 3-15.

CAPÍTULO 6

ENSEÑANZA HÍBRIDA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA: EVALUACIÓN METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL¹

Data de submissão: 24/04/2023

Data de aceite: 05/05/2023

Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional
Autónoma de México
FES Iztacala, México

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

Olga Rivas García

Universidad Nacional
Autónoma de México
FES Iztacala, México

<https://orcid.org/0000-0002-4036-359X>

Guadalupe Mares Cárdenas

Universidad Nacional
Autónoma de México
FES Iztacala, México

<https://orcid.org/0000-0002-5796-0534>

Elena Rueda Pineda

Universidad Nacional
Autónoma de México
FES Iztacala, México

<https://orcid.org/0000-0001-7076-1540>

Héctor Rocha Leyva

Universidad Nacional
Autónoma de México
FES Iztacala, México

<https://orcid.org/0000-0002-7836-722X>

RESUMEN: La instrucción tradicional promueve más la repetición mecánica, que la reflexión y el análisis para la solución de problemas. Consideramos que la tecnología puede hacer más activo al estudiante, al ampliar la variedad de contextos donde pueda darse un aprendizaje significativo. Aquí combinamos la situación didáctica en el aula, con un aprendizaje en línea, b-learning, a fin de comparar la ejecución de los estudiantes antes y después de tal experiencia. Participaron 24 alumnos de Psicología, en una plataforma Moodle donde fue posible evaluar el progreso en sus habilidades metodológicas, de análisis estratégico de textos y la evaluación de los estudiantes hacia el profesor, hacia la plataforma y hacia ellos mismos. Hubo diferencias significativas en un examen y un reporte de investigación. Con un formato que presentaba diferentes habilidades, los alumnos señalaron sus avances, considerando que mejoraron sus habilidades de estudio y lectura. El curso en línea fue calificado positivamente por los alumnos, como lo señala la literatura, aunque muestran resistencia a adoptarlo por el trabajo adicional que implica. Nuestros resultados vuelven a apoyar la noción de que la información que debe aprenderse se tiene que conectar a situaciones reales donde el estudiante utilizará dicha información.

PALABRAS CLAVE: Metodología. Ambiente virtual. B-learning. Estudiantes de Psicología.

¹ Una versión de este escrito se presentó en el 5° Congreso Internacional de Innovación Educativa.

HYBRID TEACHING IN THE DEVELOPMENT OF INTERVENTION SKILLS IN PSYCHOLOGY: METHODOLOGICAL AND CONCEPTUAL EVALUATION

ABSTRACT: In regular education is promoted rote, not reflection and analysis for problem solving. We believe that technology becomes more active the student and expands the range of contexts where it can take a significant learning. In this article, we aim to combine the teaching situation in the classroom with online learning, (b-learning), in order to compare the performance of students before and after such an experience. A total of 24 university students participated working in a Moodle platform, in activities with which it was possible to assess progress in their methodological skills, of strategic analysis of texts, and assessing the teacher, the platform and themselves. There were significant differences in examination and investigation report. A 7-item questionnaire was constructed for the purpose of this study. Students responded to questionnaire assessing their progress, considering that improved their study skills and reading. The online course was rated positively by students, as noted in the literature, but show resistance to adopt it for the extra work involved. The virtual activities promote a reflective and engaging student-centered learning environment in which students can develop their own understanding of the appropriate use of various methodological techniques. Overall, student reaction to these activities is positive, providing an innovative tool for teaching methodology.

KEYWORDS: Methodology. Virtual learning environment. B-learning. Psychology Students.

1 INTRODUCCIÓN

En la educación superior buscan desarrollarse los procesos más complejos, como lenguaje, razonamiento y solución de problemas, aunque la instrucción tradicional promueve la memorización mecánica. Para solucionarlo se ha propuesto incluir el uso de nuevas tecnologías, y diversificar la complejidad de actividades del alumno. La primera táctica no ha tenido el éxito esperado, porque la acción educativa mediante la computadora generalmente no se le utiliza en forma dialógica e interactiva para propiciar el comportamiento inteligente, y no rutinario, del alumno. La segunda opción, en cambio, busca lograr la transferencia del aprendizaje. Una aproximación popular es la combinación de cursos en línea y fuera de ella, conocido como curso híbrido, o b-learning (Utts, Sommer, Acredolo, Maher, y Matthews, 2003). La idea de buscar formas de mejorar y ampliar el aula parece buena, sin embargo, la investigación ha demostrado que la ejecución de los estudiantes es similar ya sea en el curso en línea, el híbrido y el tradicional, aunque los primeros fueron calificados más positivamente por los alumnos, que el curso tradicional (Utts et al., 2003; Tudor, 2006). En este trabajo diseñamos un curso híbrido, y comparamos la ejecución de los estudiantes antes y después de tal experiencia educativa y valoramos su opinión sobre el proceso.

En la carrera de Psicología, como en muchos otros casos, un gran número de los objetivos son de un nivel cognitivo muy bajo, y hay un enorme abismo entre el cumplimiento de estos objetivos, y el logro de objetivos de orden superior, que lleven a una adecuada toma de decisiones y de solución de problemas en la práctica profesional. Lo que se requiere es la adaptación de nuestras aulas de cómputo para la innovación docente con software de uso curricular y que fomente la creación de un equipo de producción de software educativo, donde se inserten, en su momento, todos los docentes, como los expertos en el contenido que sus estudiantes habrán de enfrentar en su diálogo “virtual”. De esta manera, la transferencia debe fungir como eje rector que señale, tanto las actividades que llevarán a cabo los alumnos, como de los materiales, o incluso las tecnologías que usarán para que los alumnos diseñen un plan de operaciones para solucionar un problema, lo instrumenten y determinen su adecuación (Santoyo y Cedeño, 1986).

En las materias en que se pretende incidir, aun con objetivos curriculares de nivel cognitivo alto, se tiene una restricción por el reducido número de horas a la semana. Esto ha tenido como consecuencia que, para la evaluación final de algunas asignaturas, se pidan trabajos de investigación, o de práctica aplicada, en equipo, donde no se tiene control de la repartición equitativa de las tareas, ni se considera el aprendizaje individual. Aunque se tiene una situación de enseñanza grupal, el aprendizaje es individual, y no es posible la evaluación individual de estas habilidades superiores en trabajos por equipo que no están monitoreados por el profesor. De esta manera, se han propuesto algunas alternativas, como el uso de blogs, plataformas, google docs, y otros, para llevar el registro del proceso de creación de los proyectos. Además, se ha dado actualmente una expansión de ambientes en línea (hipermedia, b-learning), donde Dillon y Gabbard (1998) encontraron que los beneficios adicionales del uso de la tecnología hipermedia eran muy limitados, y no obstante concluyeron que esta tecnología, bien diseñada, ofrecía un potencial de realzar el aprendizaje en diversas formas.

Una siguiente línea de investigación, gira en torno al tema de las competencias en la formación de profesionales, y entre los avances sobre conceptualización y sobre posibles metodologías para la formación y evaluación coherentes con dicho enfoque, se presenta el trabajo por proyectos (Tovar-Gálvez y Cárdenas, 2012).

En este trabajo adoptamos el modelo de “Evaluación, Intervención y análisis de procesos” (Santoyo y Martínez, 1999), que considera como fin de cualquier diseño y evaluación de prácticas educativas, la promoción de Habilidades Metodológico-Conceptuales, que implican: “el manejo de herramientas conceptuales, procedimientos, técnicas, heurística, algoritmos, etc.” (Santoyo y Martínez, 1999, p. 12). El modelo se planteó como fin promover un aprendizaje significativo, que fuera más allá del parafraseo y la

identificación, y que no supusiera que las habilidades más complejas surgirían solas. Para la comprensión lectora, este modelo propuso un heurístico para el análisis estratégico de textos, primordialmente empíricos, que sirviera como base en la enseñanza de dichas habilidades en estudiantes de Psicología. Espinosa, Santoyo y Colmenares (2010) aplicaron exitosamente la estrategia en un modelo presencial con tres lecturas elegidas para el estudio, en alumnos de psicología. En todos sus grupos observaron incrementos en sus puntajes conforme analizaban más lecturas. González y Rivas (2020) extendieron su metodología, en otra universidad.

Con este modelo como marco, González y Rivas (2014) diseñaron un programa para el entrenamiento en metodología y estadística para alumnos de psicología. En un trabajo posterior, González y Rivas (2016) lo modificaron para su aplicación computarizada. Mientras que en el salón de clases se veían los conceptos básicos y se revisaban problemas de práctica profesional con discusión grupal, en el laboratorio de cómputo se llevó a cabo el entrenamiento. Los resultados mostraron que aunque hubo diferencias significativas en un examen después del entrenamiento, su efecto no fue tan grande como se esperaba. Los alumnos opinaron en contra del laboratorio de cómputo porque era extra-clase y requería de mayor tiempo en la Facultad.

Por lo expuesto, buscamos cambiar el laboratorio de cómputo por una aproximación que complementara las clases con un trabajo virtual. Aquí reportamos la aplicación del curso híbrido, utilizando ahora un ambiente virtual de entrenamiento sobre metodología, mediante la plataforma Moodle, que incluía problemas de práctica profesional, o estudios de casos, o historias clínicas, para estudiantes de licenciatura en Psicología.

2 MÉTODO

Participó un grupo con 24 alumnos de cuarto semestre de la Facultad de Psicología. Se aplicaron dos cuestionarios: uno breve sobre la frecuencia con que los alumnos usaban habilidades de estudio y lectura, que se contestaba en una escala de porcentaje, marcando 0, 25, 50, 75 o 100%. El segundo cuestionario se diseñó para el examen de pretest y postest, y se basó en los reactivos del cuestionario de conocimientos sobre metodología y estadística de Amador, González y Martínez (2011).

El programa para el entrenamiento en estrategias metodológicas presentaba, en una plataforma Moodle, casos clínicos y se pedía elegir los componentes metodológicos pertinentes, retroalimentando sus respuestas. Luego se fomentaba la elección secuencial de cada uno de los componentes de una estrategia de análisis estadístico de

datos. El programa presentaba descripciones o viñetas cortas, que se deberían analizar, identificando las variables, el diseño, el número de grupos, en su caso, etc.

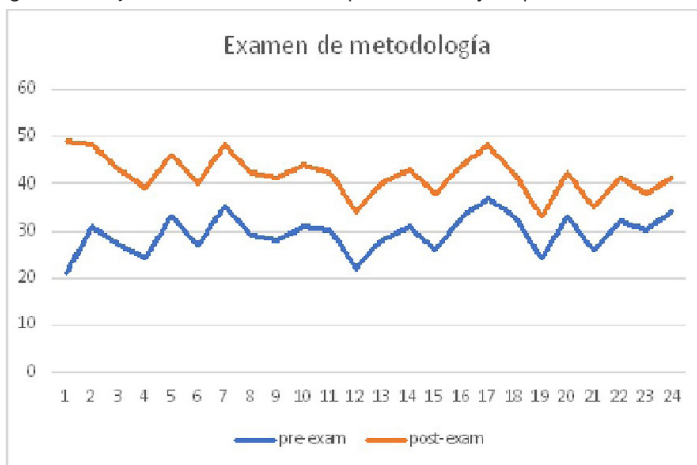
Los participantes deberían de seguir las actividades de la plataforma Moodle, a la par del curso presencial. Las actividades individuales incluían (a) responder el examen al inicio y fin del curso; (b) elaboración de resúmenes y esquemas de las lecturas del curso; (c) Entrenamiento en estrategias metodológicas durante todo el curso, detallado más adelante; (d) seguimiento de instrucciones para acceder a la plataforma Online Psychology Laboratory “<http://opl.apa.org>”, a fin de participar en dos experimentos donde se obtenían sus datos; y (e) la elaboración de un reporte de investigación de dichos experimentos, al inicio y fin del curso. Los reportes se calificaron de acuerdo con una rúbrica elaborada para tal efecto. En cada sesión de entrenamiento, los alumnos completaban individualmente cuatro Proyectos de intervención psicológica. El entrenamiento iniciaba presentando un problema resumido, etiquetado como “Antecedentes”. A continuación, se hacían preguntas que dirigían los pasos secuenciales con fin de llevar a cabo un tratamiento. Al contestar la última pregunta sobre “Conclusiones”, se presentaba un botón de “Siguiente Caso”, con la misma secuencia. Cada sesión consistía en 4 tratamientos o “Antecedentes” distintos. Al final del cuarto procedimiento se agradecía la participación y se daba el puntaje alcanzado. Si los alumnos no alcanzaban el 80% de respuestas correctas para algún caso, en su siguiente sesión volvían a contestarlo, dentro de los 4 casos para esa sesión. De otra manera, su sesión de entrenamiento tenía 4 casos nuevos. Los alumnos resolvieron 20 tratamientos psicológicos distintos, en un mínimo de 5 sesiones de entrenamiento.

En forma paralela en Clase presencial se dieron conferencias introductorias, seguidas de trabajo cooperativo en equipos de 4 alumnos, como lo reportaron González, Rivas, Mares, Rocha y Rueda (2021), para el análisis de las lecturas del curso con la técnica de análisis estratégico de textos. Al final del curso se volvió a aplicar el cuestionario de estudio y lectura, y se pidió que en una escala del 0 a 10, se autoevaluaran, y que calificaran tanto al profesor como a la plataforma.

3 RESULTADOS

Para mostrar el efecto de la estrategia didáctica, se muestran los puntajes alcanzados en las pruebas, antes y después de la experiencia educativa, de todos los participantes, en la Figura 1.

Figura 1. Puntajes de cada alumno de las pruebas antes y después del curso híbrido.



El puntaje en el Pretest fue relativamente bajo, de 29.38 puntos en promedio, mientras que en el Posttest subió, a más de 41 puntos. Las diferencias fueron significativas ($t = -14.088$, $p < .0009$). En la Figura 1, pueden apreciarse cambios dramáticos entre un examen y el otro, en los primeros participantes (hasta de 28 puntos) y una diferencia reducida en los últimos (a solo 10 puntos).

La calificación promedio para su autoevaluación fue de 8.7, más alto, pero muy cercano a su calificación obtenida en el curso. Resaltaremos aquí que es menor que la calificación que dieron a su profesor, 9.1, y a la plataforma, con un alto promedio de 9.4. En general, los resultados son satisfactorios al incluir la plataforma, y también sobre el trabajo en clase con el heurístico de análisis estratégico de textos.

En la Tabla 1 se puede apreciar el promedio de las respuestas de los alumnos a las preguntas del cuestionario.

Tabla 1. Promedio de las habilidades de lectura y de estudio de los estudiantes. El porcentaje alcanzado antes y después del curso híbrido se señalan con las palabras "Antes" y "Después".

HABILIDAD	25%	50%	75%	100%
Comprensión global de un texto			Antes	Después
Uso de conocimiento previo		Antes		Después
Formular preguntas antes de la lectura			Antes Después	
Explicitar el propósito de la lectura			Antes	Después
Resumir		Antes	Después	
Hacer inferencias	Antes		Después	
Uso de técnicas específicas		Antes	Después	

Solo en una ocasión, la respuesta inicial y la final coincidieron, demostrando que no hubo avance del inicio al final del semestre, en la “habilidad de hacer preguntas” antes de realizar una lectura del material que estudiaban para la asignatura. Todas las demás respuestas mostraron ganancia del inicio al final de la experiencia educativa. Tres de ellas, la “habilidad de comprensión global de un texto”, el “uso de conocimiento previo para entender la lectura”, y “explicitar el propósito de la lectura”, (leer una novela por placer, un texto para memorizar, o un artículo científico para entender un diseño de investigación), se consideraron como aplicadas en su totalidad para manejar el material de aprendizaje, eligiendo el 100% en la escala del cuestionario. Las otras tres habilidades, “resumir”, “hacer inferencias” sobre el material, y la “aplicación de una técnica específica” para abordar el material, tuvieron una buena ganancia, aunque se consideró que solo se manejaban en un 75% de las veces que tenían que entender un texto.

4 DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo han demostrado las bondades del aprendizaje híbrido en un grupo de educación presencial. Las diferencias entre antes y después del entrenamiento han sido muy favorecedoras, contrario a lo que se había obtenido cuando se realizaba un entrenamiento en un laboratorio de cómputo (González y Rivas, 2016), dentro de un modelo totalmente presencial. Sin embargo los alumnos, en sus comentarios, mostraron cierta resistencia y crítica hacia la plataforma, principalmente cuando “se cae el sistema”. Adicionalmente, en esta plataforma se especificaban fechas de entrega, que requería del trabajo fuera de clase, que no siempre se cumplían, a diferencia del trabajo dentro del salón de clase, que estaban supervisadas por el docente. Aunque consideran la plataforma como una evolución, también la veían como mucho trabajo adicional. Con respecto a la estrategia de análisis de textos, tenemos aquí unas opiniones que resaltan la percepción de la utilidad de la estrategia: a) “Al integrar la estrategia de análisis de textos en el desarrollo de las actividades, es la primera vez que noto que un profesor propone una estrategia de gran utilidad para una mejor comprensión de los artículos”; b) “De cada material pude extraer las cuestiones más importantes y relacionarlas con los artículos de investigación realizados, lo cual refleja un buen uso y comprensión de la estrategia de análisis de textos”; c) ““El método de análisis de textos propuesto por el tutor es muy didáctico y nos permitió, por lo tanto, comprender a fondo cada tema”; d) “No había visto a detalle el análisis de una lectura, y esto me enseñó a identificar las partes importantes y esenciales que vienen y en algunos casos que nosotros debemos identificar”; e) “En estas lecturas nos asume como lectores, conceptualmente, como entes activos que interactúan con el texto con base en sus conocimientos previos”.

El reporte de investigación inicial estaba incompleto o con serios errores, mientras que al final estuvieron no solo completos sino muy bien redactados. Aunque se elaboraron por equipo, fue bajo la tutoría del profesor en las clases presenciales, y falta determinar si el curso híbrido tendría un impacto similar si los equipos trabajan completamente independientes como en las clases normales.

Este trabajo complementa los realizados sobre habilidades complejas o de orden superior, tan escasos en el campo, que aboga por las dos aproximaciones: incluir el uso de nuevas tecnologías, y diversificar la complejidad de actividades del alumno.

Uno de los grandes problemas de la educación, en todos los niveles, es cuando se limita a la transmisión de información, que la mayoría de las veces queda como conocimiento inerte, es decir, que no se transfiere a nuevos contextos o problemas. Precisamente, la solución de problemas se refiere a la transferencia del conocimiento previamente adquirido en un contexto o dominio a otro. Aquí hemos utilizado la toma de decisiones en contextos clínicos, con buenos resultados en sus proyectos, como situación didáctica en el aprendizaje individual y el cooperativo, en una situación de b-learning. Los alumnos califican de forma muy positiva el uso de esta tecnología, en concordancia con la literatura sobre el tema (Utts, Sommer, Acredolo, Maher, y Matthews, 2003 y Tudor, 2006), aunque muestran resistencia al trabajo que implica, tanto en términos de tiempo, como de actividades más complejas que contempla, como planeación, reflexión, creatividad, evaluación, etc.

En cuanto al problema de la transferencia del aprendizaje, en este trabajo los hallazgos muestran que entrenar en casos típicos se puede transferir a casos con datos reales, que los propios alumnos aportan en experimentos en línea. La plataforma Online Psychology Laboratory visualiza los datos individuales con claves, y los alumnos podían identificar sus propios datos, y compararlos con los del grupo. Esto motivaba el proceso de análisis y representación de datos, donde dejaba de ser un proceso ajeno a ellos, que permitía proponerse metas más realistas y una mayor creatividad en sus proyectos.

Nuestros resultados apoyan la noción de que la información que debe aprenderse, se tiene que conectar a situaciones reales donde se utilizará dicha información, si el estudiante aprende constructos teóricos, deberá utilizarlos en un fenómeno de importancia para él, de forma que en algún punto del aprendizaje, el estudiante debe considerar el problema como propio, trabajar con un fenómeno que se ha “adoptado” es más motivador. La transferencia involucra la importancia de un contexto que permita el uso de lo aprendido para resolver nuevos problemas. Y finalmente, este contexto realista le da mayor poder al estudiante sobre el proceso de su aprendizaje; no es un proceso rígido e inflexible, el estudiante realiza las elecciones pertinentes en cada paso

del proceso de aprendizaje, hasta desembocar en la transferencia, solucionando un problema nuevo (González y Rivas, 2015). En relación con la satisfacción de los alumnos, como usuarios, se muestra con las respuestas al cuestionario, cómo consideraban el uso de sus habilidades de estudio y lectura. Aún falta determinar objetivamente el uso adecuado de estas habilidades, y su comparación con grupos control, así como un sinnúmero de variables implicadas en todo este proceso. La investigación futura deberá dirigirse en esa dirección.

REFERENCIAS

Amador, R.; González, L. F. y Martínez, S. (2011). Aprendizaje de la Estadística ¿Un problema cognitivo, didáctico o Actitudinal? *Tercer Congreso Internacional Sobre la Enseñanza de las Matemáticas*, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.

Dillon, A. y Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an Educational Technology: a Review of the Empirical Literature on Learner Comprehension, Control and Style. *Review of Educational Research*, 68(3), 322-349.

Dupuis D. N., Medhanie A., Harwell M., Lebeau B., Monson D., y Post R. (2012). A Multi-Institutional Study of the Relationship between High School Mathematics Achievement and Performance in Introductory College Statistics. *Statistics Education Research Journal*, 11(1), 4-20.

Espinosa, J., Santoyo V. y Colmenares L. (2010). Mejoramiento de habilidades de análisis estratégico de textos en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36(1), 65-86.

González, L. F. y Rivas, O. (2014). Contextos de práctica profesional para el entrenamiento de toma de decisiones estadísticas en Psicología. En J. D. Zacarias (Ed.). *Contribuciones a la enseñanza y aprendizaje de la probabilidad y la estadística*. México, Fomento Editorial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

González, L. F. y Rivas, O. (2015). Entrenamiento en toma de decisiones metodológicas como antecedente necesario del Aprendizaje basado en Proyectos. *XVI Encuentro Internacional Virtual Educa*. Guadalajara, Jalisco, México.

González, L. F. y Rivas, O. (2016). Aprendizaje basado en Problemas para el entrenamiento en Estadística en Estudiantes de Psicología. *Tercer Encuentro SUMEM*, Ciudad de México.

González, L. F. y Rivas, O. (2020). Competencia de análisis de textos en Psicología: Del aula a la virtualidad. En REDINE, Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.) Conference Proceedings CIVINEDU 2020. Madrid, Spain: Redine.

González L., Rivas, O. Mares, G., Rocha, H. y Rueda, E. (2021). Aprendizaje colaborativo en línea para el análisis estratégico de textos empíricos en Psicología. *4º Congreso Internacional de Psicología "Contribución de la psicología ante los desafíos del desarrollo sustentable"*. FES Zaragoza, UNAM, Ciudad de México.

Santoyo, C. y Cedeño, L. (1986). El modelo de evaluación, intervención y análisis de procesos: una perspectiva instruccional. *UNESCO: Revista de Tecnología Educativa*, 9(3), 183-214.

Santoyo, C. y Martínez, J.M. (1999). *Alternativas docentes: hacia la formación metodológica, conceptual y profesional en las ciencias del comportamiento*. México: PAPIME, UNAM.

Tovar-Gálvez, J. C. y Cárdenas, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 122-135.

Tudor, G. (2006). Teaching Introductory Statistics Online – Satisfying the Students. *Journal of Statistics Education*, 14(3), 1-11.

Utts, J., Sommer, B., Acredolo, C., Maher, M.W., y Matthews, H.R. (2003). A Study Comparing Traditional and Hybrid Internet-Based Instruction in Introductory Statistics Classes. *Journal of Statistics Education*, 11(3), 1-14.

CAPÍTULO 7

MUSIC AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF A PERUVIAN PUBLIC UNIVERSITY

Data de submissão: 28/04/2023

Data de aceite: 10/05/2023

Antonia del Rosario Sánchez Gonzales

Instituto de Educación Superior
Pedagógico Público

Teodoro Peñaloza

<https://orcid.org/0000-0003-4945-6677>

Marco Antonio Bazalar Hoces

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0000-0002-1701-9117>

Víctor Marcelino López Lino

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0000-0003-1638-4662>

Raúl Eleazar Arias Sánchez

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0000-0003-4604-9507>

ABSTRACT: The objective of this research work was to carry out an approach to the identification of the components that exist on musical tastes and academic performance in a sample of 84 university students from the southern region of Peru. This research was of a basic type and descriptive level. A survey was used to collect the information.

The results showed a preference for Latin American - Andean Music, Cumbia Music, Rock and Pop Music and Classical Music, in the same way, an initial work was opened to continue with related research. Finally, a theme was evidenced that requires further exploration and theoretical attention within the academic and research scenario.

KEYWORDS: Music. University. Students. Academic performance.

MÚSICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA PERUANA

RESUMEN: El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo realizar una aproximación a la identificación de los componentes que existen sobre los gustos musicales y rendimiento académico en una muestra de 84 estudiantes universitarios de la región sur del Perú. Esta investigación fue de tipo básico y de nivel descriptivo. Se empleó una encuesta para recopilar la información. Los resultados mostraron preferencia por la Música latinoamericana – andina, Música cumbia, Música rock and pop y por la Música clásica, de igual forma, se apertura un trabajo inicial para continuar con investigaciones relacionadas. Finalmente, se evidenció una temática que requiere mayor exploración y atención teórica dentro del escenario académico y de investigación.

PALABRAS CLAVE: Música. Universidad. Estudiantes. Rendimiento académico.

1 INTRODUCCIÓN

Music has accompanied humans since our beginnings on Earth. In addition to serving as a way to express joy, energy, identity or desire; in the words of Adorno (2009 p. 15), these features ranging from the finest and most delicate to more crude forms, are distinctive attributes:

“Los lamentos por la decadencia del gusto musical no son mucho más recientes que la contradictoria experiencia que puso a la humanidad en el umbral de una época histórica: que la música representa al mismo tiempo la inmediata manifestación del deseo y la solicitud de su aplacamiento. La música despierta la danza de las ménades, resuena en la danzadora flauta de Pan, pero suena igualmente en la lira órfica en torno a la cual se congregan mansamente las formas del impulso. Siempre que su sosiego parece perturbado por emociones báquicas, se habla de la decadencia del gusto. Pero si, desde la noesis griega, la función disciplinante es asumida por la música como un bien elevado, entonces todos se afanan hoy más que nunca por ser tan obedientes en la música como en otras disciplinas. Entre tanto, apenas puede llamarse dionisiaca a la conciencia musical de las masas actuales, como tampoco tienen que ver mucho con el gusto sus más recientes transformaciones.” [Laments over the decline of musical taste are not much more recent than the contradictory experience that brought humanity to the threshold of a historical epoch: that music represents both the immediate manifestation of desire and the request for its appeasement. The music awakens the dance of the maenads, resounds in the enthralling flute of Pan, but it also sounds in the Orphic lyre around which the forms of impulse meekly congregate. Whenever his calm seems to be disturbed by Bacchic emotions, one speaks of the decline of taste. But if, from the Greek noesis, the disciplining function is assumed by music as a high good, then today everyone strives more than ever to be as obedient in music as in other disciplines. Meanwhile, the musical consciousness of today's masses can hardly be called Dionysian, nor do its most recent transformations have much to do with taste.]

From what has been stated in previous lines, we can indicate that music is also an interesting discipline that deserves to be addressed, in addition to its impact on the social fact which cannot go unnoticed within the various educational, health, psychological spheres, among others. In this sense, this importance within the educational scenario was shown by García and Román (2014 p. 17) who stated the following in this regard:

“La música es un medio que nos transmite emociones, sentimientos, nos evoca a experiencias pasadas o nos lleva a imaginar otras que nos gustaría cumplir, ... es un instrumento, por tanto, que nos trasmite pero que también nos permite expresarnos. La iniciación y el tratamiento de la música en los primeros años, ayuda al niño/a a expresarse, comunicarse,...empleando como medio la música. Asimismo, es un medio de socialización para el niño/a, a través del cual se relaciona con sus iguales, familia, docente, ...desarrollando y contribuyendo a la función socializadora tan necesaria en Educación Infantil. Es en estas edades cuando los niños/as comienzan a olvidar el juego en solitario para pasar a un juego compartido, en paralelo, para lo cual estas habilidades sociales juegan un papel fundamental a la hora de socializarnos con otro igual.” [Music is a medium that transmits emotions, feelings, evokes past experiences or leads us to imagine others that we would like to fulfill, ... it is an instrument, therefore, that transmits us but also allows us to express ourselves. The initiation and treatment of music

in the early years, helps the child to express himself, communicate, ... using music as a medium. Likewise, it is a means of socialization for the child, through which he relates to his peers, family, teacher, ... developing and contributing to the much-needed socializing function in Early Childhood Education. It is at these ages when children begin to forget the solo game to move on to a shared game, in parallel, for which these social skills play a fundamental role when it comes to socializing with another equal.]

Thus, music becomes a powerful tool in the development of children and even more so when they are older. Conejo (2012 p. 264) also showed other positive characteristics of music within the educational task, in his words:

“La enseñanza de la música, dentro del bloque de contenido de la educación artística, es un medio de expresión y comunicación en la que interviene el tiempo, los sonidos, el ritmo y el movimiento. Como recurso pedagógico, enriquece la formación integral del niño, no solo por su aspecto formativo sino también por su aporte en el sano desarrollo del individuo, de su personalidad. Entre sus ventajas más significativas está el desarrollo del aspecto intelectual, socioafectivo, psicomotor, de crecimiento personal y formación de hábitos.” [The teaching of music, within the content block of artistic education, is a means of expression and communication in which time, sounds, rhythm and movement intervene. As a pedagogical resource, it enriches the integral formation of the child, not only for its formative aspect but also for its contribution to the healthy development of the individual, of his personality. Among its most significant advantages is the development of the intellectual, socio-affective, psychomotor aspect, personal growth and habit formation.]

On the other hand, for Mosquera (2013 p. 34) music also represents:

“La música no solo es producida por instrumentos musicales de diversa índole, sino que también puede ser generada por las cuerdas vocales, y de acuerdo a la intención con que se cante podemos experimentar sensaciones y estados de paz, tranquilidad, alegría y felicidad, pero también de rabia y odio, entre otros. La garganta es un puente físico y simbólico entre la cabeza y el corazón, por tanto el canto puede ser una forma de desarrollar una relación entre la mente y las emociones.” [Music is not only produced by musical instruments of various kinds, but it can also be generated by the vocal cords, and according to the intention with which it is sung, we can experience sensations and states of peace, tranquility, joy and happiness, but also of anger and hate, among others. The throat is a physical and symbolic bridge between the head and the heart, therefore singing can be a way to develop a relationship between the mind and the emotions.]

On the other hand, the relationship between music and academic performance is nothing new, in the words of Corporán et al. (2014 p. 20) we can point out that this association:

“...es importante porque sugiere que el rendimiento académico se mejoraría si las universidades apoyaran el uso de la música como parte de un programa de actividades recreativas dirigidas a mejorar la calidad de vida del estudiante. Debe tenerse un apoyo universitario en fomentar el uso de la música, no solo en el entorno laboral, sino también en el entorno académico.” [it is important because it suggests that academic performance would be improved if universities

supported the use of music as part of a program of recreational activities aimed at improving the student's quality of life. There must be university support in promoting the use of music, not only in the work environment, but also in the academic environment.]

Likewise, for Casas (2001 p. 199) he also showed us a range of opportunities for the musical scene within the integral formation of the student, in his words:

“La educación músico-instrumental desarrolla el sentido del ritmo, lo que incide en la formación física y motora del niño, proporcionándole un mejor sentido del equilibrio, lateralidad y motricidad. El desarrollar el oído no sólo sirve para el estudio de la música, sino para el resto de su formación intelectual. Suzuki4 sostiene que un niño que “oye mucho y bien”, que sabe escuchar y discriminar entre distintos sonidos y tonos, capta mejor los mensajes en la escuela, aprende con más facilidad y llegará a dominar su idioma antes que los niños no educados musicalmente. También asegura que muchos de los niños que se denominan “torpes o lentos” sólo tienen dificultades de audición, y al superar este problema, mejoran rápidamente.” [Music-instrumental education develops the sense of rhythm, which affects the physical and motor training of the child, providing him with a better sense of balance, laterality and motor skills. Developing the ear is not only useful for the study of music, but for the rest of their intellectual formation. Suzuki4 maintains that a child who “hears a lot and well”, who knows how to listen and discriminate between different sounds and tones, better captures messages at school, learns more easily and will master their language sooner than children who are not musically educated. He also assures that many of the children who are called “clumsy or slow” only have hearing difficulties, and by overcoming this problem, they improve quickly.]

In this sense, we can observe that music becomes a cognitive support for education, as well as a tool that helps to train students.

2 MATERIALS AND METHODS

According to the intention of the present investigation, we could point out that it is of the basic type, this in the words of Carrasco (2006 p. 15), “...es la que no tiene propósitos aplicativos inmediatos, pues solo busca ampliar y profundizar el caudal de conocimientos existentes.” [...is the one that does not have immediate application purposes, since it only seeks to broaden and deepen the wealth of existing knowledge]. In this sense, we did not seek to manipulate the variables; on the other hand, we indicate that we had a study population, this is defined by Arias (2016 p. 81) as “...un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación.” [...a finite or infinite set of elements with common characteristics to which the conclusions of the investigation will be extensive.] In this sense, there was a sample of 84 university students from a public university in the central region of Peru, under this slogan, we can point out that a sample for Portillo & Roque (2003 p. 47) is “...un subconjunto de las unidades de observaciones comprendidas en un

marco, que es representativa de ésta, y que se somete a la observación riguroso, con el propósito obtener información o apreciaciones válidas también para la población”. [...It is a subset of the observation units included in a frame, which is representative of it, and which is subjected to rigorous observation, with the purpose of obtaining information or appreciations that are also valid for the population.] Finally, a survey was used to collect the information from the participants, likewise, it was applied to know the preference of using music in their educational tasks.

3 RESULTS

In the survey he had the following information and characterization:

Música latinoamericana – andina (ML)	1 / 0 = Yes / No
Música rock and pop (MRP)	1 / 0 = Yes / No
Música clásica (MC)	1 / 0 = Yes / No
Música cumbia (MCum)	1 / 0 = Yes / No

After the survey carried out, the university students manifested the following behavior regarding the preference of a musical genre:

Table 1.

ML				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	35	41,7	41,7
	1	49	58,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0

In table 1, it can be seen that 49 (58.3%) students have a greater preference for Latin American - Andean music and 35 (41.7%) do not like this genre.

Table 2.

MRP				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	45	53,6	53,6
	1	39	46,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0

In Table 2 shows that 39 (46.4%) students have a greater preference for rock and pop music and 45 (53.6%) do not like this genre.

Table 3.

MC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	47	56,0	56,0	56,0
	1	37	44,0	44,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

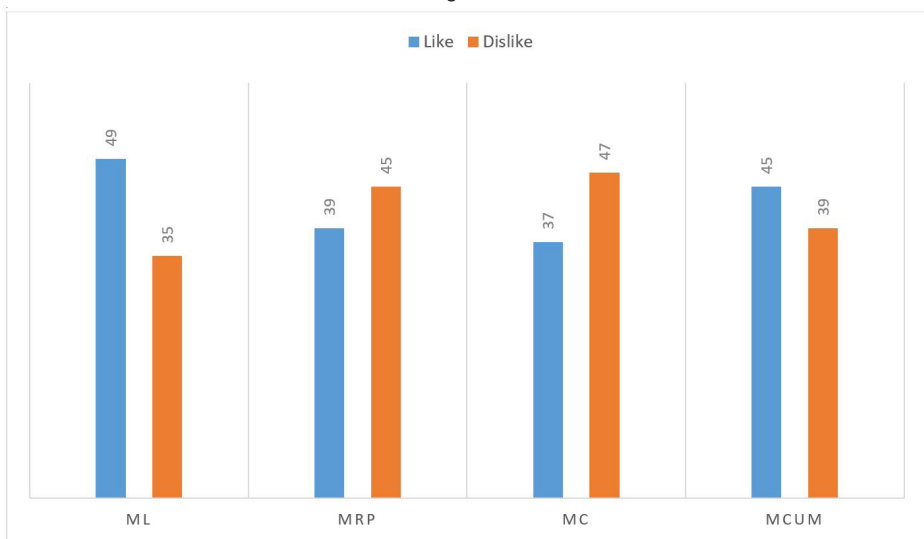
In Table 3 shows that 37 (44.0%) students have a greater preference for classical music and 47 (56.0%) do not like this genre.

Table 4.

MCum					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	39	46,4	46,4	46,4
	1	45	53,6	53,6	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

In table 4, it can be seen that 45 (53.6%) students have a greater preference for cumbia music and 39 (46.4%) do not like this genre. Likewise, in Figure 1, the general behavior of all musical genres and the preferences evidenced in the present investigation can be observed.

Figure 1.



In the same way, it can be seen that there are the following positions of musical preference:

- First place of preference: Música latinoamericana – andina (ML)
- Second place of preference: Música cumbia (MCum)
- Third place preference: Música rock and pop (MRP)
- Fourth place preference: Música clásica (MC)

After the survey was applied, some comments were made about musical preferences and in what academic circumstances they are present:

a. First place of preference: Música latinoamericana – andina (ML)

- “En mi caso, escucho a los Kjarkas...tienen muchas canciones que hacen que me relaje y que me pueda concentrar mejor...” [In my case, I listen to the Kjarkas...they have many songs that make me relax and help me concentrate better...] (Comentario de un encuestado)
- “...antes de dar el (examen) parcial me gusta escuchar algunas canciones de Antología...con buenas y con ello me siento seguro y bien para dar el examen...” [Before taking the midterm (exam) I like to listen to some Antología songs...with good ones and with that I feel safe and good enough to take the exam ...] (Comentario de un encuestado)
- “...los huaynos son buenos, ...la verdad me gusta mucho la música andina porque es variada y tiene mucho sentimiento, con eso voy a dar el examen y después me voy a tomar un par de tragos con mis amigos (risas)...” [...the huaynos are good...the truth is I really like Andean music because it is varied and has a lot of feeling, with that I am going to take the exam and then I am going to have a couple of drinks with my friends (laughs) ...] (Comentario de un encuestado)

b. Second place of preference: Música cumbia (MCum)

- “...hay canciones nuevas, de todas formas, escuchar alguna cumbia ayuda a tener ritmo a la hora de resolver el examen (risas) en mi caso hasta podría bailar (risas)...” [...There are new songs, anyway, listening to some cumbia helps to have rhythm when solving the exam (laughs) in my case I could even dance (laughs) ...] (Comentario de un encuestado)
- “Cuando tengo que estudiar suelo encender mi laptop y poner cumbias variadas de algunos canales de YouTube, me gusta que

haya bulla en mi cuarto...” [...When I have to study I usually turn on my laptop and put on various cumbias from some YouTube channels, I like it when there is noise in my room...] (Comentario de un encuestado)

c. Third place preference: Música rock and pop (MRP)

- “A mi me gustan más las canciones en inglés, ...desde hace años, desde la academia ya me gustaba escuchar...me sirven mucho para estudiar...” [I like songs in English more, ...for years, from the academy I already liked to listen...they help me a lot to study...] (Comentario de un encuestado)
- “...siempre me gustó el rock...me da mucha energía al momento de estudiar...sino escucho alguna música de este género no me concentro bien...” [...I always liked rock...it gives me a lot of energy when studying...if I don't listen to any music of this genre, I don't concentrate well...] (Comentario de un encuestado)
- “...aunque me guste el heavy metal...para estudiar no lo escucho...prefiero sólo hacerlo cuando hago deporte...” [...although I like heavy metal...I don't listen to it to study...I prefer only to do it when I play sports...] (Comentario de un encuestado)

d. Fourth place preference: Música clásica (MC)

- “...mi papa me hacía escuchar música clásica, siempre él se compraba un Cd y todos escuchábamos, creo que por eso me gusta al momento de hacer las tareas...me concentro más y mucho mejor...” [...my dad made me listen to classical music, he always bought a CD and we all listened, I think that's why I like it when doing homework...I concentrate more and much better...] (Comentario de un encuestado)
- “...sí escuché que la música clásica ayuda a la concentración para estudiar...en mi caso a veces funciona...pero sí he escuchado algunas piezas como de Mozart...” [...yes I heard that classical music helps concentration to study...in my case sometimes it works...but I have heard some songs pieces like Mozart...] (Comentario de un encuestado)

4 DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The present investigation showed, in the first place, the musical preferences of a sample of university students, with this evidence presented it was possible to rank the

preferences in question. Secondly, this research also showed the importance of music in terms of academic performance and its value as a support for academic activity. In this sense, the musical component also becomes a very useful accompaniment element for students, since the various musical genres promote assertive and motivating attitudes in students. These actions would form and contribute more to learning, since it can be studied in different ways and ways.

The latter is relevant, since the student has a range of multiple intelligences which, in their different nuances and encounters, can make the student better learn the contents that are taught in university classrooms, these actions in the words of Del Mar & Ayuso (2014 p. 110) indicate that, “El tomar decisiones y experimentar con sus propios recursos, adaptarse a sus propios medios e incluso a sus ritmos de aprendizajes, se convierte en otro de los objetivos esenciales del trabajo con las inteligencias múltiples.” [Making decisions and experimenting with their own resources, adapting to their own means and even to their learning rhythms, becomes another of the essential objectives of working with multiple intelligences.]. Under this premise, this investigation also intends to initiate an exploration work that allows the realization of more related investigations.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Adorno, T. (2009). *Introducción a la sociología de la música*. Akal: España.

Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (7.ª ed.). Alegría; El Pasillo; Episteme.

Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. San Marcos.

Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música?. *Colombia médica*, 32(4), 197-204.

Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 2 (2012) março, 263-278.

Corporán, J., Pérez, D. y Ortega, J. (2014). Relación entre la música, el estrés y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios. *Salud y conducta humana*, 1(1), 13-22.

Del Mar. M. & Ayuso, J. (2014). Inteligencias múltiples, ¿ocho maneras diferentes de aprender?. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (17), 103-116.

García, T. y Román, M. (2014). La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil. [Tesis de grado en Educación Infantil]. Universidad de Cádiz.

Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.

Portillo, M., & Roque, E. (2003). *Metodología de la investigación científica* (Primera ed.). (J. Gutemberg, Ed.) Lima.

CAPÍTULO 8

INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE: EXPERIENCIAS DE PROYECTOS INNOVADORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNALM- PERÚ, PERIODO 2010-2019¹

Data de submissão: 12/04/2023

Data de aceite: 28/04/2023

Jorge Alfonso Alarcon Novoa, Ph.D.

Universidad Nacional
Agraria La Molina
Departamento Académico de Economía
La Molina, Lima - Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4191-4154>

Elva María Ríos Ríos, Mg.Sc.

Universidad Nacional
Agraria La Molina
Departamento Académico de Química
La Molina, Lima - Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0755-9160>

Rosa Angela Calderón Zárate, Lic.

Universidad Nacional
Agraria La Molina
Centro de Innovación Educativa
La Molina, Lima - Perú
<https://orcid.org/0009-0007-8462-8434>

Diego Armando Párraga Leytth, Lic.

Universidad Nacional Agraria
La Molina
Centro de Innovación Educativa
La Molina, Lima - Perú
<https://orcid.org/0009-0006-7721-6135>

¹ El presente trabajo se elaboró en el marco de la convocatoria para el Encuentro Latinoamericano a la Innovación en Educación Superior, promovido por la Universidad de Rosario (Bogotá - Colombia) durante el año 2021.

RESUMEN: Se presenta la actividad o programa denominado **Proyectos educativos**, que se llevó a cabo en la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM), Lima- Perú, durante el período 2010-2019, promovida por la Unidad de Innovación Educativa (UIE). Consistió en la convocatoria a los docentes a elaborar *proyectos innovadores* para sus asignaturas, que pudieron ser de tres tipos: (a) integración de investigación con enseñanza, (b) fortalecimiento de la enseñanza en el aula y campo y (c) uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) o recursos de la biblioteca en el aula. Cada año se eligieron los mejores proyectos y se brindó soporte psicopedagógico y financiamiento necesario. Los resultados muestran que la calidad de las asignaturas mejoró debido al trabajo de casos reales, adquisición de mejores materiales y equipos de trabajo y/o laboratorios, salidas de campo, trabajo interdisciplinario y mayor participación estudiantil. Gradualmente, esta actividad resultó un motor de cambio: de una educación tradicional a una “centrada en el estudiante”. Para el éxito de los proyectos fue fundamental el soporte del equipo de la UIE, a fin de asegurar el cambio en el docente, el financiamiento, el apoyo y reconocimiento de las autoridades de la Universidad.

PALABRAS CLAVE: Proyectos educativos. Enseñanza-aprendizaje. Innovación. Educación superior. Calidad educativa.

EDUCATIONAL INNOVATION AND TECHNOLOGY IN PRACTICE TEACHING: EXPERIENCES OF INNOVATIVE HIGHER EDUCATION PROJECTS AT UNALM- PERU, PERIOD 2010-2019

ABSTRACT: It is presented The educational activity or program called Educational Projects, which took place at the National Agrarian University La Molina (UNALM), Lima-Peru, during the period 2010-2019, promoted by the Educational Innovation Unit (UIE). It consisted of inviting professors to develop innovative projects for their courses, which could be of three types: (a) integration of research with teaching, (b) strengthening of teaching in the classroom and field, and (c) use of Information and Communication Technologies (ICT) or library resources in the classroom. Each year, the best projects were selected and the necessary psycho-pedagogical support and financing were provided. The results show that the quality of the courses improved due to real-life case work, acquisition of better materials and work equipment and/or laboratories, field trips, interdisciplinary work and increased student participation. Gradually, this activity became a driving force for change: from traditional education to “student-centered” education. The support of the UIE team was essential for the success of the projects, in order to ensure the change in the teacher, financing, support and recognition from the University authorities.

KEYWORDS: Educational projects. Teaching-learning. Innovation. Higher education. Educational quality.

1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM) es una institución centenaria de Lima, Perú. Tiene un enfoque principal en la formación de profesionales en áreas relacionadas con la agricultura, la ganadería, la pesca, la biotecnología y la gestión ambiental. Además de la formación académica, la UNALM también lleva a cabo investigaciones en diversas áreas de la agricultura y la biotecnología; cuenta con un campus de 200 hectáreas en Lima, que incluye áreas de investigación, laboratorios, áreas verdes y áreas deportivas.

La universidad ha sido reconocida como una de las mejores instituciones de educación superior en América Latina en el área de agricultura, ciencias biológicas y ciencias ambientales; ha establecido alianzas con diversas instituciones y empresas nacionales e internacionales, a fin de promover la investigación y el desarrollo en el sector agrario y ambiental del país.

En el año 2010, la UNALM inició un programa o convenio educativo con el propósito de mejorar y modernizar el proceso de enseñanza y/o de aprendizaje en una o varias asignaturas de la Universidad. La propuesta fue ejecutada por los mismos docentes universitarios, durante uno o dos semestres académicos. Los resultados pudieron ser para un curso individual o ser interdisciplinarios. Las áreas en las que se

focalizaron los proyectos educativos del período 2010-2019 fueron tres: (i) Integración entre investigación y enseñanza, (ii) Fortalecimiento de la relación entre la enseñanza en el aula y en el campo y (3) Uso de las TIC, tecnología virtual o de los recursos de la biblioteca en la enseñanza.

La idea de llevar a cabo una convocatoria de proyectos educativos en la UNALM surgió durante las sesiones de trabajo de los integrantes peruanos (UNALM) y belgas (Universidad Católica de Lovaina) de un Convenio interinstitucional denominado VLIR/UOS-UNALM (Componente 4)² (<http://www.lamolina.edu.pe/vlir/>), en el marco del diseño de un nuevo enfoque de la innovación educativa a desarrollar en la UNALM. Los especialistas belgas del Componente 4 brindaron asesoría en este tema. Para todos, el reto fue cambiar desde una visión tradicional de la enseñanza hasta una visión moderna, denominada *educación centrada en el estudiante* (ECE). En ella se consideraron las características demográficas, culturales, intereses y necesidades del estudiante, quien podría tomar decisiones en función de: controlar cómo aprende mejor, cómo hacer el seguimiento, el criterio del éxito, entre otros. Así, se establecieron los parámetros de la convocatoria dentro de lo que se consideró un fondo para financiar los mejores proyectos que se presenten.

En la primera convocatoria, se llevó a cabo un taller para definir los parámetros de calidad para los proyectos que participaron en el concurso. Después, se constituyó la Unidad de Innovación Educativa (UIE), en el 2011, como encargada de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la UNALM, acordando lanzar el concurso de proyectos una vez al año. El equipo del Componente 4 del Programa, trabajó en coordinación con el de la UIE. Cada proyecto podía durar uno o dos semestres.

Las convocatorias de proyectos educativos continuaron de manera regular hasta el año 2020, a un ritmo de 8 proyectos por año. En el 2015 se decidió promover aún más las actividades educativas ligadas al campo y extensión en los Institutos Regionales de Desarrollo (IRD) de la UNALM³, por lo que se hizo una convocatoria adicional única para *proyectos vinculados a extensión y los IRD* que estuvo dirigida exclusivamente a los docentes de las facultades de Agronomía y de Zootecnia⁴. Esta convocatoria especial se repitió en el 2016.

² En el Convenio UNALM-VLIR se tuvieron 4 componentes o módulos: El 4° correspondió a mejoras en el componente educativo y de enseñanza. Un proyecto educativo fue definido como una propuesta que buscó mejorar el proceso de enseñanza y/o de aprendizaje en una o varias asignaturas de la UNALM, es parte del Programa o actividad del Convenio UNALM-VLIR.

³ Los IRD son institutos descentralizados de la Universidad, están ubicados fuera de Lima, en las 3 diferentes regiones del país (costa, sierra y selva), se usan básicamente para prácticas estudiantiles.

⁴ La Universidad cuenta con 8 facultades académicas: Agronomía, Ciencias, Ciencias Forestales, Economía y Planificación, Industrias Alimentarias, Ingeniería Agrícola, Pesquería y Zootecnia.

Luego, en 2017 se lanzó la convocatoria de *proyectos educativos con base tecnológica*, con el fin de fortalecer el ámbito tecnológico-educativo en la UNALM. En ese momento, este tipo de actividad empezaba a desarrollarse con solidez en el marco del nuevo Centro de Aprendizaje Abierto (CAA) de la Biblioteca Agrícola Nacional “Orlando Olcese” (BAN).

Hasta el 2015, el Componente 4 del Convenio VLIR/UOS-UNALM cubrió totalmente el financiamiento de todos los proyectos seleccionados. Mientras que en el 2016 y 2017 se contó con el apoyo financiero de la Oficina de Extensión Universitaria y Proyección Social de la UNALM, mientras que en el 2019 se contó con apoyo financiero del Vicerrectorado Académico de la Universidad.

2 MÉTODO UTILIZADO PARA LA EJECUCIÓN DE LOS PROYECTOS

Toda la actividad correspondiente a los Proyectos Educativos duró aproximadamente un año. El método de aplicación es descrito en el siguiente conjunto de etapas importantes:

- *Difusión*: uso de canales web de la UNALM para difundir la convocatoria. Además, se enviaron cartas de invitación a directores de Departamentos Académicos y se realizaron reuniones para explicar el proceso de convocatoria. Se absolvieron dudas.
- *Conformación y coordinación con equipos de evaluadores o “jueces”*: se les explicó el proceso de selección, la evaluación de propuestas, selección de un coordinador y organización del modo de trabajo (hasta completar la lista de proyectos).
- *Recepción de propuestas*: las cuales fueron preparadas y editadas en la versión anónima que recibieron los evaluadores.
- *Revisión y calificación de propuestas*: por parte de los equipos de evaluadores. Luego de ello se elaboraron la lista de mejores propuestas.
- *Comunicación de resultados*: a través del correo electrónico, a nivel institucional y comunicación personal con los docentes seleccionados, indicándoles los pasos a seguir para implementar sus proyectos.
- *Seguimiento de implementación*: otorgando el apoyo financiero y pedagógico a partir de la observación de las clases, así como retroalimentación de las clases observadas.
- *Informe final*: elaborados por docentes de equipos ejecutores; se reportan los aspectos clave del proyecto llevado a cabo.

- *Presentación en el “Día Educativo UNALM”*: donde los docentes participan como expositores a fin de divulgar la innovación pedagógica-tecnológica realizada, realizado anualmente.

3 PRINCIPALES RESULTADOS, LOGROS Y DIFICULTADES AL 2019

Desde el año 2010 hasta el final de 2019, se seleccionaron 81 proyectos, de los cuales 5 no pudieron ser ejecutados, siendo 76 los proyectos implementados. En relación al nivel de participación, de las 8 facultades de la UNALM, se destaca que los docentes de Zootecnia trabajaron en el 22% de los proyectos, al igual que Ciencias (22%); mientras que de la facultad de Economía y Planificación se tuvo una participación del 18%, Industrias Alimentarias del 12% y Agronomía del 11%. Ejemplo de proyectos importantes son presentados en la Tabla 1 siguiente:

Tabla 1. Ejemplo de proyectos educativos del Convenio, según tipología.

1. Fortalecimiento de la relación entre la enseñanza en el aula y en el campo y de la integración entre investigación y enseñanza
Enseñanza a través de la integración de dos cursos que se complementan en la cadena de producción agrícola implementando actividades de extensión (2015).
Aprendiendo con el agricultor (2015)
Enseñanza de alumnos de Agronomía en extensión y proyección social con agricultores, extensionistas, académicos, egresados e instituciones en Huaura (2016)
El método científico, la formulación de proyectos de investigación y la redacción del informe científico de problemáticas extraídas del IRD Selva (Fundo Génova, Chanchamayo) (2017)
Aplicación de técnicas de investigación colaborativa y uso de redes sociales en la evaluación de impactos del turismo en áreas naturales (2017)
2. Tecnología de Información y Comunicación (TIC)
Aplicación de la metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Industrias Cárnicas (2014).
Métodos para producción de alimentos sensorialmente aceptables: Una estrategia para el posicionamiento de una empresa de la Industria Alimentarias (2019).
3. Basados en mejoras tecnológicas
Mejora del aprendizaje mediante apps para celulares y desarrollo web, en la evaluación fitosanitaria de plagas agrícolas y caracterización de fincas (2017).
Modelaje 3D de estructuras de insectos (2017).
El curso en general se llevó a cabo bastante bien.
Las ventajas y retos del trabajo en equipo con colegas, en un contexto de real aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

A continuación, los logros alcanzados entre los años 2010 y 2019:

3.1 LOGROS DE LOS DOCENTES

El trabajo en un proyecto educativo motivó a los docentes a trabajar en equipos. El 25% de los proyectos fueron interdisciplinarios, lo cual permitió plantear la innovación desde diferentes perspectivas, resultando una valiosa aproximación.

En cuanto al nivel de motivación de los docentes, el 88% de 189 docentes señaló haberse involucrado con mayor entusiasmo en el diseño de su asignatura, lo cual se presenta a continuación:

Tabla 2. Percepción de docentes participantes de proyectos educativos.
Porcentaje de respuestas “**Totalmente de acuerdo**” y “**De acuerdo**”, en Docentes.

Preguntas a docentes	% Respuestas
Con el proyecto educativo, se ha dado la mejora del curso debido a ...	
• Incorporación de casos reales para trabajar	86
• Incorporación de temas actualizados	95
• Mayor interacción del docente con los estudiantes	100
• Mejora de la motivación del docente (porque llevan a cabo actividades más interesantes, los estudiantes participan más...)	88
• Mejora de la motivación de estudiantes: mayor participación, más horas de trabajo para el curso fuera del horario normal	95
• Mayor valoración del curso por los estudiantes	96

Fuente; elaboración propia. Nota: n = 189 docentes, del periodo 2010 a 2019.

3.2 LOGROS A NIVEL DE LOS ESTUDIANTES

Al culminar un proyecto educativo, grupos de estudiantes que participaron en ellos fueron entrevistados (592 estudiantes), a partir de lo cual se obtuvo la siguiente información:

Tabla 3. Percepción de los estudiantes participantes de proyectos educativos
Porcentaje de respuestas “**Totalmente de acuerdo**” y “**De acuerdo**”, en Estudiantes.

Preguntas a estudiantes	% Respuestas
Del proyecto educativo, se resalta lo siguiente:	
• El esmero del docente por mejorar el curso.	100
• Trabajar en escenarios reales o con casos reales o viajes de campo.	100
• Trabajar con mejores equipos o insumos.	60
• El curso se ha actualizado y se incorporan actividades con situaciones/casos reales.	100

• Mayor aprendizaje y con mayor interés.	100
• El interés del profesor porque todos entiendan el curso.	90
• El profesor genera un clima adecuado para el aprendizaje.	92
• Los temas fueron tratados a profundidad.	88
• Los temas tratados son relevantes para el desarrollo profesional.	95
• Las actividades y metodología son relevantes para cumplir los objetivos del curso.	90
• El sistema de evaluación es adecuado al curso.	86
• El curso en general se llevó a cabo bastante bien.	91
• Las ventajas y retos del trabajo en equipo con compañeros en un contexto de aprendizaje real.	70
• Se espera otros cursos también implementen este tipo de mejoras.	100

Fuente: elaboración propia. Nota: n = 592 del periodo 2010 a 2019.

A partir de la información presentada anteriormente, se puede apreciar en términos generales que:

- 100% de los estudiantes resaltó el esmero del docente por mejorar la asignatura: trabajar en escenarios reales, interactuar con actores clave, estudiantes y docentes de otras asignaturas; eventualmente, realizar viajes de campo.
- El 100% manifestó haber aprendido más y con mayor interés.
- El 70% experimentó las ventajas y retos del trabajo en equipo.
- 100% sugirió continuidad en la implementación de mejoras también en otras asignaturas.

3.3 LOGROS EN CUANTO AL DISEÑO DE LA ASIGNATURA

Se hicieron cambios de acuerdo al nuevo Modelo Educativo UNALM⁵:

- En cuanto al plan de la asignatura, se han reordenado los capítulos, se ha añadido algún tema o profundizado algunos de ellos.
- Se han elaborado materiales nuevos para el trabajo con los estudiantes: encuestas, manuales, guías de práctica, fichas, prototipos y libros.
- Se han mejorado los sistemas de evaluación.

⁵ En 2017 se escribió y aprobó un nuevo Modelo Educativo de la Universidad con modificaciones importantes y modernizantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación.

3.4 ALIANZAS ENTRE OFICINAS O CON INSTITUCIONES EXTERNAS A LA UNALM

Los proyectos educativos han generado alianzas entre los docentes de diferentes facultades:

- Zootecnia - Industrias Alimentarias
- Ciencias - Industrias Alimentarias
- Agronomía - Economía y Planificación
- Ingeniería Agrícola - Agronomía

Asimismo, 7% de los proyectos ha obtenido soporte de oficinas académico-administrativas de la Universidad, tales como: Centro de Aprendizaje Abierto (CAA – UNALM), Oficina de Extensión Universitaria y Proyección Social e Institutos Regionales de Desarrollo (IRD).

Por otro lado, en 24% de los proyectos educativos se han creado alianzas con comunidades o instituciones externas, entre las que destacan: la Comisión de Regantes del Subsector de Riego de “Acaray – Vegueta” en Huaura y el Grupo de porcicultores de “Saracoto Alto” en Cajamarquilla⁶.

Además, se fortaleció el trabajo con el Componente 4 del Convenio VLIR/UOS-UNALM, pues los integrantes de proyectos siempre participaron en una sesión de asesoría con el equipo belga.

3.5 A NIVEL DE SOPORTE A LA INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

Muchos de los proyectos educativos llevados a cabo promovieron iniciativas para investigar situaciones reales, ya sea en el campo o en el IRD.

3.6 DIFICULTADES

Una dificultad entre los autores de los proyectos, fue la falta de cumplimiento del propio plan, ya que diseñaron actividades nuevas. Otras dificultades importantes fueron: aprender la contabilidad para el manejo del fondo; algunos tuvieron dificultades para adquirir el dinero a tiempo. Pocos docentes participantes tuvieron problemas de clima en las IRD donde implementarían su proyecto y reprogramaron las actividades.

4 RELEVANCIA DEL PROGRAMA Y LOS PROYECTOS

La actividad Proyectos educativos en la UNALM es una importante **Experiencia de aprendizaje transformador**, debido a que ha permitido que los docentes de la UNALM

⁶ En total se consolidaron alianzas con más de una docena de instituciones externas a la UNALM de Lima y algunas provincias.

tomen conciencia de lo que significa su rol docente y mejoren su aptitud y práctica en tiempos de cambios de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de esa reflexión, se logró que identifiquen los aspectos por mejorar de sus cursos para lograr el aprendizaje significativo de sus estudiantes, y creen y ejecuten proyectos de innovación pedagógica (proyectos educativos).

En significativas ocasiones se realizó un trabajo interdisciplinario para enriquecer los resultados. Además, al concluir el proyecto, los docentes fueron motivados a reflexionar sobre la experiencia y seguir mejorando.

Por otro lado, las innovaciones realizadas por los docentes han contribuido a un cambio favorable en los estudiantes, quienes han sentido que han aprendido más y con mayor motivación, y en muchos casos, fortaleciendo sus habilidades en investigación y contribuyendo con la proyección social universitaria.

5 LECCIONES APRENDIDAS

A partir de la implementación de los proyectos educativos, la Unidad de Innovación Educativa (UIE), promotora de la actividad, obtuvo lecciones importantes:

- La UIE podría llevar a cabo nuevas acciones para la difusión de la convocatoria de los proyectos educativos, con el fin de que los docentes de algunas facultades (con menor involucramiento) tengan una mayor participación. Una estrategia sería comunicar de manera personal a los directores de los Departamentos Académicos y/o decanos de las Facultades, sobre el proceso de convocatoria, así como los beneficios, aprendizajes y factores que inciden en el éxito de la actividad. Ello resaltaría la importancia de brindar continuidad a las innovaciones educativas para la mejora del desarrollo de los cursos impartidos en la universidad.
- Los docentes necesitan apoyo pedagógico sólido y permanente. El constante seguimiento a la creación y ejecución de los proyectos de los docentes ha resultado fundamental. Por ello, se deberá seguir reforzando el trabajo articulado entre docentes y el equipo de la UIE, con el fin de asegurar el cumplimiento de los criterios de calidad y consolidar el cambio de perspectiva. A este apoyo, se suma, la importancia del soporte económico.
- Asimismo, se debe promover más el trabajo en conjunto de docentes de distintas especialidades a fin de enriquecer las propuestas y abordar los casos de estudio desde diferentes perspectivas. También resultaría beneficioso que se siga apoyando la ejecución de salidas de campo, que vinculan la teoría con

los conocimientos prácticos, en casos de aprendizaje reales, fortaleciendo también el rol de la proyección social de la universidad. Así, se identifica la necesidad de contar con mayor respaldo de las autoridades de las distintas facultades, lo cual permitiría fortalecer la implementación de los proyectos educativos y asegurar la sostenibilidad.

- Se debe continuar promoviendo el reconocimiento a los docentes que participan en los proyectos educativos. Esto se ha llevado a cabo, cuando se comunica a la comunidad universitaria sobre los proyectos seleccionados y, en el *Día Educativo*, cuando los docentes comparten lo aprendido con su proyecto, y reciben el reconocimiento de las autoridades, sus colegas y estudiantes. Esto incentiva también a otros docentes a participar con sus propias propuestas.
- Se identificó la necesidad de brindar a los docentes una capacitación en temas sobre gestión de recursos y contabilidad, ya que la implementación de los proyectos educativos también requiere realizar actividades logísticas y administrativas.
- Por último, se deben seguir promoviendo espacios de capacitación respecto al uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto permitiría que más docentes se motiven a usar estos recursos en sus innovaciones y también contribuir con los sistemas de enseñanza virtual universitaria.

CAPÍTULO 9

TEJIDOS EDUCATIVOS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR: CONSTRUYENDO CAMINOS DE CONVIVENCIA Y ESPERANZA

Data de submissão: 04/04/2023

Data de aceite: 20/04/2023

Magda Alicia Ahumada, PhD

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales
Exactas y del La Educación
Programa de Educación y Pedagogía
Popayán-Cauca-Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2354-1091>

Stella Pino Salamanca, PhD

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales
Exactas y del La Educación
Programa de Educación y Pedagogía
Popayán-Cauca-Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0386-3990>

RESUMEN: El documento que compartimos a continuación hacen parte de los diálogos realizados en el desarrollo del proyecto de investigación *“Entretejidos de la Educación Popular y sus aportes comunitarios en la construcción de memoria y los procesos de paz. fase I”*, liderado por el Grupo de

Educación Popular de la Universidad del Cauca. Este proceso investigativo que pretende acercarse a las dinámicas locales de la escuela más allá de la violencia armada y el desplazamiento, a los caminos y tejidos educativos transformadores que posibilitan el florecimiento de procesos organizativos, solidarios, participativos, incluyentes y de vida, desde los principios fundamentales de la Educación Popular.

PALABRAS CLAVES: Educación Popular. Escuela. Violencia y Paz.

EDUCATIONAL FABRICS FROM POPULAR EDUCATION: BUILDING PATHA OF COEXISTENCE AND HOPE

ABSTRACT: The document that we share below is part of the dialogues carried out in the development of the research project “Interweaves of Popular Education and its community contributions in the construction of memory and peace processes. phase I”, led by the Popular Education Group of the University of Cauca. This educational and pedagogical process that aims to approach the local dynamics of the school beyond violence, to the transforming educational paths and fabrics that enable the flourishing of solidarity, participatory, inclusive and life organizational processes from the fundamental principles of Education Popular.

KEYWORDS: Popular Education. Scholl. Violence and Peace.

“los padres en la casa, los mayores en la comunidad y los profes en la escuela, en un repensar de los procesos educativos y pedagógicos desde los territorios, las rutas desde el corazón y el sentir representan las experiencias de paz”

(Mayores: 2022: Puracè-Cauca, diálogos sobre lo que significa la educación)

1 INTRODUCCIÓN

Diversas prácticas educativas en nuestro país promueven procesos organizativos, comunitarios y pedagógicos que fomentan la vida y la dignidad social en contextos complejos de violencia armada y desplazamiento forzado, donde las comunidades y sus organizaciones locales a partir de los tejidos educativos y los empoderamientos políticos territoriales, posibilitan otras miradas y haceres sociales, que promueven escenarios de convivencia y paz, alimentados por el trabajo comunitario y el diálogo de saberes. “Los saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria (Freire: 2002: 31)

Estos encuentros educativos y pedagógicos en los territorios y el repensar de sus mundos sociales como mundos pedagógicos transformadores (Ahumada y Pino 2020), escriben rutas negociadoras que fisuran la acción de las armas y con ella las relaciones de exclusión, dominación y negación. El compartir de estos procesos educativos de paz, es decir, de las prácticas y significados del tejido social y cultural, se empoderan en diversas comunidades como semillas que transforman y ruptura las brechas de la violencia y las desigualdades sociales. Al tiempo que movilizan saberes y aprendizajes intergeneracionales e hilan maravillosas experiencias de Educación Popular como caminos participativos y tejidos de solidaridad en los territorios caucanos.

Las experiencias de empoderamiento educativo describen las luchas diarias de escuelas rurales, campesinas, indígenas y afrodescendientes. Ellas transitan y reescriben estos procesos de reaprender comunitariamente, a partir de prácticas educativas liberadoras recordando a Freire (1969) en el sentido del carácter político de las experiencias educativas, con miradas reflexivas, participativas, democratizadoras y de vivencia social. Al tiempo, caminos que exploran alternativas educativas democratizadoras, que repiensen las huellas del conflicto armado, los miedos y el dolor y se aproximan a las cosmogonías de los pueblos a sus entrelazados educativos y significados políticos.

Es por ese motivo que, para dialogar sobre estos caminos pedagógicos de paz y poder entender ¿cómo se repiensen las huellas de la violencia desde las experiencias educativas populares en el Cauca? nos acercamos al desarrollo de algunos de los estudios sobre la violencia y conflicto interno en Colombia a partir de la década de los 90. Periodo que representa una renovación de los enfoques analíticos de la violencia que tradicionalmente venía compartiendo la llamada “violentología”, cuyos análisis focalizaron

la violencia política en el país, tratando de comprender las dinámicas que integran y articulan la confrontación militar en el territorio colombiano, para comenzar a caminar hacia otras rutas, hacia las experiencias organizativas, culturales y de empoderamiento educativo desde y con las “voces vivas”, las experiencias cotidianas que buscan fortalecer espacios de convivencia y paz, tejidos desde los saberes pedagógicos y educativos en las escuelas, los tejidos familiares y comunitarios.

Estos estudios como veremos a continuación, se acercan a la vivencia del conflicto armado en el país, la violencia de las armas y luego se desplazan hacia una mirada cultural, a un acercamiento con las voces de las comunidades y las experiencias colectivas en los territorios educativos. Poder comprender cómo las violencias en las escuelas son micro miradas sociales, educativas y pedagógicas de la sociedad, en las múltiples encrucijadas que genera el conflicto armado y en los trazos de las pedagogías problematizantes, son algunos de los ejes fundamentales que orientan estas investigaciones, en donde la escuela se empodera como escenario de reflexión de las relaciones de poder y posibilita la dialogicidad, en ese sentido, los múltiples diálogos con las experiencias educativas transformadoras de las realidades sociales (Freire 1969).

De otro lado, comprender estos procesos implica dar una mirada a la educación desde un enfoque crítico, que para este caso se realiza desde la Educación Popular y sus principios, como apuesta política pedagógica que aporta desde la mirada humanizadora, participativa y organizada, otros ejes de inflexión para dar vida a otra escuela, otra pedagogía, otro maestro.

2 EL CAMINO RECORRIDO DESDE INVESTIGACIONES DIVERSAS

A continuación, se presentan algunas experiencias investigativas que desde los años 90 se adelantan y reconfiguran las formas de entender la violencia gestada en los territorios.

2.1 LOS 90S, ALGUNOS ESTUDIOS DE LA VIOLENCIA ARMADA Y DESPLAZAMIENTO

Algunos de los estudios realizados desde los años 90s referentes a la violencia armada y el desplazamiento en el país, reflexionan las grietas y fisuras emergentes de la violencia en los territorios, unido al incremento de la militarización de las relaciones sociales que amplían los escenarios de vida y muerte. Investigaciones como las de Torres del Rio (1992), Insulsa (1990) y Maira (1990), Gardner (1996), Patiño (1998), Dallanegra (1998), Gamba (1998), Ledezma et Ahumada (1999), Escuela de las Américas (2001) y

Gill (2005), abordan esta perspectiva y focalizan la mirada en los asuntos de asistencia recíproca y seguridad colectiva, el desarrollo de acuerdos de Cooperación Internacional y el establecimiento de planes militares nacionales en contra del narcotráfico y la contrainsurgencia. La descripción de los programas de asistencia recíproca, capacitación y formación militar para las fuerza militar en La Escuela de las Américas, y procesos de guerra psicológica.

Encontramos diversas investigaciones sobre la transformación de las estrategias y tácticas de lucha de los ejércitos en armas, entre ellos el surgimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc-ep), El Ejército de Liberación Nacional (ELN), el fortalecimiento del Partido Comunista y el Movimiento Diecinueve de Abril (M-19) entre otros, profundizando en análisis históricos de la violencia armada en el país. (véase: Sánchez 1986; Behar 1986; Landazábal 1986; Atheortua 2005 Costa Pineda 1997; Litumma 1997, Tapias 1998; Martínez 2001; Reyes 1990 Leongomez 1991; Pearce 1992; Blair 1993; Buitrago 1994; Atehortua 1994; Ahumada 2007 y Castillejo 2003 (Taussig (1995), Escalante (1990); Sutton (1995); Hardt (1999); Stuart (2001), Maldonado (2003), Gray (2003), Sibila (2005), Restrepo (2005) y Sánchez (2006).

Otra de las rutas que se evidencia en los análisis del conflicto armado en el país se dirige a lo cultural, al encuentro con los testimonios de las víctimas y los territorios. Los estudios de Vidal (1987), Sutton (1995); Schirmer (1998); Blair (1999); Brown (2000), Gill (2005); Restrepo (2005), Sánchez (2006) y Quintana (2006), avanzan en este camino y nos acercan a los procesos de violencia en diferentes contextos, organizaciones, colectivos, posibilitando el encuentro entre la teoría metropolitana y la teorización de los protagonistas.

Muchos de los análisis realizados durante la segunda mitad del siglo XX, cuestionan la necesidad de tejer otros caminos de entendimiento ya no solo desde las violencias, sino, desde los caminos compartidos por las comunidades para hilar procesos de convivencia y esperanza. Llevándonos a pensar en la necesidad de desnaturalizar y de-construir como lo plantea Derrida (1978), la naturalidad de la violencia, donde la fuerza ha pretendido constituirse en un lenguaje de los procesos dominadores. Y nos adentra hacia los procesos en la vida social, eje central del proyecto de Entretejidos de paz, que intenta tejer otros diálogos desde la Educación popular. ¿Cómo desde los ejercicios colectivos y solidarios de vida social se puede repensar las cicatrices de las violencias? y ¿cómo avanzar como lo manifiesta Freire (1969), en los haceres de los mismos territorios? es decir, en las vivencias sociales nutridas desde el amor, la comunitariedad, que se escribe desde los saberes y sabidurías pedagógicas (Ahumada 2021), que nos permiten

los encuentros con los procesos educativos, repensando las experiencias territoriales educativas dominantes y abriendo paso a las practicas pedagógicas otras. A las prácticas educativas que se escriben desde la defensa de la vida, los territorios, los saberes y los empoderamientos políticos y éticos en contexto.

2.2 LA ESCUELA Y LOS ESTUDIOS DE VIOLENCIA

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta? A la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña: ¿la realidad agresiva, en que la violencia es una constante y la convivencia de las personas con la muerte es mucho mayor que con la vida? (Freire: 2002:32).

Sobre la escuela y los estudios de la violencia encontramos una amplia bibliografía, numerosos análisis se han acercado a experiencias contextuales para comprender como se asientan estas formas de dominación en las aulas y en las comunidades educativas. Las relaciones de poder, las relaciones dominantes entre maestro y estudiantes señalan algunos de los ejes primordiales en estos estudios. Autores como Forero (2011), Ayala (2015) plantean como las prácticas autoritarias se empoderan en la escuela más allá de los espacios de tolerancia y el respeto, lo que agudiza los procesos de aprendizaje educativo y de reconocimiento social. Ayala (2015) reflexiona sobre el concepto de violencia en la escuela y en la necesidad de explicar a que hace referencia, por lo que sugiere que es necesario establecer nexos entre lo público y privado, lo colectivo y las vivencias individuales donde se teje la cultura patriarcal, además se pregunta por las nuevas formas de categorizar los procesos de violencia escolar y cómo se repiensen las mismas prácticas y formas de entenderlas en las vivencias educativas.

Estudios como los realizados por Ibarra (2017) plantean la necesidad de ampliar estos análisis hacia diferentes tipos de violencia, entre los que se reconocería las violencias epistémicas, físicas, verbales, de genero entre otras y poder entender la diversidad de prácticas y memorias que encierran la complejidad de estos procesos en las vivencias sociales, y en los mismos territorios. Como lo explora Eliana Martínez (2022) en su texto “Diálogos amorosos...” donde repiensen desde los principios de la Educación Popular, las practicas conflictivas de sus estudiantes en la Institución Educativa de Piagua Tambo- Cauca y fomenta los diálogos amorosos, el encuentro con sus estudiantes, el fortalecimiento de espacios de escucha, que promueven el encuentro de lo colectivo y la dignificación social que empoderen las expresiones de amor y respeto en la escuela.

Encontramos además otra ruta que moviliza los acercamientos hacia los maestros y maestras y a sus experiencias en territorios de conflicto armado. Nazareth

Vanegas (2022), realiza un interesante análisis de la violencia en la escuela desde las experiencias e historias de vida de algunos maestros y maestras amenazados en el Cauca, para preguntar sobre ¿cómo se continúan fomentando los espacios de la educación popular? ¿es posible continuar con espacios de esperanza y convivencia cuando la violencia armada atraviesa no solo las prácticas de aula, sino la vida de los maestros y a las maestras y sufren el destierro de sus territorios educativos? y ¿cómo continúan sus aprendizajes educativos? (Véase: Bautista, M., González G. (2019), Álvarez, E., y Reyes, L. (2014).

Si bien como lo expresa Hernández, (2013) las prácticas violentas en las escuelas no es un tema nuevo y posiblemente estas prácticas se naturalicen en la escuela, es importante abrir otros espacios para compartir las experiencias educativas de paz que se gestan desde los territorios educativos. Las cuales reescriben otros diálogos sociales y culturales que promueven los encuentros educativos solidarios. Experiencias educativas de paz que fomentan acciones transformadoras y escenarios sanadores de la vida a partir de diálogos continuos, para continuar aportando desde los tejidos territoriales.

Entre estas experiencias que abrazan solidariamente y comunitariamente la vida, una mañana en una visita a una Institución Educativa de la Ciudad, dialogando con la maestra de grado primero, una de sus estudiantes se acerca, una niña de seis años con cabellos negros ensortijados, comenta:

La niña: Estoy triste,

la maestra la mira y le pregunta el porqué.

La niña dice: anoche mataron a mi primo a puñaladas y a cuchillazos, pero él, era vicioso.

la maestra: la abraza y le pregunta ¿tú lo querías mucho?

la niña responde: si, en diciembre me regalo una muñeca. Yo lo quería.

La maestra dice: nadie puede matar a ninguna persona, eso no está bien, debemos amarnos y tu recuerda a tu primo con amor. Recuerda nadie tiene derecho de matar a nadie, aunque digan que era vicioso.

(relato escuela urbana Popayán, noviembre 2022).

Podemos comprender entonces que la acción política educativa no desfallece, aun en las vivencias más profundas de las violencias, sino que por el contrario lidera caminos educativos que revitalizan la esencia del ser. Posiblemente, uno de los mayores retos está aquí, en estos diálogos, en el repensar de los esencialismos, en fragmentar su naturalización y en tejer procesos de empoderamiento de la vida, como esencia social colectiva y caminos de convivencia y esperanza, En el tejido de la curiosidad inquietante

indagadora que Freire (2002:31) define como: la curiosidad epistemológica, el saber hecho de pura experiencia”, que repiensa la curiosidad domesticada y posibilita la curiosidad transformadora, la reflexión, las preguntas: “no habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientemente ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con al que hacemos”(Ibíd.: 2002 :33).

Continuemos con las experiencias de paz, escritas desde los principios de la Educación Popular, concebida como experiencias vivas, donde maestros, maestras y comunidad educativa fundamentan los escenarios de dialogo como tejido de vida social.

3 LA EDUCACIÓN POPULAR UNA MIRADA ALTERNATIVA A LA EDUCACIÓN

La educación se puede comprender desde múltiples miradas, puesto que su complejidad como proceso formativo se reconstruye de manera permanente, en un ejercicio reflexivo, crítico y propositivo que enmarca los diversos escenarios que contribuyen a la formación de los sujetos.

En el marco de las diversas acepciones que se dan de educación, esta reflexión se centra en las apuestas teóricas que redimensionan el concepto desde propuestas humanizadoras, que reconocen a la persona en sus diversas dimensiones y el valor de lo social en los sujetos. Con este marco de ideas, se plantea desde Latinoamérica una apuesta educativa crítica, reflexiva, humanizadora y comprometida con la sociedad denominada Educación Popular, la cual propicia unas reflexiones teóricas pertinentes para la región y reconoce la educación, la escuela y al maestro desde otras perspectivas que buscan superar la visión tradicional de entender y hacer educación.

Es así, como la tarea de la educación tiene como uno de sus principios, la inflexión crítica y análisis estructural de las problemáticas que aquejan las comunidades; más aún en un país que se debate entre contradicciones y que requiere de unos procesos educativos alternativos propios que reconozcan la problemática cultural, social, política y educativa. “En Colombia los problemas reflejan altas tasas de repitencia, deserción, deficiencia docente y pedagógica, inadecuados materiales e infraestructura, un 13% de analfabetismo, aunado a los graves problemas sociales que afectan directamente a los niños y jóvenes”. (García y otros, 2002, 30).

En la Educación Popular se plantea como proceso que busca formar políticamente a los actores, volviéndolos protagonistas, personas activas y comprometidas de su propio proceso de formación, como el de la sociedad; por ello, la importancia de mantener a la sociedad educada, “la búsqueda de una educación democrática y popular cuyos principios fundamentales sean la obligatoriedad de la educación elemental, gratuidad de la enseñanza, una coeducación entre libertad y enseñanza” (Hernández, 2002, 80).

De esta manera, la Educación Popular nos lleva a reflexionar de manera permanente sobre nuestros propios procesos educativos, ayudándonos a ver la realidad desde una mirada crítica propositiva, que tiene como eje central a los sujetos y la sociedad, superando la visión reduccionista de mirar la realidad, desde esquemas tradicionales, “el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1968, 28).

De otro lado, Freire expresa de manera permanente que la educación popular como proceso no se reduce a una clase o a un sector en particular, involucrando así, a toda la sociedad en la tarea de transformar el mundo, de comprometerlo con sus propias problemáticas, “lo que marca, lo que define la Educación Popular no es la edad de los educandos sino la opción política. La práctica política entendida y asumida en la práctica educativa” (Torres, 1989, 20).

La educación entonces desde esta perspectiva, abre un espacio para que se geste el diálogo de saberes, más aún si se relaciona con la niñez y juventud, como de las familias afectadas por las violencias, el cual es el caso de la investigación desarrollada, de tal manera que puedan participar y aportar en el ejercicio de construcción de convivencia y paz, “una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos, en una sociedad que se quiera más a sí misma”(García y otros, 2002, 22,23); logrando así, un trabajo político de acción frente a nuestras propias prácticas, concepciones, sentires.

Es por ello importante mencionar el caso de América y la irrupción del llamado descubrimiento, no solo como acontecimiento histórico mundial, sino por lo que significó en el territorio, en su población; la cual fue una muestra más del poderío de unos sobre otros, de la invasión a los pueblos aborígenes, los cuales fueron conquistados de manera violenta, desconociendo sus culturas, sus costumbres, sus formas de organización, que impone una sola religión, una sola cultura. Instaurando así, el colonialismo con un poder que se instituye por la fuerza y el exterminio de muchas comunidades aborígenes, “Tuvo que transcurrir un siglo para que los españoles conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios [...] Ilusión pura, en una sociedad que era un modelo oscurantista de discriminación racial y violenta larvada, bajo el manto del Santo Oficio. (García, 2002: 17).

Es así que la historia muestra como las diversas formas de poder instituidas, impone también la cultura, el pensamiento, las formas de organización, de ver y entender el mundo, a través de una educación que enseña esa diferenciación, jugando un papel protagónico en los procesos de formación, que permite posicionar la discriminación, la

exclusión, la desigualdad; con prácticas de sumisión, de adoctrinamiento, de colonialismo, de dependencia de unos sobre otros para lograr así mantener el statu quo.

Estos cambios que se muestran de la sociedad, regulan directamente la educación y sus diversas formas de organización, lo cual va configurando unas maneras de ser y hacer educación, sus concepciones, sus discursos y sus prácticas, hasta llegar a lo que constituye hoy la educación; que trae una gran tradición que se entrecruza con un mundo moderno, una niñez y juventud ávida de cambios acordes a las necesidades propias de su edad, de su cultura y a una sociedad llena de potencialidades, de contradicciones, de conflictos, de violencias que afectan de forma directa a la niñez y juventud de la región y del país.

Lo que me hace entender la practica educativa como un ejercicio constante en favor de la producción y el desarrollo de la autonomía de educadores y educandos. Al ser una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara rigor que genera la necesaria disciplina intelectual. (Freire 2002: 136).

3.1 EJES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR QUE SE RE-CREAN DESDE LAS PROPIAS PRÁCTICAS

En el marco de la investigación, es central ubicar los elementos sobre los cuales la educación popular aporta a la educación y a la sociedad, desde una mirada crítica que ubica al sujeto como protagonista del proceso, pero a la vez como un ser inacabado, lo cual le permite irse haciendo, estableciendo unos ejes importantes de pensar, de recrear desde lo pedagógico, los cuales se enuncian a continuación.

- La educación como una práctica situada. La educación tiene como tarea no solo enseñar conocimientos, sino contextualizarlos y compartir saberes, ubicándolos en el terreno concreto de la vida misma, para que cobre sentido. Es decir, que las experiencias de vida y la cotidianidad juegan un papel central en los procesos educativos, así lo que se aprende en las aulas de clase toman vida y significado no solo como contenido abstracto sino como parte de la cotidianidad, de lo que se vive, porque toca a cada sujeto, cobrando un valor significativo lo que piensa, lo que hace, lo que vive, lo que sabe; más aún después de haber vivido las formas violencias que atentan contra el ser humano y lo golpean en su actuar, en su pensar, en su ser. Es desde estos lugares, como la educación no podría dejar de lado la situación tan compleja a

la que se ven enfrentados la niñez y juventud, llegando a una escuela a veces fría, alejada de la realidad y que no comprende las secuelas que dejan las violencias gestadas no solo por los grupos al margen de la ley, sino por esas otras violencias que se gestan en el seno de las familias, de las culturas, de la vida misma.

- Una educación políticamente basada en los sujetos, aspecto que lleva a repensar el papel político de la educación, con una pedagogía comprometida con los sujetos, donde se preguntará por el tipo de educación, para qué, por qué, con quienes, realizando una comprensión y crítica del proyecto formador capitalista actual y la construcción de una apuesta pedagógica participativa y dialógica, “una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo retomar reflexivo de sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: método, práctica de la libertad, que por ser tal está intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la liberación” (Escobar, 2014: 142). De esta manera, se convierte en nuestro papel como educadores, como participantes de una sociedad, en aportar en los procesos de construcción de convivencia, de paz, que nos lleven a recrear la educación con el compromiso político de la tarea formadora emancipadora.
- Una educación problematizadora. Pensar los procesos educativos desde ejes problematizadores, nos lleva a replantear la intención formativa y sus métodos, de tal manera que el conocimiento se nutre con el saber popular, en una construcción reflexiva sobre lo que pasa, por que pasa y como pasa. Ejercicio que lleva a educadores y educandos a comprender la propia realidad, como también a comprometerlos en la búsqueda de sus propias soluciones. Así, la problematización lleva a preguntar, a cuestionar a movilizar al sujeto, invitándolo de manera permanente a hacerse, a pensarse, a recrearse a partir de la comprensión de lo que le sucede a él y a los demás sujetos, en un ejercicio de acción y pensamiento no solo personal sino también colectivo y contextual, que permite comprender el pasado a partir de la reconstrucción de la memoria colectiva, de la memoria personal para reflexionar sobre lo vivido y construir esas otras formas de estar, de ser.
- El diálogo como principio de encuentro. Este principio propio de la educación popular, hoy cobra gran sentido, en un mundo moderno donde el sujeto es absorbido por las diversas formas de interacción que generan los avances tecnológicos y llevan a posicionar con más fuerza la cultura

de la individualidad, del aislamiento, de la violencia. Es entonces central repensar las otras formas de encuentro, donde se genere las condiciones para la conversación, para el diálogo de saberes. Ejercicio dialógico de encuentro de subjetividades y de reconocimientos de unos y otros, donde todos aportan, todos aprenden y no de la imposición de la palabra, la subvaloración del saber, del ser, de allí el valor de la conversación en los procesos educativos.

“del versar-con, en tanto medio para la conversión o la transformación y para el reconocimiento del “otro” como interlocutor y posibilitador del aprendizaje...o como un marco social de interacción y de acercamiento a la complejidad de la historia y del mundo a través de la práctica de “acomodar la palabra para intercambiar con el corazón” tal como lo ha sugerido algunos comuneros en el Cauca indígena de Colombia (Quijano, 2015: 267).

En este sentido el diálogo, se convierte en encuentro, donde se comparten concepciones, vivencias, problemáticas, pensamientos, alternativas, para lo cual deben gestarse las condiciones necesarias para su desarrollo.

3.2 LAS EXPERIENCIAS CONSTRUIDAS PASO A PASO

Son diversas las experiencias educativas populares que se desarrollan en el Cauca, es desde los encuentros motivados por el Colectivo de educadores populares del Cauca que de manera participativa no solo se evidencian las problemáticas, sino que también se muestra el trabajo realizado desde la distancia, desde las zonas rurales, como desde lo urbano, donde se hace y vive la educación popular, resaltando como principios y ejes de su trabajo los siguientes:

- Un elemento muy importante y que es común en todas las reflexiones realizadas, es que la Educación Popular es contextualizada, es decir parte de la realidad. Esto se da en dos sentidos por un lado de las condiciones de vida actuales y cotidianas de los sujetos implicados y por otro de los procesos históricos que determina el presente.
- Es fundamental lograr una lectura permanente crítica e indignada de la realidad. Por ello se realiza una crítica al orden imperante por ser autoritario, excluyente y a su educación bancaria, reproductora de dicho orden.
- Las experiencias articulan coherentemente acción y reflexión, práctica y teoría a través de la praxis. Por ello, no solo parte de la realidad, sino que vuelve a ella para intervenirla y en este proceso construir un conocimiento y saber que sirva para transformarla.

- Se parte del reconocimiento de las experiencias, métodos, formas de mirar el mundo, además se reconoce que todos tenemos saberes y conocimiento fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje: parafraseando a Freire (1968) nadie lo sabe todo nadie lo ignora todo.
- Se asume el dialogo sencillo, sincero de saberes y experiencias al reconocer a los otros como interlocutores válidos, lo cual destruye la relación bancaria y vertical entre educador y educando.
- Entre los principios éticos de la Educación Popular tenemos: el respeto por la palabra y las acciones de los otros, la solidaridad, el amor, la confianza, la humildad, el compromiso, la responsabilidad.
- Asume la esperanza, la democracia, la autonomía y la autodeterminación como forma de vida, en este sentido la EP es especialmente participativa, aspecto que, además, ayuda en el proceso de concientización.
- Construye una identidad de clase al asumir como suyo los intereses de la clase popular, pero no excluye a los demás, implica un ejercicio desde lo colectivo, desde lo participativo
- Dignifica los procesos colectivos. En este sentido, el sujeto de la Educación Popular no se centra solo en el individuo aislado, pues su praxis transformadora sólo será posible en comunidad. Por ello, privilegia la organización y la movilización como mecanismos para lograr cambios.
- La Educación Popular no es neutral, toma posición y tiene una intencionalidad política emancipadora.
- En la Educación Popular hay una coherencia entre sus propósitos emancipadores y sus principios con los contenidos, las metodologías, métodos y técnicas que implementa.
- Ayuda al fortalecimiento de la identidad cultural como forma de resistencia al sistema imperante.

Estos primeros aportes vivenciados en las experiencias son una muestra más, del trabajo colectivo, ético, autónomo, solidario y participativo que desde la región se construye, como alternativas para lograr una educación, una sociedad distinta, que aporta a los procesos de construcción de convivencia y paz.

Las reflexiones presentadas abren el camino para reconocer como en las regiones, en las escuelas, se gestan apuestas que contribuyen de alguna manera a la transformación de la educación, de la sociedad, apuntándole a una educación más humanizadora, más sensible a la realidad que han vivido las comunidades por las

múltiples formas de violencia presentadas; recreándose otra escuela, otro educador, las cuales en muchas ocasiones son invisibilizadas, ocultas en medio de un sistema que no permite verlas, pero que continúan su andar, por un camino lleno de vicisitudes, sueños, esperanzas, de allí, la importancia del encuentro con estas experiencias educativas que muestran caminos alternos, prácticas diversas que logran una lectura indignada, crítica de la realidad, desde un andar práctico teórico que recrea los saberes y que a pesar de “ir contra la corriente”¹ desarrollan trabajos colectivos comunitarios para conocer los ejes estructurales de la realidad que vivencian y así recrear su quehacer como educadores, como educandos, construyendo otro tipo de interacción, de saber, de sujeto.

Así, la Educación Popular tiene tareas importantes de seguir construyendo, desde el terreno de lo pedagógico, para seguir pensando la formación de las personas, la intencionalidad y papel de la educación, como también la reflexión de lo que se hace, en un trabajo colectivo de dignificación de los sujetos, de apropiación de nuestro ser, de redescubrir y renombrar su quehacer, su saber; logrando así generar rupturas a partir de un pensamiento problematizador, creativo, activo, reflexivo, propositivo, sensible, humano y esperanzador.

La educación popular, un tejido que va hilando saberes, acciones y seres

Para contribuir en los procesos de construcción de convivencia y paz

El camino continúa su andar con la esperanza que el cambio es posible

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Ayala Carrillo, María del Rosario (2015). Violencia escolar, Un problema complejo. Ra Ximhai. Vol 11. N° 4. Julio-diciembre. Pp. 493-509. Universidad Autónoma Indígena de Méjico. La fuente. México.

Ahumada, Magda y Pino, Stella. (2020). De los mundos sociales y culturales a los mundos pedagógicos transformadores; Conversaciones desde la Educación Popular. En: Redes de Solidaridad y organizaciones en contextos de diversidad. Garcés, Noe, Robayo, Lina y Mendoza Selma (compiladores). Editorial Artemis. Brasil. pp:144-162.

Ahumada, Magda. (2021). Apuestas desde la Educación Popular. Saberes y Sabidurías Pedagógicas: Encuentro de la palabra y las experiencias educativas. En: Educación, Decolonialidad y Saberes Otros. Revista Redipe. Vol 10, N° 12. PP. 88-101.

Álvarez, E., y Reyes, L. (2014). La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación. Piso Diez Ediciones.

Atehortua, Adolfo León. (2005). Militares. Otra Visión, Otros Estudios. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Ahumada Pardo, Magda Alicia. (2007). El Enemigo Interno en Colombia. Ediciones Abya-Yala. Quito Ecuador.

¹ Expresión sustentada en la relatoría del Taller de Colectivo de educadores populares del Cauca. Formación docente Junio de 2014.

- Blair, Elsa. (1993). *Las Fuerzas Armadas. Una Mirada Civil*. CINEP Editores. Bogotá.
- Bautista, M., González G. (2019) *Docencia rural en Colombia para la paz, en medio del conflicto armado*.
- Behar, Olga. (1986). *Las Guerras de la paz*. Planeta, Colombia.
- Brown, Keith and Dimitrios Theodossopoulos. (2000). *The Performance of Anxiety: Greek Narratives of War in Kosovo*. *Anthropology Today*, Vol. 16, No. 1. Pp. 3-8 Published by: Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2678194>.
- Castillejo, Alejandro. (2003). *Anatomía de la intimidad*. En: *Antropologías Transeúntes*. Bogotá. Arfo Editores. Pp. 117-152.
- Costa Rui. (1997). *La lucha por un partido revolucionario en Brasil*. S.E., S.I.
- Dallanegra Pedraza, Luis. (1998). *Inclusión de la Guerra Fría en las Relaciones Interamericanas*. SC. SE.
- Derrida, Jacques. (1978). *De la Gramatología*. Siglo XXI Editores, México.
- Escalante Gonzalbo, Fernando. (1990). *La Política del Terror. Apuntes para una Teoría del Terrorismo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Escuela de las Américas. (2001). *Manual de interrogatorios*. S.I. Editado electrónicamente por el equipo Nizkur-Derechos Humanos Rigths.
- Escobar, Arturo. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Editorial Unaula, Medellín.
- Freire, Paulo. (1968). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores. Madrid.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de libertad*. México. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2002): *pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores. México.
- Forero, londoño, Oscar. (2011). *La violencia escolar como régimen de visibilidad*. *Magis. Revista Internacional en Educación*. 4 (8) Edición Especial las violencias en las escuelas. Pp. 399-413.
- García, Márquez Gabriel y otros. (2002). *Colombia al filo de la oportunidad, Misión de ciencia, educación y desarrollo*. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.
- Gamba Sthonehouse, Virginia. (1998). *Alternativas para el logro de una seguridad colectiva en Sudamérica*. S.C., S.E.
- Gill, Lesley. (2005). *Escuela de las Américas. Entrenamiento militar, Violencia política e impunidad en las Américas*. Impreso en Santiago de Chile. Chile.
- Gusternon, Hugh. (2007) *Anthropology & Militarism*. *Annu. Rev. Anthropol.* First published online as a Review in Advance on May 31, 2007. The Annual Review of Anthropology is online at anthro.annualreviews.org. First published online as a Review in Advance on May 31, 2007. Pp. 155-175.
- Hardt, Michael. (1999). *Multitud, guerra y democracia en la era del imperio*. Editorial Debate. Pp 23-124.

- Hernández, Roberto (2002). Simón Rodríguez pensamiento educativo. Faid Editores, colección cathedra, Caracas.
- Huberman, Susana. (1996). Como aprenden los enseñan. Didactica Aique. Argentina.
- Ibarra Jaimes, J. (2017). Violencia escolar en Colombia: Derecho de acceso a la justicia de niños, niñas y adolescentes en el marco de la ley 1620 de 2013. Universidad Santo Tomás.
- Insulsa, Luis Miguel (1990). Doctrina de la Seguridad Nacional. S.I., S.E.
- Landazabal, Reyes. (1985). El Precio de la Paz. Planeta, Colombia.
- Ledezma, Maria Eugenia y Ahumada, Magda. (1999). La doctrina de la Seguridad Nacional. ¿Una estrategia que pretende salvaguardar la paz y mantener el respeto mutuo entre los estados? En: Revista Tempo de Historias. N| 3 Año 3, Brasil. Pp. 159-174.
- Lituamma, Alfonso. (1987). Doctrina de la Seguridad Nacional. S.I, S. E.
- Maldonado Carlos Eduardo. (2003). Biopolitica de la Guerra. Ediciones Siglo del Hombre. Bogotá.
- Martinez, Eliana. (2022). Dialogos Amorosos. Trabajo de grado. Maestria en Educacion Popular. Universidad del Cauca.
- Patiño Mayer, Hernán. (1998). El futuro de la Junta Interamericana de Defensa. Vinculación Jurídico-institucional, competencias, funcionamiento. S.C, S.E.
- Pearce, Jenny. (1992) Colombia dentro de su laberinto. Altamir, ediciones, Colombia.
- Piso Diez Ediciones. Amenazas contra maestros y maestras en el norte de Cauca, autoridades investigan. (2019). 11 septiembre. [https://periodicovirtual.com/maestros y maestrass-amenazados/](https://periodicovirtual.com/maestros-y-maestrass-amenazados/)
- Quintana, Juan Ramón. (2006). Entre la Colonización del Servicio Militar y la Interculturalidad de las Fuerzas Armadas. En: Modernidad y Pensamiento Decolonizador. Memoria del Seminario Internacional. Mario Yapu (Compilador). IFEA. La Paz. Pp. 119-158.
- Quijano, Olver. (2015). La conversación o el interaccionismo conversacional: pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s), manuscrito Universidad del Cauca, Popayán- Colombia.
- Restrepo, Alejandra. (2005), Palabras y resistencias de las mujeres del Putumayo en el contexto del conflicto armado colombiano. En: convergencias Revista de Ciencias Sociales. Año 12, Núm. 37. Enero-abril. Universidad del cauca. Popayán, Colombia. Editorial Convergencia.
- Reyes, Alfonso. (1990). El pensamiento militar latinoamericano. Estudios Militares. S.I.
- Ribeiro, Darcy. (1976). El dilema de América Latina: estructuras del poder y fuerzas insurgentes, Siglo XXI editores, México.
- Sánchez, Gonzalo. (1986). Pasado y presente de la violencia en Colombia. Bogotá. Fondos editores.
- Sibila, Paula. (2005). El Hombre Postorgánico, Cuerpo, Subjetividad y Tecnologías Digitales. FCE. Buenos Aires.
- Schirmer, Jennifer. (1998). The Guatemalan Military Project. A Violence Called Democracy. University of Pennsylvania Press. Printed in the United States of America.

Sutton, Constance R. (1995). *Feminism, Nationalism and Militarism*. Association for Feminist Anthropology. States of America.

Tapias, Jorge (1998). *La doctrina de la Seguridad Nacional y el rol político de las fuerzas armadas*. En: Rubistein (Compilador). *El estado periférico latinoamericano*. Eudeba Editores, Buenos Aires. pp 50-95.

Taussig, Michael. (1995). *Un Gigante en Convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*. Gedisa Editores, España.

Torres del Río, Cesar. (1992). *Diplomacia y Guerra Fría. América Latina 1945-1948*. Fundación Nueva Época Ediciones, Santa Fé de Bogotá.

Torres, Alfonso. (2008) *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho. Bogotá.
(2013) *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Editores: CINDE, Editorial Buho Ltda. Bogotá D.C.
(2014) *Hacer historia desde abajo y desde el sur. Colección primeros pasos. Ediciones desde abajo*. Bogotá, D.C. Colombia.

Vidal, Hernán. (1987). *Mitología Chilena. Surrealismo desde el Superego*. Editorial Literatura and Human Rights. Edición 18L. Mineapolis. Vol 6.

Vanegas, Nazareth (2022) *Voces Vivas. Experiencias y búsquedas de nuevos caminos para la Educación Popular de maestros y maestras en el Sur del Cauca*. Trabajo de grado. Maestría en Educación Popular. Universidad del Cauca.

Weber, Max. (2020). *Economía y Sociedad*. Editorial Verbum. S.L.

CAPÍTULO 10

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO COMO VÍNCULO CLAVE PARA EL APRENDIZAJE

Data de submissão: 04/05/2023

Data de aceite: 19/05/2023

Cristian Andrés Sleiman

Facultad de Ciencias
Exactas y Tecnología
Cátedra de Introducción a
Maquinarias Azucareras II
Departamento de Industria Azucarera
Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
Ingeniero Químico
MBA: Master in Business Administration
San Miguel de Tucumán
Tucumán-Argentina
CV

María Laura Muruaga

Cátedra de Química General
Área de Ciencias Básicas
Facultad de Ciencias Naturales e
Instituto Miguel Lillo
Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
Licenciada en Biotecnología
Dra. en Ciencias Biológicas
San Miguel de Tucumán
Tucumán-Argentina
CV

María Gabriela Muruaga

Cátedra de Química General
Área de Ciencias Básicas
Facultad de Ciencias Naturales e
Instituto Miguel Lillo
Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
Licenciada en Biotecnología
San Miguel de Tucumán
Tucumán-Argentina
CV

RESUMEN: El aprendizaje depende de la habilidad del docente para captar la atención y el interés de los estudiantes al comienzo de la asignatura. Cualquiera sea la estrategia utilizada se busca como objetivo mejorar la motivación, interacción y dinamismo de la clase impartida. Muchos factores afectan a la motivación de los alumnos y son los docentes los encargados de ser generadores de estímulos positivos frente a los retos de las nuevas formas de enseñanza. Este trabajo quiere abordar la interacción docente - alumno que impulsa un análisis reflexivo e individualizar una parte de ese universo educativo. Se realizó la observación de treinta clases prácticas de laboratorio de aproximadamente veinte alumnos cada una, del tema: "Materiales de Laboratorio" a lo largo de tres años consecutivos, impartidas por diez

docentes diferentes pertenecientes a la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia, Facultad de Ciencias Naturales y Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Tucumán. Los registros de estas clases fueron utilizados para manifestar las distintas situaciones generadas en el vínculo Docente-Alumno.

PALABRAS CLAVE: Interacción. Aprendizaje. Educación.

ANALYSIS OF TEACHER-STUDENT INTERACTION AS A KEY LINK FOR LEARNING

ABSTRACT: Learning depends on the teacher's ability to capture the attention and interest of students at the beginning of the subject. Whatever the strategy used, the objective is to improve the motivation, interaction and dynamism of the class taught. Many factors affect the motivation of the students and it is the teachers who are in charge of being generators of positive stimuli of the challenges of the new forms of teaching. This work aims to study the teacher-student interaction that drives a reflective analysis and individualizes a part of that educational universe. Observation of thirty practical laboratory classes of approximately twenty students each, about de topic: "Laboratory Materials" was carried out over three consecutive years, taught by ten different teachers belonging to the Faculty of Biochemistry, Chemistry and Pharmacy, Faculty of Natural Sciences and Faculty of Exact Sciences of the National University of Tucumán. The records of these classes were used to express the different situations generated in the Teacher-Student relationship.

KEYWORDS: Interaction. Learning. Education.

1 INTRODUCCIÓN

Enseñanza, formación, práctica docente; las dos primeras palabras se remontan hasta nuestros primeros pasos donde la enseñanza y la formación son palabras cotidianas que enmarcan un proceso de aprendizaje y están latentes siempre en nuestras vidas. Para aquellos que se dedican a enseñar la práctica docente es una herramienta fundamental en su trabajo y permite, de alguna manera, tomar experiencia, conocer la interacción docente – alumno, aprender de ella y mejorar su práctica con el objetivo de que el aprendizaje del alumno sea el mejor.

Pero a lo largo de nuestra experiencia, en el recorrido de los distintos niveles educativos, podemos recordar aquellos maestros y profesores que se destacaron por su vocación, por su sabiduría, por su personalidad, por llegarnos de una manera especial. Como también de aquellos que recordamos con un aspecto negativo, y no nos estimula a un buen recuerdo, o un recuerdo grato.

Como alumnos debemos reconocer que más allá de esas subjetividades tenemos muy claro de cuál de todos ellos aprendimos verdaderamente, que más allá de tener recuerdos poco felices los conceptos impartidos quedaron grabados a fuego a lo largo de nuestra carrera educativa e inclusive de nuestras vidas.

Pero ¿qué hace que la enseñanza se imparta, para lograr nuestra formación, mediante una práctica docente? ¿Porqué, como alumnos, dividimos a los docentes entre “buenos” y “malos”? ¿Qué los hace “buenos” o “malos”? ¿Serán buenos porque nos aprueban o malos porque nos desaprueban? ¿Serán buenos porque aprendimos su materia? ¿Serán buenos porque tuvimos más empatía y afinidad o “feelling”, como dirían las nuevas generaciones, o porque asimilamos en definitiva los conceptos que ese profesor impartía?

En definitiva, se puede inferir que existen múltiples factores que incidirían en el proceso de aprendizaje y para contestar estas preguntas se deberían analizar muchas variables. Sin embargo, a lo largo del recorrido de este trabajo surgieron los siguientes cuestionamientos:

¿Qué hacemos los docentes para mejorar? ¿Qué hacemos para reconocer lo que podemos cambiar? ¿Qué hacemos para seguir aprendiendo a enseñar? ¿Qué hacemos para adaptarnos a las nuevas generaciones, a los nuevos cambios tecnológicos relacionados con la educación? Existirán algunos que no quieren seguir aprendiendo, se resisten a los cambios, a adaptarse a las nuevas generaciones que, al parecer, no son ni mejores ni peores, simplemente diferentes.

Este trabajo quiere abordar la interacción docente - alumno que impulsan un análisis reflexivo para articular teoría y práctica y de alguna manera individualizar una parte de ese universo educativo que nos enfrentará a un escenario, a actores, a interacción entre actores, a una dinámica de clase, a enfoques de enseñanza a partir de un análisis del registro de una clase de la asignatura química general, para alumnos de primer año, de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia, Facultad de Ciencias Naturales y Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Tucumán, con el objetivo de estudiar y analizar los distintos temas emergentes como vinculo para el aprendizaje.

2 DESARROLLO

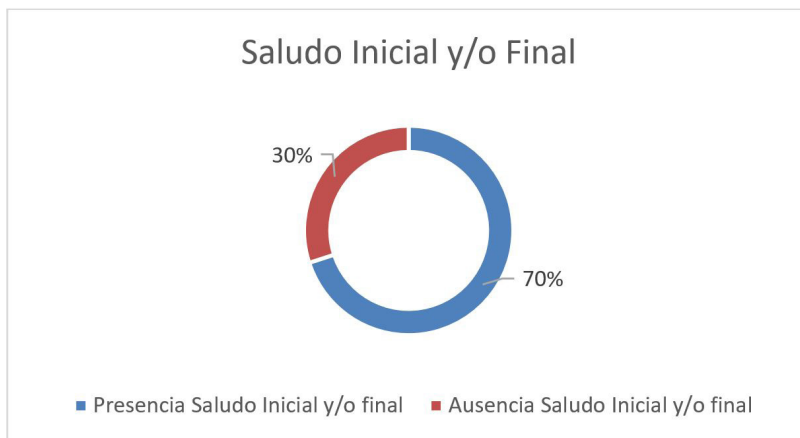
Se realizó la observación de treinta clases prácticas de laboratorio de aproximadamente veinte alumnos cada una, del tema: “Materiales de Laboratorio” a lo largo de tres años consecutivos, impartidas por diez docentes diferentes pertenecientes a la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia, Facultad de Ciencias Naturales y Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Tucumán. Se propusieron las siguientes categorías o temas a analizar:

2.1 SALUDO INICIAL Y FINAL

El saludo es un acto comunicacional en que otra persona, hace notar su presencia a través de palabras o gestos. Según el Diccionario Real de la Academia Española, “saludar” se define de la siguiente manera: “*Dirigir a alguien, al encontrarlo o despedirse de él, palabras corteses, interesándose por su salud o deseándose, diciendo adiós, hola, etc.*”

El 30% de las clases observadas no hubo saludo inicial y/o final y los docentes no utilizaron estos mecanismos para romper el hielo inicial y propiciar una clase con mayor empatía mientras que en el 70 % restante si hubo saludo inicial y/o final que en algunos casos fueron acompañadas con muy buen humor (Figura 1).

Fig. 1: Presencia o ausencia del saludo inicial y/o final por parte de los docentes en las clases observadas.



2.2 AUTORIDAD DOCENTE

En el 20% de las clases observadas se notó la fuerte asimetría entre la autoridad docente y el alumno. Por momentos los alumnos presentaron gestos de sumisión, expresado en el siguiente relato de uno de los registros tomado:

“El clima entre los alumnos es muy tenso, no hay interacción entre ellos, la mayoría está sentada en su banqueta con la cabeza hacia abajo, con la mirada puesta en el cuadernillo donde está el material en estudio. Hay una atmósfera de evaluación. Se observan caras angustiadas y preocupadas que rozan el miedo.”

Esta percepción se relaciona con lo expuesto por Gadamer (como se citó en Pierella, 2009).

La autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de

conocimiento: conocimiento de que el otro está por encima de uno en juicio y en perspicacia, y de que, en consecuencia, su juicio prevalece o tiene preeminencia sobre el nuestro. Lo que está unido al hecho de que, en verdad, la autoridad no se otorga sino que se adquiere, y debe ser adquirida necesariamente si se quiere apelar a ella. Descansa en el reconocimiento y, por consiguiente, en un acto de la razón misma que, consciente de sus límites, atribuye a otros una perspicacia mayor. Así entendida en su verdadero sentido, la autoridad no tiene nada que ver con la obediencia ciega a una orden dada.

Enfatizo en la importancia de estas palabras, que la autoridad “se adquiere”, que no trae como consecuencia un acto de “sumisión” y reside íntegramente en el reconocimiento, en la diferencia de saberes entre el docente y el alumno. La autoridad no debe fundamentarse en el miedo del alumno a no contestar correctamente. Infligir temor a los alumnos no es un buen indicio para crear empatía, ni tampoco para crear un buen clima en la clase. El objetivo de lograr un aprendizaje no debe estar empujado de sentimientos negativos como la angustia y el miedo ya que tales sentimientos manchan el objetivo principal que es transmitir el conocimiento y alcanzar el mayor rendimiento del alumno.

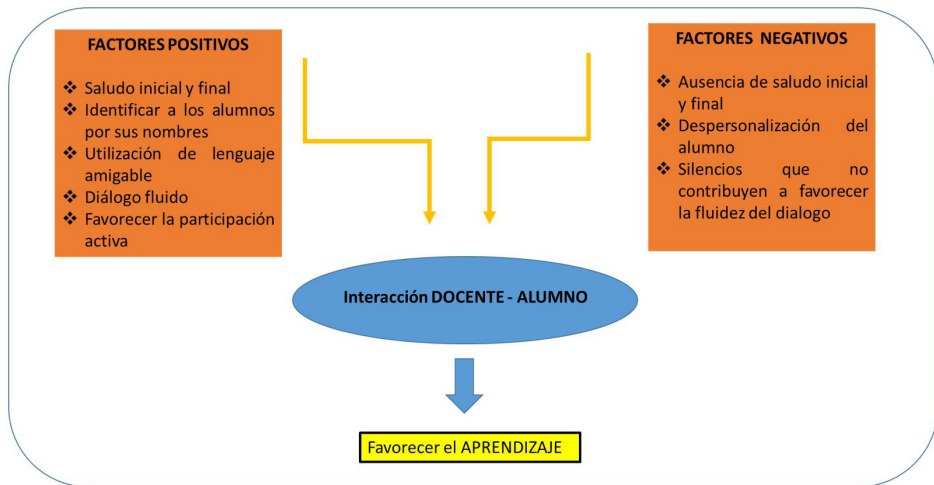
2.3 CLIMA DE LA CLASE/ INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO

En el 40 % de las clases reinó un clima muy tenso. En estos casos los docentes mantuvieron casi siempre una postura bastante rígida, carente de gestos, con poco desplazamiento en el laboratorio. Sus movimientos se basaron en la demostración de los distintos elementos de laboratorio, su descripción y sus aplicaciones.

El clima era de silencio. ¿Qué significa ese silencio? ¿A caso los alumnos no leyeron el material, o no se animan a expresarse en público? Ante este silencio, los docentes expresaron cierto malestar.

En el 60% de las clases los alumnos manifestaron una interacción más fluida entre docente y alumno en una especie de pin-pon de preguntas y respuestas. La clase se hace más dinámica y participativa y luego prosigue con una clase magistral del docente describiendo y explicando la aplicabilidad de los materiales. En la Figura 2 se muestran los factores positivos y negativos manifestados en las clases observadas que influyen en la interacción Docente-Alumno.

Fig. 2: Factores positivos y negativos que influyen en la interacción Docente-Alumno.



2.4 PASIÓN POR ENSEÑAR

¿Qué es la pasión por enseñar?

El diccionario define la “pasión” como “un sentimiento muy intenso”. Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas.

El apasionamiento genera energía, determinación convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada), pero también puede limitar una visión más amplia y llevar a una persona exclusivamente en pos de una convicción que se abraza apasionadamente a expensas de otras cosas. La pasión no es un lujo, una floritura o una cualidad que sólo posean unos pocos docentes. Es esencial para una buena enseñanza. (Day, 2007).

Pero ¿cómo podemos medir la pasión por enseñar? o ¿qué indicios me hace suponer su presencia?

En el 50% de las clases observadas los docentes, no evidenció pasión por enseñar. Sus clases se caracterizaron por ser rutinaria, obligatoria, pero sí, muy detallada, con mucho contenido y muy completa. No se evidenció mediante ningún indicio la presencia de la pasión descrita por Day (Figura 3).

La pasión ¿es una obligación para ser un buen docente? ¿Los alumnos aprenden más con un docente que muestra pasión a su asignatura?

La pasión mostrada por el docente incide directamente sobre el alumnado y marca una tendencia del deseo de aprender. Un docente apasionado por su saber “enamora” al alumnado y lo incentiva a que le guste ese conocimiento, o al menos, esa pasión crea un

clima más ameno que no se evidenció en la clase observada. Este concepto es compartido por Pierella (2009), a partir de las entrevistas realizadas a alumnos:

La forma en que el conocimiento transmitido por profesores singulares impacta en el pensamiento, reconfigurando hábitos, modificando estructuras subjetivas, alterando los modos de percibir, de hablar, analizar o interpretar los múltiples fenómenos abordados por cada disciplina fue señalada por la gran mayoría de los entrevistados.

Sin embargo, durante el transcurso académico aparecen dos tipos de profesores, aquellos que evidenciaron pasión por enseñar y aquellos que no la evidenciaron. Se puede afirmar que la falta de pasión no fue un impedimento para que se consiga lograr el aprendizaje de la asignatura y aprobarla, pero aquellas asignaturas cuyo docente evidenció mucha pasión por enseñar, generó mayor interés a la hora de estudiar y de elegir otras materias optativas, y fue catalogada como una experiencia más inspiradora y entusiasta. Esto concuerda con un comentario basado en una entrevista a un estudiante de letras que realizó Pierella (2009) y que utiliza para su estudio:

Yo cuando valoro a determinados profesores valoro dos cosas fundamentales que para mí tienen que ver con lo que me gusta de un profesional de la Literatura. Por un lado, que sean profesionales, que tengan una lectura o un conocimiento de lo que están hablando, pero por otro lado que tengan pasión y que transmitan esa pasión y eso no es fácil de conseguir. Entonces esos profesores creo que tenían esas dos cosas y aparte tenían un compromiso muy fuerte, con la literatura en sí misma, un compromiso desde lo profesional y desde lo pasional, desde las dos instancias, con una carrera, un cierto reconocimiento, entonces eso es lo que me parece importante

Por lo tanto, se concluye que la pasión evidenciada por el docente es un aditivo íntegramente positivo que el alumno recuerda luego de muchos años de aprobada la asignatura y ejerce un efecto positivo en el plano emocional y psicológico del alumno que también se ve reflejado en el plano académico.

Fig. 3: Porcentaje de docentes que expresaron presencia y ausencia de Pasión por enseñar.



2.5 HERRAMIENTAS USADAS POR EL DOCENTE

Eran clases prácticas de química, donde se realizaba reconocimiento e identificación de los materiales usados en un laboratorio químico, distinguiendo aquellos más frecuentemente utilizados en la asignatura y conociendo el resto con potenciales usos en las posteriores asignaturas que tengan parte prácticas de laboratorio.

Las herramientas que usaron los docentes fueron: una cartilla de laboratorio que se le subió al aula virtual, pizarra, elementos y equipos de laboratorio de distintos materiales y tamaños.

La idea del uso de herramientas está orientada a que el alumno pueda, a partir del conocimiento adquirido, resolver todas las situaciones que se generan, tanto en el plano experimental como también en los cálculos numéricos. Es así que no es el fin que el alumno se estudie de memoria la parte teórica, si no, que aprenda a razonar y a saber aplicar todos esos conocimientos en las distintas situaciones presentadas. Esta idea coincide por lo expuesto por Shulman (2005): “Un aspecto esencial de mi concepto de enseñanza lo constituyen los objetivos de que los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, que aprendan a pensar crítica y creativamente y que aprendan datos, principios y normas de procedimiento”.

2.6 MOTIVACIÓN-DESMOTIVACIÓN

El docente debe motivar a los alumnos y no desmotivarlos con frases negativas, pero debe tener su postura clave como veedor de las normas y requisitos necesario para lograr el éxito de la asignatura. En este punto se expone Mancovsky (2010) analizando las dos posturas que puede tomar un docente:

La primera situación habla de “**enseñar el poder**” del docente y explicita la clase universitaria como un lugar “exclusivo y excluyente”, para pocos...

La segunda, traduce el “**poder enseñar**” del profesor. A su vez, invita, convida, tienta y seduce, hasta lúdicamente, a compartir el saber a ser enseñado. “*Hay lugar... Vengan!*”.

Como profesor, uno puede elegir protagonizar una u otra escena universitaria.

En cuanto a las miradas que posee el docente de acuerdo a las nuevas generaciones dice:

Algunos adultos construyen una mirada esperanzadora de la juventud y confían en ella, en tanto posibilidad y superación, al hacerse cargo de la sociedad que nosotros, como adultos, les legamos.

Otros, en cambio, despliegan una mirada enjuiciadora, o moralista, nostálgica de una juventud obediente a los valores de esfuerzo, trabajo, estudio, respeto a la autoridad. (Mancovsky, 2010)

En los registros se destacan frases de los docentes:

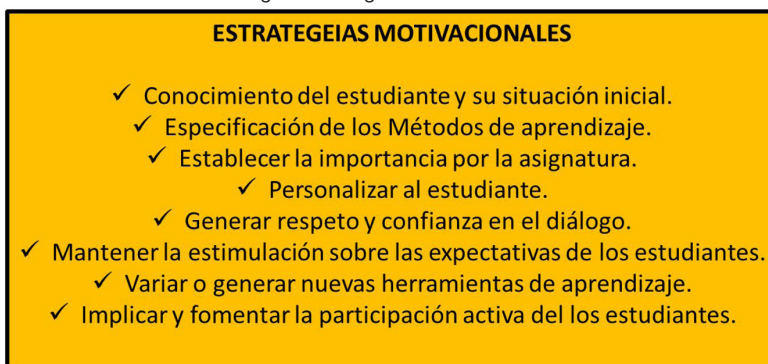
...me parece que no leyeron lo suficiente como para asistir a este laboratorio... si ustedes no estudian, difícilmente puedan regularizar la materia, recuerden los temas son acumulativos y lo que ya se enseñó, se considera sabido y quedarán en el camino porque no se esfuerzan para estudiar.

Esta frase lanza una mirada enjuiciadora, de poco esfuerzo, trabajo y estudio y les anticipa un fin de fracaso y hace referencia al abandono académico que es el protagonista de los últimos tiempos a nivel educativo de alumnos, principalmente de primer año.

Es por eso que a pesar de que la química forma parte de las ciencias exactas, cabe recordar las palabras de Fenstermacher (1989): “Debido a que en educación tratamos con personas, con entidades que poseen intencionalidad y pasión, no podemos tener una ciencia que nos trate como si fuéramos átomos, moléculas, cojinetes de bola o planetas”.

En la figura 4 se muestran algunas estrategias motivacionales utilizadas por los docentes en las clases observadas.

Fig. 4: Estrategias motivacionales.



2.7 DINÁMICA DE GRUPO

El 40% de los docentes armó grupos de alumnos, se acuerdo a cómo estaban sentados mientras que el otro 60% les dio la libertad de formar los grupos de acuerdo a sus afinidades. Desde el punto de vista de los alumnos, que ellos se agrupen de acuerdo a sus criterios, los estimula a tener más confianza entre sí, proyectan mejor la tarea propuesta e inician un trabajo más dinámico. Por ejemplo, se agruparían por sexo, por amistad previa, porque son de otras provincias, porque viven cerca, etc.

2.8 CIERRE DE LA CLASE

En el 35% de las clases observadas no hubo un cierre definido. Ante una perturbación externa, el docente se apresuró rápidamente a dar fin a la clase y desocupar

el laboratorio. No hubo una conclusión final, ni hubo tiempo de poner en común el trabajo de cada grupo.

El 65 % de las clases evidenciaron una puesta en común generando una conclusión final del trabajo realizado (Figura 5).

Frecuentemente los docentes están en la disyuntiva si acortar el contenido debido a los cortos tiempos o dar la mayor cantidad de contenido para que los alumnos luego lo procesen en sus casas. De una u otra manera el docente al planificar la clase elige una de estas opciones que determinaran el ritmo de la clase.

Fig. 5: Presencia o Ausencia de Cierre de clase final.



3 CONCLUSIONES

A partir del análisis de las clases observadas se exponen las siguientes propuestas:

3.1 SALUDO INICIAL, FINAL Y CLIMA DE LA CLASE

El saludo inicial y final son fundamentales para el inicio y finalización de una clase. Por lo general en alumnos de primer año, que están empezando su vida universitaria y están iniciando sus relaciones e interacciones con los docentes del nivel universitario, el acto de saludar resulta muy útil para romper esa barrera temerosa que los separa y animarlos y darle confianza para que la dinámica de la clase sea más fluida. Se sugiere empezar una clase con frases como: "Buen día. ¿Cómo están? ", y de allí empezar a hacer más preguntas específicas para incentivarlos a hablar y participar: "¿Pudieron consultar el material que se subió al aula virtual? ¿Qué les pareció el material subido al aula? ¿Pudieron interpretar los dibujos que aparecen en la sección de materiales de laboratorio?".

Preguntas como éstas darían pie a un buen inicio de clase, contribuirían a bajar o disminuir tensiones o temores de los alumnos para lograr una participación activa.

Con respecto al clima de la clase, se tendría como objetivo fomentar una clase dinámica y participativa, para lo cual se debe tratar de disminuir el temor que presentaron

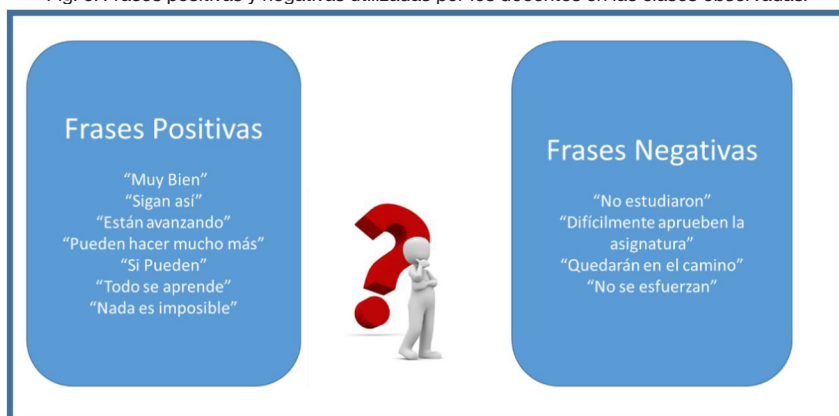
los alumnos a hablar en público como lo manifestaron en algunas clases observadas. La motivación del alumnado para hablar en público y participar dependerá de las personalidades de los alumnos y de la apertura que dé el docente para dicha participación, lo cual, ante una respuesta equivocada, errónea o incompleta, su intervención no debe tener una connotación negativa, juzgadora y con un cierto tono de reto, como sucedió en algunas clases ya que la respuesta a ello fue un silencio del resto de la clase para las posteriores preguntas. Ante una respuesta errada o incompleta, se acudiría a la opinión de sus compañeros y se los invitaría a analizar la respuesta de su compañero, reconocer el error y proponer cambios. De esta manera, el objetivo es crear un ambiente y clima ameno donde el alumno participe sin temor a equivocarse y a su vez se armen debates interesantes con el objetivo de aprender y resolver todas las dudas que surjan.

3.2 INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO/ MOTIVACIÓN-DESMOTIVACIÓN

Promover una clase más dinámica que posea una mayor interacción docente-alumno que permitan enriquecer el aprendizaje. Una de las formas de poder lograr este objetivo es posicionándolo al alumno y haciéndolo sentir una parte fundamental del acto educativo cuya participación es fundamental a la hora de la clase.

La motivación es un factor importante para lograr la participación, y frases como: “ustedes si pueden”, “nada es imposible”, “todo se aprende”, “es cuestión de constancia y dedicación”, “no deben tener miedo a preguntar y a equivocarse”, “aquí estamos para aprender”, ayudarían a darle un mensaje positivo a los alumnos. Como también frases como: “si no estudian van a fracasar”, “si no estudian no van a regularizar la materia”, “esta materia no es fácil, no vengan a mi laboratorio si no leyeron en material porque no van a aprobar”, son desmotivantes y en cierta medida impregnan al alumno de un temor aparente que promueven el abandono y la desesperanza (Figura 6).

Fig. 6: Frases positivas y negativas utilizadas por los docentes en las clases observadas.



Un docente debe tener fe en sus alumnos y darles todas las herramientas para que logre su objetivo, ya que el éxito de ese objetivo dependerá del esfuerzo realizado tanto por el docente como por el alumno. Esta idea coincide con lo expuesto por Bain (2007): "Los grandes profesores no son sólo grandes oradores o moderadores de discusiones; son, fundamentalmente, clases especiales de eruditos y pensadores, que llevan vidas intelectuales que se centran en el aprendizaje, tanto en el suyo como en el de sus estudiantes".

3.4 CIERRE DE LA CLASE

Realizar un cierre de la clase es algo importante que sirve a los alumnos a tener más claro en qué se trabajó. Se tendría un especial cuidado de seleccionar unos minutos finales para hacer un resumen de lo visto durante la clase y resaltar los temas a los cuales los alumnos debieran poner más énfasis a la hora de estudiar. Esto ayudará a los alumnos a ubicarlos al final de la clase y abrirles el panorama para las siguientes, generando un hilo conductor que les permitirá una mayor interrelación de la materia.

La enseñanza y aprendizaje del alumno se ve favorecido frente a docentes que presentan interés dinámico frente a sus clases generando climas relajados de discusión y debate propiciando una interacción Docente-Alumno fluida, mejorando la comunicación a través de los estímulos reflejados en los factores positivos que permiten impulsar al alumno a superar con éxito la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Barcelona, España: Universidad de Valencia.

Day, C. (2007). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España: Narcea.

Fenstermacher, G. (1989). Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, Merlin. Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/MEC.

Mancovsky, V. (2010). Los jóvenes que llegan a la universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza. IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

Pierella, M.P. (2009). Acerca de la autoridad de los profesores universitarios. Una aproximación a los discursos de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario en el tiempo presente. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigación Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 9 (2), 1-31.

CAPÍTULO 11

MODELIZACIÓN DINÁMICA: SIMULACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE POR MODELOS COMPARTIMENTADOS DISCRETOS¹

Data de submissão: 05/05/2023

Data de aceite: 19/05/2023

Gustavo Adolfo Juarez

Licenciado en Matemática
Facultad de Ciencias
Exactas y Naturales
Departamento Matemática
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Noelia Saleme

Licenciada en Matemática
Facultad de Ciencias de la Salud
Departamento Matemática
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Silvia Inés del Valle Navarro

Doctora en Física
Facultad de Ciencias
Exactas y Naturales
Departamento Física
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Luis Ernesto Valdez

Profesor de Matemática y
Computación
Instituto de Enseñanza Superior
Departamento Matemática
Departamento Andalgalá
Catamarca
Argentina
CV

María Luz del Valle Quiroga

Profesora en Física
Facultad de Ciencias
Exactas y Naturales
Departamento Física
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Sonia Laura Mascareño

Facultad de Ciencias
Exactas y Naturales
Departamento Matemática
Universidad Nacional de Catamarca
Licenciada en Enseñanza de las
Ciencias Experimentales en Física
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

RESUMEN: Se desarrolla un modelo matemático compartimentado discreto, que describe el proceso de aprendizaje en una asignatura del profesorado en matemática. Allí

¹ Artículo presentado en la 12° Jornadas Universitarias de Ciencias Exactas y Naturales – Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca – 06 y 07 Diciembre de 2022.

se considera la evolución en los resultados entre evaluaciones consecutivas. El objetivo es interpretar el aprendizaje de contenidos alcanzado por los estudiantes, a través de los resultados obtenidos en dicha asignatura. Para ello, se toma como vectores de estados a los resultados de cada parcial. Mediante el cambio o permanencia del compartimento de cada estado al siguiente, proponemos una matriz de transición para expresar el comportamiento en estados futuros. Mediante sistema de Ecuaciones en Diferencias, con valores iniciales dados, se simula con el Software libre Ecuaciones en Diferencias 1.4.3. El modelo matemático, permite visualizar la realidad de manera compleja y analítica. De aquí, que los resultados y conclusiones llevan a proponer comparaciones, con diversos años en la misma asignatura, como así extender a otras de ellas.

PALABRAS CLAVE: Modelos Matemáticos. Modelos Compartimentados Discretos. Ecuaciones en Diferencias. Simulación. Aprendizaje.

DYNAMIC MODELING: SIMULATION OF THE LEARNING PROCESS BY DISCRETE COMPARTMENTALIZED MODELS

ABSTRACT: A discrete compartmentalized mathematical model is developed, which describes the learning process in a mathematics faculty subject. It considers the evolution of results between consecutive evaluations. The aim is to interpret the content learning achieved by the students, through the results obtained in this subject. For this, the results of each partial are taken as state vectors. By changing or maintaining the compartment from each state to the next, we propose a transition matrix to express the behavior in future states. Using Difference Equations system, with given initial values, it is simulated with the Free Software Difference Equations 1. 4. 3. The mathematical model allows us to visualize reality in a complex and analytical way. Hence, the results and conclusions lead us to propose comparisons, with several years in the same subject, as well as to extend them to others.

KEYWORDS: Mathematical Models. Discrete Compartmental Models. Difference Equations. Simulation. Learning.

1 INTRODUCCIÓN

En muchas aplicaciones de la matemática, surge la necesidad de expresar la información del problema a través de representaciones ordenadas de numerosos datos con un solo objeto o símbolo, para lo cual se puede recurrir a la notación matricial, pues permite relacionar variables de una forma precisa y ordenada. A su vez, tales notaciones, pueden corresponder a sucesos que ocurren en forma secuencial, a través de una sucesión de experimentos, con la posibilidad de que cada prueba, tenga una cantidad finita de resultados posibles, sean estos , y que los indicaremos para cada experimento a través de un vector columna , llamado *vector de estado*. (Juarez, Navarro; 2005)

La relación entre los distintos estados, pueden expresarse como una ocupación física en compartimentos, que pueden variar de un compartimento a otro en cada estado.

Por ello debemos interpretar estos cambios de compartimentos como una variación espacial en el tiempo, con tratamiento discreto. Por lo tanto, recurrimos a los **modelos matemáticos compartimentados discretos** para nuestro estudio. El pasaje de un estado al siguiente en un modelo compartimentado, se formulará a través de *ecuaciones en diferencias* (EED) con tantas sucesiones incógnitas como compartimentos se tengan, para expresar el paso de un estado a otro. Esto constituyen ecuaciones de primer orden, y en tal caso las ecuaciones simultaneas se plantean como un *sistema de ecuaciones en diferencias lineales*. (Juarez, Navarro; 2022)

2 MARCO TEÓRICO

La representación de un problema o situación de la vida real mediante expresiones matemáticas es un *modelo matemático*. Si tal problema varía en el tiempo, tal modelo matemático se dice dinámico. (Bassanezi, 2002)

Una vez identificado el enfoque teórico de la modelización matemática y definido el tema a investigar para efectuar la modelización observamos que compartíamos con la socioepistemología su objetivo, el cual es explorar formas de pensamiento matemático, fuera y dentro del aula, que pudiesen difundirse socialmente y ser caracterizadas para su uso efectivo entre la población. Sabíamos desde el principio que la manera de enseñar está estructurada por prácticas de enseñanza instituidas (la acción didáctica en: aula, familia, comunidad, escuela o vida cotidiana, entre otros) y que esto, a su vez, es estructurante de la socialización del conocimiento y, en consecuencia, de los procesos de pensamiento involucrados. (Juarez, Navarro, Crespo Crespo; 2022)

Nuestro problema busca analizar clasificaciones que experimenta la totalidad de los asistentes de un curso de la asignatura Algebra Lineal perteneciente a la carrera Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, llamando a cada clasificación un compartimento. En esa clasificación donde se encuentran elementos a lo largo del tiempo, estos pueden permanecer o cambiar durante la observación. A estos modelos matemáticos, se denominan *compartimentados*. Y si además se toman en tiempo discreto, se trata de *modelos matemáticos dinámicos discretos*.

Este trabajo pretende presentar modelos matemáticos realizados bajo el concepto de *modelos compartimentados discretos*. Tales modelos son expresados mediante problemas con valores iniciales de Ecuaciones en Diferencias simulados con el *Software de Aplicación Libre EED versión 1.4.3*, creado para tal fin (Juarez, Valdez, Navarro, Barros; 2013). Para ello, desarrollamos los modelos compartimentados aplicándolo a una

problemática dentro de la educación, basado en el rendimiento de aprendizaje en alumnos en una asignatura de la formación inicial de la mencionada carrera. Para ello, proponemos realizar una presentación de los modelos compartimentados que conforman un todo dentro de un sistema que varían a lo largo del tiempo, en donde se representan como modelos dinámicos discretos mediante Sistemas de Ecuaciones en Diferencias (SEED), con coeficientes constantes. El método de los compartimentos consiste en un sistema donde el todo se compone de un cierto número de compartimentos o subsistemas que están ligados o relacionados. (Juarez, Navarro; 2022)

El estudio de modelos matemáticos dinámicos suele estar apoyado en las ecuaciones diferenciales, de manera que solo se plantea la forma continua. En tanto, las Ecuaciones en Diferencias, como temas dentro de las matemáticas, no están desarrolladas habitualmente en la formación académica. Su teoría y las aplicaciones quedan restringidas a la alternativa de soluciones numéricas de ecuaciones diferenciales, cuando la propuesta de discretizarlas resulta ser la única modalidad de obtener la solución de ciertas ecuaciones diferenciales. Considerando el tipo de problema que se ha planteado, se tiene un modelo de compartimentos cerrados, ya que la población estudiantil no varía en su totalidad de un estado al siguiente. De aquí que, en la suma de sus compartimentos, podemos realizar una transformación de cada cantidad a la expresión proporcional respecto a tal cantidad total. Tal transformación nos lleva a una *matriz de transición* por columnas, en consecuencia es un Proceso de Markov, por ello realizamos, una simulación a fin de observar la estabilidad del modelo, para conocer el proceder del modelo en periodos siguientes proyectando los resultados, esto es, conocer estos estados futuros. (González Manteiga, 2003; Noble, Daniel; 1989)

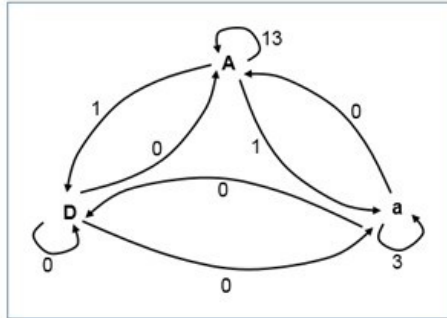
3 METODOLOGÍA

Para ajustar el modelo compartimentado propuesto, relacionado con el aprendizaje adquirido por los alumnos en la asignatura Álgebra Lineal, que se desarrolla durante el primer cuatrimestre del año académico, debemos plantear, los dos vectores de estado, el del primer y del segundo parcial, como así también el cambio de estado del aprendizaje de cada alumno desde el punto de vista compartimentado, para formar la matriz de transición. La propuesta de tener tres compartimentos: *aprobados*, *desaprobados* y *ausentes* nos lleva a conformar un SEED tres por tres. Los datos del primer parcial del año 2021 fueron 15 aprobados, ningún desaprobado y 3 ausentes. Para el segundo parcial los aprobados fueron 13, un desaprobado y cuatro ausentes. En (1) se detallan los vectores de estados:

$$P_1 = \begin{pmatrix} 15 \\ 0 \\ 3 \end{pmatrix} \quad Y \quad P_2 = \begin{pmatrix} 13 \\ 1 \\ 4 \end{pmatrix} \quad (1)$$

De la situación de cada alumno de cambio de compartimento, se tiene el siguiente grafo, (figura 1).

Figura 1: Grafo del Modelo Compartimentado Discreto.



Por lo tanto, así se forma la matriz de transición, tal se muestra en (2):

$$T_1 = \begin{pmatrix} 13/15 & 0 & 0 \\ 1/15 & 0 & 0 \\ 1/15 & 0 & 1 \end{pmatrix} \quad (2)$$

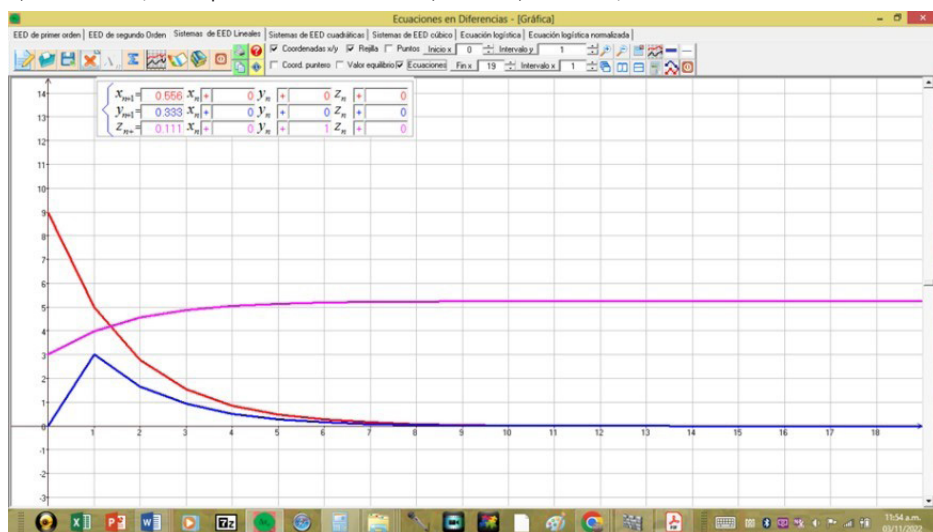
De esta manera las EED para el primer caso, que se forman con cada sucesión, involucran a las tres sucesiones, quedando determinado el siguiente SEED, tal se muestra en (3):

$$\begin{cases} A_{t+1} = \frac{13}{15}A_t + 0 D_t + 0 a_t \\ D_{t+1} = \frac{1}{15}A_t + 0 D_t + 0 a_t \\ a_{t+1} = \frac{1}{15}A_t + 0 D_t + 1 a_t \end{cases} \quad (3)$$

Una vez determinado el SEED, se lo simula con el Software de Aplicación Libre EED versión 1.4.3, para un periodo. Si nos proponemos conocer el rendimiento en un cierto periodo, suponiendo que esto se mantuviera constante por un tiempo, esto es, si hubiera otras evaluaciones con igual rendimiento, contamos con un inconveniente. En efecto, la matriz de transición no es una matriz de un Proceso de Markov, pues si bien cada elemento varía entre cero y uno, la suma de cada columna debe sumar uno, esto último no ocurre en la segunda columna, por lo que para más iteraciones, se observa que los elementos disminuyen.

Posteriormente, habiendo tomado el año 2022, con doce alumnos que aprobaron nueve y tres estuvieron ausentes, la matriz de transición no se puede definir pues al no existir desaprobados la columna no tiene elementos. Esto tampoco puede hacerse en el caso de tener discriminado a los aprobados como promocionados y regulares. Aun así la simulación como sistema de ecuaciones en el software nos muestra una tendencia a acumular ausentes, pues los tres ausentes del primer parcial siguen ausentes en el segundo a lo cual se aumentan dos nuevos ausentes que antes habían aprobado, tal se muestra en la figura 2.

Figura 2: Simulación del SEED del Modelo Compartimentado Discreto realizado con el Software de Aplicación Libre EED, versión 1.4.3 (creado por los autores: Juárez G., Valdez L., Navarro S.)



Una alternativa a la propuesta, es considerar la situación de *aprobados para promoción*, con lo cual se requiere de un cuarto compartimento: *promocionados, regulares, desaprobados* y *ausentes*. Así los vectores serán de orden cuatro, la matriz transición 4x4 y el sistema también, lo cual nos llevó a actualizar el Software de Aplicación Libre EED, a la versión 1.4.3.

4 RESULTADO

La limitación del Modelo Compartimentado Discreto radica en que al obtener la matriz de transición, ésta debe ser de Markov, para poder proyectar la representación de los resultados en periodos más largos.

De todas maneras sabiendo el grado de complejidad que presentan los temas dentro de una asignatura, en donde los parciales implican distintos tipos de resultados, se plantea una matriz por cada dos evaluaciones consecutivas, y para el proceso

completo, la determinación es con el producto de esas matrices, aplicadas al vector del primer resultado.

5 CONCLUSIÓN

La obtención de la simulación del Modelo Compartimentado Discreto, muestra que la implementación del segundo parcial nos lleva a un resultado de menor valor en la evaluación temporal bajo las mismas condiciones, lo cual es consecuencia de nuevos contenidos que hacen a las estructuras algebraicas, poco asimiladas en relación con lo impartido en la asignatura Álgebra de primer año de dicha carrera. Esto se ha experimentado en otros años, por lo que la evaluación recuperatorio de tal parcial tuvo mejores resultados, que aquí no se muestran, pero que permitieron crear nuevas estrategias, que se implementaron en forma perentoria y llevaron a resultados muy favorables. La misma consistió en aplicar varios parciales, y analizar cada dos evaluaciones consecutivas, para obtener nueva matriz de traslación. Por tanto, se prevé identificar las consecuencias de tales matrices en término de contenidos relacionados con los de la misma asignatura o de asignaturas correlativas a fin de prever resultados más alentadores.

Así, se pone en evidencia que la aplicación del *Modelo Compartimentado Discreto*, permite simular e interpretar diferentes problemas y situaciones de la vida real o académica, poniendo en consideración diferentes condiciones de aplicación como es en éste caso, los contenidos de los cursos de matemática universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassanezi, R. C. (2002). *Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática*. Brasil. São Paulo. Editora Contexto.

González Manteiga M. (2003) *Modelos Matemáticos Discretos en las Ciencias de la Naturaleza. Teoría y Problemas*. Madrid. España. Editorial Díaz de Santos.

Gustavo Adolfo Juarez., Silvia Inés Navarro (2005) *Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Sistemas Dinámicos*. Catamarca. Argentina. Editorial Sarquís. ISBN: 987-9170-35-0.

Gustavo Adolfo Juarez, Silvia Inés Navarro (2022) *Modelos Matemáticos Compartimentados*. Catamarca. Argentina. Editorial Científica UNCA (Libros on line) ISBN: 978-987-884-424-5 <http://www.editorial.unca.edu.ar/libros.htm>

Gustavo Adolfo Juarez, Silvia Inés del Valle Navarro, Cecilia Rita Crespo Crespo (2022). Análisis Socioepistemológico de un Modelo Matemático. *Revista Ciências humanas [livro eletrônico]: Estudos para uma visão holística da sociedade, vol V, p.30-36*. Editora Artemis. Curitiba-PR. Brasil. www.editoriaartemis.com.br

Juarez G., Valdez L., Navarro S., Barros L. (2013) *Software Libre Ecuaciones en Diferencias 1.4.3*. Catamarca.

Noble B., Daniel J. (1989) *Algebra Lineal Aplicada*. México. Ed. Prentice Hill.

CAPÍTULO 12

MODELIZACIÓN DINÁMICA DEL RENDIMIENTO ENTRE ASIGNATURAS CORRELATIVAS MEDIANTE MODELOS COMPARTIMENTADOS DISCRETOS¹

Data de submissão: 05/05/2023

Data de aceite: 19/05/2023

Deborah del Carmen Turraca

Licenciada en Matemática
Facultad de Ciencias Agraria
Departamento Ciencias Básicas
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Pedro José Salim Rosales

Licenciado en Matemática
Facultad de Ciencias Agraria
Departamento Ciencias Básicas
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Anabela Beatriz Serrano

Profesora en Física
Facultad de Ciencias
Exactas y Naturales
Departamento Física
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Silvia Inés del Valle Navarro

Doctora en Física
Facultad de Ciencias
Exactas y Naturales
Departamento Física
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Gustavo Adolfo Juarez

Licenciado en Matemática
Facultad de Ciencias
Exactas y Naturales
Departamento Matemática
Universidad Nacional de Catamarca
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

RESUMEN: En el primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca, se cursan dos asignaturas correlativas: Matemática I y Matemática II. Asignaturas que se consideran básicas por su aporte esencial en todo el recorrido académico dentro de la currícula de la mencionada carrera. Por ello asumen el carácter de instrumentales y formativas para el resto de la carrera. En estos espacios curriculares, existen tres situaciones finales que pueden alcanzar los alumnos en cada

¹ Artículo presentado en la 12° Jornadas Universitarias de Ciencias Exactas y Naturales – Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca – 06 y 07 Diciembre de 2022.

una de ellas: Promocionado, Regular y Libre. Se determina una matriz de transición que pretende expresar el proceso de aprendizaje, implementando un Proceso de Markov, para permitir interpretar y predecir el pasaje entre las condiciones de una asignatura a la otra, según la situación que posee cada alumno, en cada uno de los espacios curriculares, por lo que se elabora un Modelo Dinámico Compartimentado Discreto. El objetivo de este trabajo es, interpretar la situación dentro de un año académico, respecto a la evolución del alumnado y del aprendizaje alcanzado a fin de concluir con la etapa de estas asignaturas. El uso de la simulación del modelo obtenido se logra con el software libre Ecuaciones en Diferencias 1.4.3. La propuesta pretende ser extendida a diversos años en las asignaturas citadas, a fin de alcanzar una proyección de estados futuros.

PALABRAS CLAVE: Cadena de Markov. Matriz de transición. Modelos Compartimentados Discretos. Ecuaciones en Diferencias. Simulación. Aprendizaje.

DYNAMIC MODELING OF PERFORMANCE BETWEEN CORRELATED SUBJECTS USING DISCRETE COMPARTMENTALIZED MODELS

ABSTRACT: In the first year of the Agronomic Engineering degree at the Faculty of Agricultural Sciences of the National University of Catamarca, two correlative subjects are taken: Mathematics I and Mathematics II. Subjects that are considered basic due to their essential contribution throughout the academic journey within the curriculum of afore mentioned career. For this reason they assume the character of instrumental and formative for the rest of the degree. In these curricular spaces, there are three final situations that students can reach in each of them: Promoted, Regular and Free. A transition matrix is determined that aims to express the learning process, implementing a Markov Process, to allow interpreting and predicting the passage between the conditions of one subject to another, according to the situation that each student has, in each of the curricular spaces, for which a Discrete Compartmental Dynamic Model is elaborated. The objective of this work is to interpret the situation within an academic year, regarding the evolution of the students and the learning achieved in order to conclude with the stage of these subjects. The use of the simulation of the model obtained is achieved with the free software Difference Equations 1.4.3. The proposal intends to be extended to several years in the aforementioned subjects, in order to reach a projection of future states.

KEYWORDS: Markov Chain. Transition Matrix. Discrete Compartmental Models. Difference Equations. Simulation. Learning.

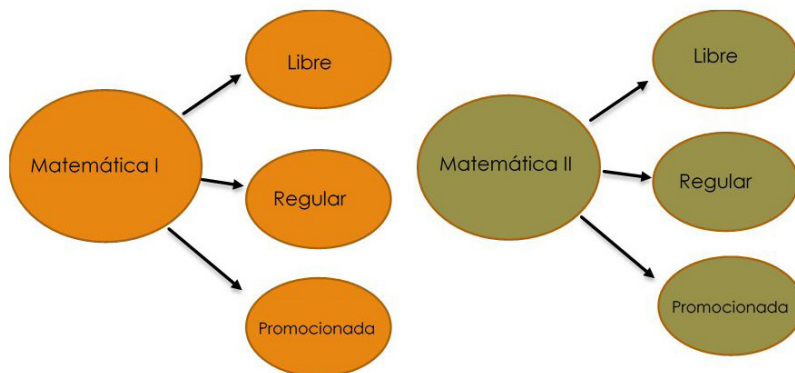
1 INTRODUCCIÓN

Después de la pandemia, tuvimos la necesidad de contabilizar las condiciones de los estudiantes del 1° año de la carrera de la Ingeniería en Agronomía de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca.

Apelamos a la Matemática para obtener resultados predictivos, es por eso que se decidió realizar el presente trabajo que nos pueda ayudar en la retroalimentación y de esta manera tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Dichos alumnos cursan entre otras, las asignaturas de Matemática I y Matemática II, en el primer y segundo cuatrimestre respectivamente del año académico. La condición que podría existir entre cada alumno y las asignaturas mencionadas son las siguientes: Libre, Regular o Promocionado, (figura 1).

Figura 1. Condición de los alumnos al finalizar cada una de las asignaturas.



La modelización matemática en la enseñanza de la matemática en las ciencias agrarias, permite fortalecer conceptos propios donde las actividades de enseñanza en forma aplicada son complementadas por la representación matemática y por el conocimiento sociocultural presentes en escenarios ocupados por los actores del proceso: alumno – docente – investigador, a los que deben agregarse los agentes propios de las actividades agrícolas. [Navarro, Quiroga, Mascareño, Serrano, Juarez (2021); Valdez, Romero, Navarro, Juarez, (2016)]

2 MARCO TEÓRICO

2.1 MODELOS COMPARTIMENTADOS

Un modelo compartimentado es un tipo de modelo matemático que divide una población en diferentes “*compartimentos*” o grupos, según ciertas características comunes. Cada compartimento representa una etapa o estado específico de la población y se modela por medio de ecuaciones diferenciales que describen cómo la población se mueve de un compartimento a otro a lo largo del tiempo.

En la modelización del rendimiento entre asignaturas correlativas, estos modelos se utilizan para representar la evolución del rendimiento de los alumnos en diferentes asignaturas y cómo este puede ser influenciado por diversos factores.

Para modelar la dinámica del rendimiento entre asignaturas correlativas mediante *Modelos Compartimentados Discretos*, se puede utilizar un modelo de transición de estados. Este modelo utiliza probabilidades de transición para describir cómo los alumnos avanzan de un estado a otro a través del tiempo. En este caso, los estados serían las tres posibles condiciones en la que los alumnos pueden encontrarse al finalizar cada asignatura: libre, regular y promocionado. El modelo puede utilizar ecuaciones para describir la probabilidad de que un alumno en un estado dado avance a otro estado en la siguiente asignatura. [Juarez, Navarro (2005); Juarez, Navarro (2022)]

2.2 CADENA DE MARKOV

Las cadenas de Markov de tiempo discreto, son procesos estocásticos que toman valores discretos en puntos particulares del tiempo y que adicionalmente cumplen con la propiedad de Markov, es decir, la probabilidad asociada a un evento depende solamente de la ocurrencia del evento inmediatamente anterior. Una matriz de Markov es una matriz cuadrada que describe un proceso estocástico en el que un sistema se encuentra en uno de varios estados posibles y cambia de estado de acuerdo con ciertas probabilidades de transición. (Ocaña Riola; 2009)

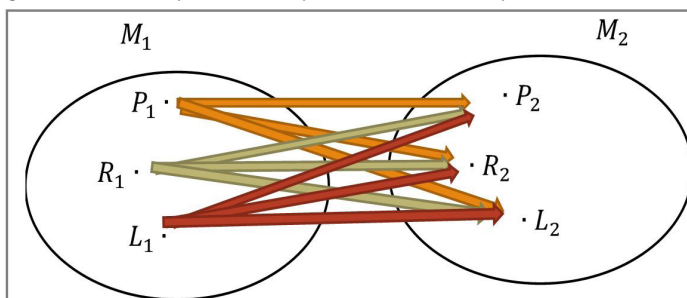
Los modelos compartimentados y las matrices de transición de Markov están estrechamente relacionados en la modelización de sistemas complejos que cambian de estado con el tiempo. Los modelos compartimentados proporcionan una estructura conceptual para dividir la población en categorías discretas, mientras que las matrices de transición de Markov proporcionan una herramienta matemática para modelar las transiciones entre estas categorías a lo largo del tiempo. Tal se muestra en (1) y (2) los vectores de estado respectivamente:

$$M_1 = \begin{pmatrix} P_1 \\ R_1 \\ L_1 \end{pmatrix} \quad (1)$$

$$M_2 = \begin{pmatrix} P_2 \\ R_2 \\ L_2 \end{pmatrix} \quad (2)$$

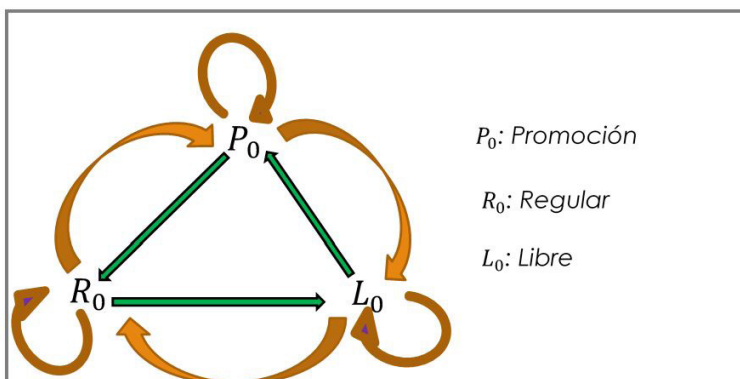
Para pasar de M_1 a M_2 debemos hallar la matriz de transición teniendo en cuenta la condición de los alumnos, (figura 2).

Figura 2. Diagrama de todas las posibilidades que tiene un alumno de pasar a una determinada condición.



Se trabaja con las diferentes posibilidades que podrían ocurrir con los espacios curriculares, considerando los compartimentos de las situaciones de los alumnos al finalizar las asignaturas correlativas, figura (3).

Figura 3: Grafo del Modelo Compartimentado Discreto de la transición entre las diferentes condiciones.



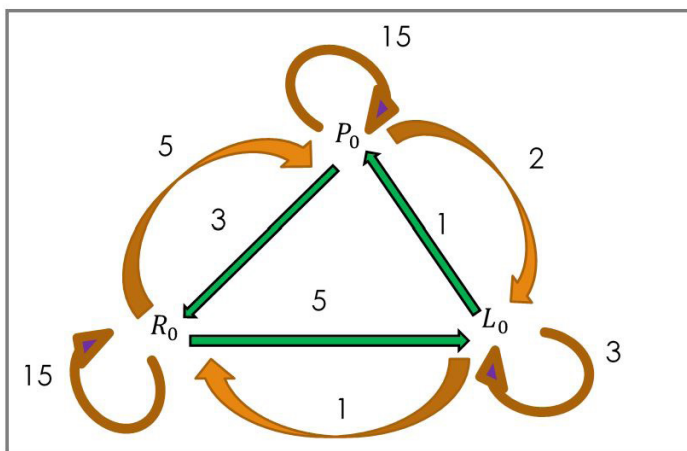
Para obtener la matriz de transición a partir de los datos de la cursada, primero se debe recopilar la información sobre la cantidad de alumnos en cada estado al finalizar cada asignatura. Una vez obtenidos estos datos, se pueden calcular las probabilidades de transición entre los diferentes estados de una asignatura a la siguiente. (Zill, Dewar; 2006)

3 METODOLOGÍA

Como el objetivo de este trabajo fue estudiar la matriz que permite expresar el pasaje entre las condiciones de una asignatura a la otra, dependiendo de la situación que posea un alumno en cada uno de los espacios curriculares (Matemática I y Matemática II) y entre ellos. Por lo tanto, se trabajó de la siguiente manera: inicialmente se consideró la matriz de transición, que es la que brinda las probabilidades por columnas, y por lo tanto utilizamos un Proceso de Markov. Al observar la condición de algunos alumnos, ocurrió que hubo casos de alumnos que en la cursada dejaron de asistir a clases, o quedaron libre

por examen, y en estas condiciones modificaron la matriz de transición. Luego, se decidió pasar de este modelo de Markov a un Modelo de Sistema de Ecuaciones en Diferencia Lineales, el cual permitía tener en cuenta estas condiciones. Es así que, de esta manera, se pudo realizar una simulación. Para ello, se utilizó el *Software de Aplicación Libre EED, versión 1.4.3*. (Juarez, Valdez, Navarro, Barros; 2013). Para la simulación, tuvimos en cuenta los siguientes datos: Inicialmente 50 alumnos, que al finalizar quedaron 20 alumnos promocionados, 25 regulares y 5 libres, con estos datos se forma el vector de estado, el cual se representa mediante el grafo figura (4).

Figura 4: Grafo del Modelo Compartimentado Discreto que muestra la cantidad de alumnos en cada una de las condiciones al finalizar cada asignatura.



Con estos datos, al finalizar Matemática I, como se puede observar en la figura (4), se obtiene la cantidad de alumnos que pasan de un estado a otro, en relación a la asignatura Matemática II. Por ejemplo, al finalizar Matemática I, se tienen 25 alumnos en estado regular, de los cuales al terminar Matemática II quedan 15 en ese estado, 5 pasan al estado promocionado y 5 pasan al estado libre. Pudiéndose conformar de esta manera, la matriz T , tal se muestra en (3). Si a dicha matriz se la pasa a porcentaje se obtiene en (4) la Matriz de Transición.

$$T = \begin{pmatrix} 15 & 5 & 1 \\ 3 & 15 & 1 \\ 2 & 5 & 3 \end{pmatrix} \quad (3)$$

$$T = \begin{pmatrix} 0,75 & 0,20 & 0,20 \\ 0,15 & 0,60 & 0,20 \\ 0,10 & 0,20 & 0,60 \end{pmatrix} \quad (4)$$

La matriz de transición T es una matriz que muestra las probabilidades de transición de un estado a otro entre dos períodos de tiempo consecutivos.

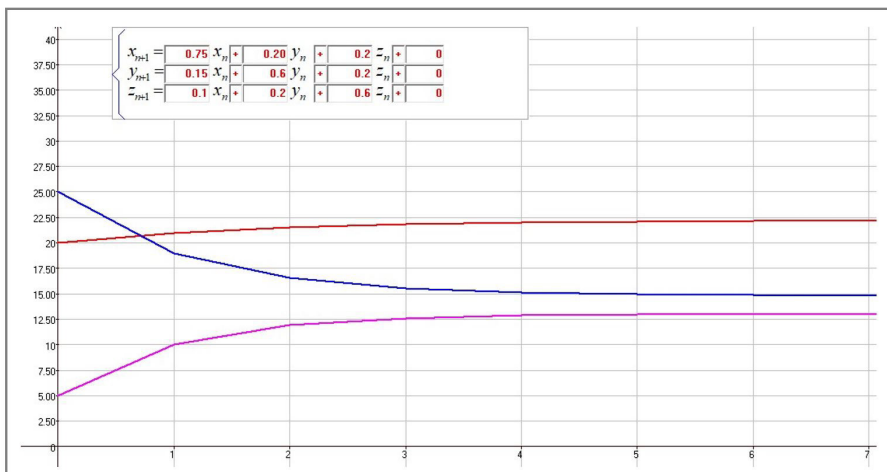
Para predecir la proporción de alumnos que estarán en cada estado después de que todos hayan completado Matemática II, se debe multiplicar la matriz de transición por el vector de estado inicial, que contiene la proporción de alumnos en cada estado al final de Matemática I. El resultado de esta multiplicación será el vector de estado final, cuyos datos informan la proporción de alumnos en cada estado al final de Matemática II. Esta predicción se basa en las probabilidades de transición proporcionadas por la matriz de transición, y teniendo en cuenta de que las probabilidades de transición no cambian a través del tiempo.

A continuación, en la figura (5) se muestra la operatividad de los cálculos realizados, y en la figura (6) la simulación de dichos resultados, utilizando el Software de Aplicación Libre EED, versión 1.4.3.

Figura 5: Captura de pantalla de datos y su resultado numérico, obtenidos con el Software de Aplicación Libre EED, versión 1.4.3 (Creado por los autores: Juárez G., Valdez L., Navarro S.)

n	X _n	Y _n	Z _n
0	20	25	5
1	21	19	10
2	21.55	16.55	11.9
3	21.8525	15.5425	12.605
4	22.018875	15.124375	12.85675
5	22.11038125	14.9480625	12.9408125
6	22.1607096875	14.8740034375	12.965286875
7	22.188390328125	14.841565890625	12.97004378125
8	22.2036146804688	14.8272063398438	12.9691784796875
9	22.2119880742578	14.8207020019141	12.9673099238281

Figura 6: Simulación de los resultados obtenidos con el Software de Aplicación Libre EED, versión 1.4.3 (Creado por los autores: Juárez G., Valdez L., Navarro S.)



4 RESULTADO

La matriz de transición de Markov se basa en la suposición de que la probabilidad de que un alumno pase de un estado a otro, solo depende del estado actual. Al trabajar con esta matriz, no se pudo tenerse en cuenta que ocurrieron otros factores que no podían observarse y que influyeron en las decisiones de los alumnos para abandonar la asignatura.

Es por lo mencionado que se terminó utilizando un SEED, el cual permitió trabajar con coeficientes que resultan ser el promedio de varios años. De esta forma, permitió brindar una información más certera, en cuanto al pasaje de la situación académica de los alumnos en cada una de las asignaturas. En consecuencia, se pudo obtener resultados que brindaron información de las condiciones de cada alumno al finalizar los cursados de Matemática I y Matemática II y poder considerar algunas estrategias que permitan mejorar el rendimiento.

5 CONCLUSIÓN

Las matrices de Markov son utilizadas para describir la evolución temporal de un proceso aleatorio en el que la probabilidad de que ocurra un evento en el futuro depende únicamente del estado actual del sistema y no de los eventos pasados. Es por esta razón, que al iniciar este trabajo, se decidió utilizar este concepto. Luego, se analizó que en el movimiento o pasaje entre las diferentes condiciones de alumnos influían también otros factores. Es por esto, que se tuvo en cuenta la utilización de los sistemas de ecuaciones en diferencia, y la utilización del Software de Aplicación Libre EED, versión 1.4.3. Estos son utilizados para describir el comportamiento dinámico de los sistemas en los que la evolución de las variables depende de sus valores actuales y de sus derivadas. Aun así, se detectó que existe una relación entre las matrices de Markov y los sistemas de ecuaciones en diferencia, pues una matriz de Markov puede ser interpretada como la matriz de coeficientes de un sistema de ecuaciones en diferencia, donde cada variable representa la probabilidad de estar en un estado determinado del sistema. Por lo tanto, los sistemas de ecuaciones en diferencia también pueden ser utilizados para describir la evolución temporal de los procesos aleatorios representados por matrices de Markov, que fue el objetivo del presente trabajo. Así también, pudo observarse en la simulación los resultados obtenidos de una manera clara con el software utilizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gustavo Adolfo Juárez., Silvia Inés Navarro (2005) *Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Sistemas Dinámicos*. Catamarca. Argentina. Editorial Sarquís. ISBN: 987-9170-35-0.

Gustavo Adolfo Juárez, Silvia Inés Navarro (2022) *Modelos Matemáticos Compartimentados*. Catamarca. Argentina. Editorial Científica UNCA (Libros on line) ISBN: 978-987-884-424-5 <http://www.editorial.unca.edu.ar/libros.htm>

Juarez G., Valdez L., Navarro S., Barros L. (2013) *Software Libre Ecuaciones en Diferencias 1.4.3*. Catamarca.

S.I. V. Navarro, M.L.V. Quiroga, S. L. Mascareño, A.B. Serrano, G.A. Juárez, (2021) ¿Socioepistemología en la física? *Revista Ciências humanas [livro eletrônico]: Estudos para uma visão holística da sociedade, vol II, p.12 a 21* Editora Artemis. Curitiba-PR. Brasil. www.editoraartemis.com.br

Ocaña Riola, R. (2009) Modelos de Markov aplicados a la investigación en ciencias de la salud. *Revista de Ciencia y Tecnología de América* 34(3) pp.157-162.

Valdez, L.; Romero, S.; Navarro, S.; Juárez, G. (2016). Simulación dinámica discreta de modelos compartimentados con software. *Revista de Educación Matemática*, 31(2), pp. 19-37.

Zill, D.G. y Dewar J L. (2006) *Matemática Avanzada para Ingeniería II: Cálculo vectorial, análisis de Fourier y análisis complejo*. México. Editorial McGraw-Hill.

CAPÍTULO 13

DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL Y SU EVALUACIÓN EN ETAPAS PREESCOLARES

Data de submissão: 02/05/2023

Data de aceite: 18/05/2023

Miguel Alberto Montañez Romero

Universidad Metropolitana
Programa de Psicóloga, Psicólogo
Magister en Psiconeuropsiquiatria y
Rehabilitación
Candidato a Doctor en
Neurociencia Cognitiva Aplicada
Barranquilla/Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-4534-4515>

Liney Mendez Escallon

Universidad Metropolitana
Programa de Fisioterapia
Fisioterapeuta
Maestrante en Auditoria y
Sistemas de la Calidad en
Servicios de Salud
Barranquilla/Colombia
<https://orcid.org/0009-0004-9293-4392>

RESUMEN: El objetivo del estudio consistió determinar la eficacia para la evaluación del desarrollo cognitivo en preescolares a través de la correlación entra las Escalas de Inteligencia Reynolds Rías (RIAS) y McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA), mediante un estudio transversal correlacional, con una muestra de 70 niños de entre 4 a 6

años. Los resultados obtenidos a través de un modelo de regresión simple confirman que entre las variables RIAS y MSCA, existe una correlación estadísticamente significativa (p -valor = 0) con un coeficiente de correlación de 0,865 y un R cuadrado ajustado del 98,5% lo cual, señala el alto nivel de explicación del modelo, cumpliéndose, además todas las pruebas de residuos para corroborar la calidad del modelo de pronóstico. Evidenciando la validez significativa al emplear la Escala RIAS, en la evaluación del desarrollo cognitivo en los niños de 4 a 6 años y el Cociente General de Inteligencia.

PALABRAS CLAVES: Aptitudes. Coeficiente de correlación. Desarrollo cognitivo. Psicomotricidad.

CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT AND ITS ASSESSMENT IN PRESCHOOL STAGES

ABSTRACT: The objective of the study consisted of correlating the Reynolds Rías Intelligence Scales (RIAS) and McCarthy Skills and Psychomotor Skills for Children (MSCA), for the evaluation of cognitive development in children between 4 to 6 years old, through a correlational cross-sectional study, with a sample of 70 children. The results obtained through a simple regression model confirm that between the RIAS and MSCA variables, there is a statistically significant correlation (p -value = 0) with a correlation coefficient of 0,992 and

an adjusted R-squared of 98, 5% which indicates the high level of explanation of the model, being fulfilled, in addition to all the residual tests to corroborate the quality of the forecast model. Evidence of significant validity when using the RIAS Scale, in the evaluation of cognitive development in children aged 4 to 6 years and the General Intelligence Quotient. **KEYWORDS:** Cognitive development. Correlation coefficient. Psychomotor skills. Skills.

1 INTRODUCCIÓN

La etapa infantil hoy por hoy sigue siendo uno de los momentos del ciclo de vida del ser humano más importantes debido a la multiplicidad de factores y aspectos que convergen en esta, siendo la base fundamental del posterior desarrollo del individuo, es por estos que se la considera de un alto nivel de susceptibilidad ante factores externos e internos que puedan afectar de manera positiva o negativa.

Estudios recientes han demostrado la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo del cerebro, el desarrollo cognitivo, del lenguaje y socioemocional y, en términos más generales, para la formación del capital humano (Luby 2015; Heckman 2007).

Siguiendo con esta línea, estudios longitudinales muestran que la adversidad en la primera infancia tiene efectos de largo plazo en el desarrollo del niño (Walker et al. 2011) y se estima que alrededor de 200 millones de niños menores de 5 años en países de ingresos bajos y medios no logran alcanzar su potencial de desarrollo (Grantham-McGregor et al. 2007). Es por esto por lo que la intervención en la primera infancia puede generar impactos en varios indicadores en la edad adulta (Walker et al. 2011; Gertler et al. 2014; Campbell et al. 2014), y existe un compromiso a nivel mundial cada vez mayor para implementar este tipo de intervenciones a escala en núcleo familiares de ingresos bajos y medios a fin de promover el desarrollo de niños en condiciones de vulnerabilidad.

De igual manera el desarrollo de los procesos cognitivos en la infancia pasa por múltiples etapas las cuales responden a la existencia de hitos evolutivos a nivel neurológico, que tienen su expresión a nivel cognitivo y conductual, permitiendo así la determinación de la normalidad, como también las alteraciones por ausencia y/o dificultad de los procesos cognitivos como: la atención, memoria, habilidades praxicas y el lenguaje.

Es por esto que dentro de estas poblaciones en etapa infantil o de la infancia, que la evaluación neuropsicológica tiene un mayor impacto en aspecto de prevención y monitoreo en tanto permite la exploración del desarrollo de los procesos cognitivos y la influencia de los diferentes contextos que intervienen en el mismo como son: el desarrollo evolutivo, crecimiento cerebral, sistema familiar, social y escolar, ámbitos que requieren ser evaluados, por lo cual cada día las herramientas a utilizar deben ser mucho más dinámicas, estratégicas, lúdicas y cuyos resultados arrojados sean confiables.

No obstante, un aspecto que se debe señalar e importante dentro del proceso de evaluación del desarrollo cognitivo, es la edad, al momento de la evaluación. En lo que se respecta a niños en edades entre 3 a 6 años, se debe considerar que las adquisiciones evolutivas son relevantes en el desarrollo del lenguaje, motricidad, control de esfínter, autonomía, y primeros aprendizajes escolares. De igual manera, los cambios cuantitativos y cualitativos son sorprendentes, y, quizás por ello, los desfases madurativos pueden considerarse esperables o dentro de lo normal. Razón por la cual, los instrumentos psicométricos a utilizarse estarán encaminados a la evaluación del desarrollo cognitivo del niño y la capacidad madurativa mental. En general, para la evaluación del niño en edad preescolar se requieren de actividades variadas y de corta duración, que demanden la participación y motivación de parte de ellos, en miras a obtener unos resultados pertinentes y coherentes (Santana, et al 2006).

Por lo cual, estos procesos requieren de un esfuerzo continuo para hallar medidas de detección con las condiciones que se exigen en una prueba tales como, la sensibilidad y especificidad (Balsamo, et al 2019).

Diversas investigaciones se han realizado entorno a la evaluación de los trastornos del aprendizaje, la primera de esta fue realizada en la ciudad de Bogotá y tuvo como fin poder analizar el desempeño de niños de edades a partir de los 6 a 11 años, se utilizaron la batería psicoeducativa de Woodcook-Muñoz, figura compleja de rey, prueba de denominación de Boston, prueba de fluidez verbal y la escala de memoria de Wechsler. Los resultados pudieron concluir que los niños con dificultades en lectura y escritura presentaron también alteraciones en la motricidad fina, memoria verbal algunas dificultades espaciales y constructivas.

Tenemos entonces que los instrumentos de diagnóstico que se utilizan en estas edades buscan responder a las necesidades de evaluación según el desarrollo de los procesos cognitivos antes mencionados, de igual forma la inteligencia y el desarrollo cognitivo son evaluadas por los tradicionales llamados test de inteligencia: Batería de evaluación para niños de Kaufman (1990), escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (1972), la Escala de inteligencia Wechsler para preescolares y primaria cuarta versión (2014), Bayley-III, Escalas Bayley de desarrollo infantil-III (2015), Inventario de desarrollo Batelle (2011).

Dentro de este grupo de pruebas la escala de inteligencia de Reynolds se ha desarrollado en los últimos años como una nueva opción que permite la evaluación de manera objetiva y fiable de la inteligencia, el cual se sustenta en aspectos teóricos del modelo de inteligencia de Cattell-Horn (Horn y Cattell, 1966), sin la influencia de aspectos de coordinación visomotora y velocidad motora dentro de los resultados al momento de

la evaluación de la inteligencia, la escala de inteligencia RIAS, como test de inteligencia de aplicación individual indicado para evaluar sujetos desde los 3 y 94 años, proporciona un índice de inteligencia verbal (IV), a partir de los resultados de sus dos sub-escalas (adivinanza y analogías verbales) un índice de inteligencia no verbal (INV), a partir de los resultados de otras dos (Categorías y Figuras incompletas). La suma transformada de las puntuaciones T de las cuatro pruebas da como resultado el índice de Inteligencia general (IG), $(IV+INV=IG)$ siendo una estimación sintética de la inteligencia global.

Mientras que La escala de MSCA, permite evaluar el desarrollo cognitivo y motriz del niño, a través de una batería conformadas por 5 escalas (Verbal, Perceptivo-Manipulativa, Numérica, General, Cognitivo, Memoria y Motricidad) y 18 sub-test, proyectada para su aplicación en niños de edades entre 3 – 8 años. Prueba que requiere en niños menores de 5 años de 45 – 50 minutos y de niños 5 años alrededor de 1 hora.

Es importante destacar, que la Escala MSCA de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños evalúa el desarrollo cognitivo del niño teniendo en cuenta, que los sustratos que los conforman son las habilidades verbales, no verbales, visomotoras, memoria, funciones ejecutivas. En comparación la escala de RIAS, permite, hacer una evaluación de la inteligencia, sin la interferencia de procesos visomotores y velocidad de procesamiento. Incluso es una prueba que puede ser aplicada a niños con cierta discapacidad física sin que se afecten los resultados esperados de coeficiente intelectual.

2 MÉTODO

Para el presente estudio, se seleccionan 70 niños, con edades comprendida entre los cuatro a seis años adscritos al Servicio de Psicometría y Rehabilitación Mental, de la Fundación Hospital Universitario Metropolitano (FHUM) en la ciudad de Barranquilla, Colombia. Esta investigación se circunscribe a un estudio transversal correlacional, involucrando variables demográficas tales como edad, sexo y aplicar las escalas de MSCA y RIAS, ambas con sus respectivas sub-escalas necesaria para la obtención del Cociente General de Inteligencia (CGI) primero la MSCA y posteriormente, con un día de diferencia se aplicó la escala RIAS, con sus subescalas necesarias para la obtención del índice Global (IG).

El análisis estadístico, se desarrolló mediante un modelo de regresión simple y se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Para establecer la medición del nivel de concordancia entre estas variables: variable dependiente (MSCA) y variable Independiente (RIAS) se analizó el R cuadrado ajustado del modelo de regresión, así como el valor el Coeficiente de Correlación de Pearson, además de corroborar la

capacidad del modelo, para explicar el comportamiento del MSCA se realizó análisis de los residuos del modelo (análisis gráfico y la prueba de normalidad).

3 RESULTADOS

Según los hallazgos obtenidos, se evidencia una edad media de 5 años y una desviación estándar de 0,62. Los resultados obtenidos, entre los promedios generales, entre las escalas MSCA y RIAS, en relación al Cociente General de Inteligencia (CGI), y el Índice global (IG), muestran una diferencia de 1,18 entre ellas, siendo poco amplia, permitiendo establecer una relación significativa entre ambas como se muestra en la Tabla 2 (parte B).

Tabla 2. Variables demográficas.

Variables demográficas		Frecuencia	Porcentaje	
A	Sexo	Masculino	62	89
		Femenino	8	11
	Escolaridad	Total	70	100
		Párvulo	1	1,42
		Pre jardín	5	7,1
		Jardín	26	37,1
		Transición	33	47,1
		Primero	2	3
		Sin estudio	3	4,28
		Total	70	100
Escala de McCarthy CGI		Escala RIAS IG		
B	84,95	83,77		

Fuente: Matriz de recolección de datos del estudio

Por otro lado, al realizar la validez concurrente entre las variables: Variable dependiente: (MSCA) y Variable independiente: Escala RIAS, se comprueba a través del Coeficiente de Correlación de Pearson, un índice de 0,865 el cual indica una fuerte correlación entre las dos escalas, como se puede ver en la Tabla 3.

Tabla 3. Correlación de Pearson en relación a MSCA y a RIAS.

		CGI	IG
MSCA	Correlación de Pearson	1	0,865**
	Sig. (bilateral)		0
	N	70	70
RIAS	Correlación de Pearson	0,865**	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	70	70

Fuente: Análisis estadístico SSPS.

Los resultados ajustados a un modelo lineal permitieron describir la relación entre el CGI y IG obteniéndose una ecuación del modelo ajustado para CGI (MSCA) = $1,01019 \cdot IG$, (RIAS), ello, permite explicar que todo resultado de un índice RIAS, arrojará una puntuación lo suficientemente confiable para correlacionar con el CGI del MSCA. Dicho hallazgo se puede comprobar en que el valor-p en la tabla ANOVA es menor que 0,05, lo cual muestra que existe una relación estadísticamente significativa entre CGI (MSCA) e índice global (IG) con un nivel de confianza del 95%. Tabla 4.

Tabla 4. Coeficientes modelo Lineal

	Mínimos Cuadrados	Estándar	Estadístico	
Parámetro	Estimado	Error	T	Valor-P
Pendiente	1,010	0,014	67,574	0

Fuente: Análisis estadístico SSPS.

El estadístico R-Cuadrada indica que el modelo ajustado explica 98,5% de la variabilidad en CGI (MSCA). El coeficiente de correlación es igual a 0,992 indicando una relación relativamente fuerte entre las variables. El error estándar del estimado indica que la desviación estándar de los residuos es 10,756, este valor puede usarse para construir límites de predicción para nuevas observaciones. Tabla 5.

Tabla 5. Estadístico R-cuadrada.

Coefficiente de Correlación	0,992
R-cuadrada	98,5 %
R-cuadrado (ajustado para g.l.)	98,5 %
Error estándar del est.	10,756

Fuente: Análisis estadístico SSPS.

Sin embargo, para evaluar si el modelo es acorde para explicar el comportamiento del MSCA e incluso pronosticar valores del mismo, se aplicaron las pruebas de comportamiento a los residuos o errores de pronóstico del modelo, donde a través de gráficos de dispersión se demostró que los errores de pronóstico no guardan ningún patrón de comportamiento con respecto a la variable independiente, número de fila ni con respecto a los valores predichos:

Tabla 6. Pruebas de Bondad-de-Ajuste para RESIDUOS.

	Normal
DMAS	0,056
DMENOS	0,078
DN	0,078
Valor-P	0,785

Fuente: Statgraphic Centurion

Por último, se realizó una comparación descriptiva de los porcentajes según los niveles de interpretación de los resultados finales de cada una de las pruebas tanto del MSCA como del RIAS, obteniendo que no existen mayores diferencias en la distribución de la muestra teniendo en cuenta los resultados finales obtenidos tanto en el CGI como el IG, respectivamente, solo a nivel del medio alto donde los porcentajes presentan una diferencia superior a 5 puntos.

Tabla 7. Distribución de porcentajes según nivel de compromiso final.

PRUEBA	MCCARTHY	RIAS
NIVEL DE COMPROMISO	PORCENTAJE	PORCENTAJE
Muy Inferior	19	17
Inferior	14	20
Medio Bajo	21	19
Medio	34	39
Medio Alto	12	4
Superior	0	1

Fuente: Matriz de recolección de datos del estudio.

4 DISCUSIÓN

Existen estudios, sobre la validez de distintos instrumentos, tal es el sistema del dibujo de la figura humana (DFH) que evalúan la capacidad intelectual, al efectuar un índice de correlación significativo con el WISC los resultados del estudio realizado muestran un índice de correlación significativos con valores variables, predominando los bajos y moderados. La revisión de Harris (1991) sobre el Test del Dibujo de un Hombre de Goodenough (1926) mostró correlaciones significativas con el cociente intelectual total (CIT) del WISC que se situaban entre 0,13 y 0,70. En la revisión de Scott (1981) sobre las publicaciones del sistema Goodenough (Harris, 1991) se mencionan estudios que encontraron correlaciones significativas moderadas y altas entre la escala de puntos de este sistema y los CI del WISC-R (Fernández, Ponce, & Ochoa 2017).

Mediante estos antecedentes descritos, los resultados obtenidos, sugieren la validez concurrente entre la prueba de MSCA, y la escala RIAS. Evidenciando así que las relaciones encontradas sugieren, en general que la escala de RIAS, cuenta con validez concurrente, correlacionada con la escala de MSCA, así, como una congruencia con la estructura teórica de Cattell, Horn y Carroll. Es decir, puede ser aplicada para estimar de manera aceptable un Índice de Desarrollo Global, como el expresado por la escala CGI del MCSA, descartando la influencia de los procesos viso constructivos y prácticos dentro de la evaluación del desarrollo cognitivo, como si se obtiene con la anterior escala mencionada.

En cuanto los resultados categorizados por niveles de afectación muestran, por ejemplo: en un nivel muy inferior en el CGI del 19% y un IG del 17%, lo que evidencia una diferencia mínima de 2 puntos entre ambos resultados. Con respecto al nivel inferior los resultados para el CGI fueron del 14% y 20% en el IG, lo cual muestra una diferencia de 4 puntos porcentuales. En el mismo orden de ideas, al nivel medio bajo la diferencia porcentual es de 2 puntos entre los resultados del CGI con un 21 % de la muestra contra un 19% de la misma muestra en este nivel. Por último, en cuanto al nivel de desempeño medio los resultados igualmente muestran una consistencia en su relación, en tanto la diferencia porcentual es de 5 puntos ya que los resultados del CGI en este rango fueron del 34% de la muestra, mientras que para el IG fue del 39 %. Estos resultados evidencian que existe una congruencia entre ambas pruebas al momento de categorizar según los niveles obtenidos en sus respectivos resultados.

Así de esta forma, se convierte el RIAS en un instrumento fiable y válido para la exploración y evaluación clínica del desarrollo cognitivo en los niños de 4 a 6 años y el CGI, evidenciado a través de la prueba estadística de Correlación de Pearson, demostrado con una $p = 0,865$, evidenciando una correlación positiva considerable entre ambas pruebas.

Ahora bien, con este resultado podemos concluir que existe una correlación entre las dos pruebas. Permitiendo establecer que, al utilizar la escala RIAS podemos obtener unos resultados confiables para la evaluación del desarrollo cognitivo en los niños de 4 a 6 años.

5 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Dentro de las consideraciones éticas se tuvo en cuenta la aplicación del consentimiento informado y el aval del comité de Bioética de Investigación de la Universidad Metropolitana y del FHUM, de la ciudad de Barranquilla instituciones que apoyaron la investigación.

6 CONFLICTO DE INTERESES

Sin conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragón, L. (2004). Fundamentos psicométricos en la evaluación psicológica. *Revista de Psicología Iztacala*, 7(4), 23-43. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/21668>

Balsamo, L., Mitcherll, H., Ross, W., Metayer, C., Hardy, K., Kadan, and L. (2019). Monitoring neurocognitive functioning in childhood cancer survivors: evaluation of CogState computerized assessment and the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *BMC Psychol Journal*, 7(1), 1-8 - doi: 10.1186/s40359-019-0302-3.

Benedet, M. (2002). Neuropsicología Cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación Fundamento teórico y metodológico de la Neuropsicología Cognitiva. Documento Técnico N° 1. Observatorio de la Discapacidad. ODC. Madrid, España. Recuperado de: <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/neuropsicologia.pdf>

Comisión Nacional de Protección Social en Salud (2013). *Manual para la evaluación de menores de cinco años con riesgo de retraso en el desarrollo*. México D.F. Primera edición. Secretaría de Salud. Recuperado de: <http://himfg.com.mx/descargas/documentos/EDI/ManualparaEvaluacionaMenoresde5conRiesgodeRetrasoenelDesarrollo.pdf>

Covacevich, C. (2014). Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles. Banco Interamericano de Desarrollo BID. Nota Técnica del BID; 738 Pág. 4 Visitado diciembre 10 de 2019. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf>

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika Journal*, 16 (3), 297-334. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02310555>

McGrath, N., & Eloi, J. (2019, July). The role of neuropsychology in the evaluation of concussion. In *Seminars in pediatric neurology* (Vol. 30, pp. 83-95). WB Saunders. <https://doi.org/10.1016/j.spn.2019.03.013>

Nistal, M. T. F., Zaragoza, F. A. P., & Ávila, E. O. (2018). La Validez del Dibujo de la Figura Humana como una Medida de la Madurez Intelectual en Niños Indígenas Yaquis. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(48), 41-52. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.04>

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. 2^a Edition. Nueva York. Editorial McGraw-Hill.

Horn, J., Cattell, R., (1966). Refinement and test of the of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of educational psychology*, 57(5), 253-270. <https://doi.org/10.1037/h0023816>

Leal, F., Daudet A., Donaire, D., Segovia, M. (2005). Un instrumento para la evaluación desarrollo infantil con participación de los padres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación RIDEP*, 19 (1); 55-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645450004>

Lira, L., & Isabel, M. (1992). Construcción y evaluación de una técnica de rastreo de retrasos del desarrollo psicomotor: segundo año de vida. *Revista chilena de Pediatría*, 159-165. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-112455>

McCarthy, D. (1988). MSCA. Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (Manual) 3^{era} edición. Madrid, España. Editorial Madrid TEA.

Reynolds, C., Kamphaus, R., Fernández, P., & Pinto I. (2009). RIAS: escalas de inteligencia de Reynolds y; RIST: test de inteligencia breve de Reynolds. Madrid, España: Editorial Tea.

Reynolds, C., Kamphaus, R. (2013). RIAS, Escalas de Inteligencia de Reynolds. Editorial TEA. Madrid (España).

Santana, AC., Rojas, M & Pacheco, JS. (2006). Escalas Mccarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños. *Revista Avances en Medición*, 4 (1), 148-149. Recuperado de https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/2616/0463/3541/Vol_4_Resea_Escalas_McCarthy_De_Aptitudes_Y_Psicomotricidad_Para_Nios.pdf

Tirapu, J. (2007). La Evaluación Neuropsicológica. *Journal Psychosocial Intervention*, 16 (2), 189-211 Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132_05592007000200005&script=sci_arttext&tIng=pt

CAPÍTULO 14

MÉTRICAS ALTERNATIVAS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Data de submissão: 25/04/2023

Data de aceite: 09/05/2023

Nelson Javier Pulido Daza

Escuela de Humanidades y
Estudios Sociales
Departamento Estudios
de Información
Universidad de La Salle
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2840-9962>

Linamaría Pinzón Valencia

Escuela de Humanidades y
Estudios Sociales
Departamento Estudios
de Información
Universidad de La Salle
Colombia
CV

RESUMEN: Desde el diseño de la investigación hasta la presentación de sus resultados, el método está estrechamente vinculado con una teoría; teniendo presente, que esta es una respuesta a una pregunta del tipo “por qué” o “cómo”, razón por la que usualmente usamos métricas de manera distinta a los usos normales de medir el conocimiento o el avance de la ciencia y por ello se torna alternativo en palabras de (Vanti

& Sanz Casado, 2015) se caracterizan estas métricas por la creación y uso de nuevos indicadores que exploran las propiedades de las mediciones basadas en las redes sociales, actuando de forma diferente a lo que ocurre con los indicadores de impacto tradicionales; indicadores, estos últimos, que en virtud de sus limitaciones, han sido objeto de muchas críticas; por ello con esta ponencia se busca analizar los retos que se plantean desde las métricas alternativas como métodos de investigación. La metodología se basó en un enfoque cualitativo, con tipo de investigación analítica, sustentada en el método de investigación documental, cuya revisión temática de fuentes primarias acerca de la altmetría, que puede ser considerada como una metodología investigativa novedosa para las ciencias sociales y humanas, que permite valorar la evidencia científica de la investigación cualitativa. Los principales resultados evidencian las múltiples posibilidades que poseen los docentes para articular e integrar elementos metodológicos a sus prácticas investigativas, planteando las métricas alternativas o abiertas como nuevas metodologías que empoderan a los docentes y estudiantes, potenciando su pensamiento crítico y creativo. Como conclusión se enfatiza en el carácter innovador de incluir las métricas alternativas como métodos de investigación permitiendo la dinamización de las redes sociales como estructuras flexibles, interdiscursivas y de cognición creativa para

apalancar y visibilizar la producción intelectual de los docentes de Bibliotecología y Archivística en el contexto de las ciencias sociales y humanas.

PALABRAS CLAVE: Métodos de investigación. Métricas alternativas de investigación.

ALTERNATIVE METRICS AS A RESEARCH METHOD

ABSTRACT: From the design of the investigation to the presentation of its results, the method is closely linked with a theory; keeping in mind, that this is an answer to a “why” or “how” question, which is why we usually use metrics differently from the normal uses of measuring knowledge or the advancement of science, and therefore It becomes alternative in the words of Vanti (2015) these metrics are characterized by the creation and use of new indicators that explore the properties of measurements based on social networks, acting differently than what happens with traditional impact indicators; indicators, the latter, which by virtue of their limitations, have been the subject of much criticism; For this reason, this paper seeks to analyze the challenges posed by alternative metrics as research methods. The methodology was based on a qualitative approach, with a type of analytical research, supported by the documentary research method, whose thematic review of primary sources about altmetry, which can be considered as a novel research methodology for the social and human sciences, that allows evaluating the scientific evidence of qualitative research. The main results show the multiple possibilities that teachers have to articulate and integrate methodological elements to their research practices, proposing alternative or open metrics as new methodologies that empower teachers and students, enhancing their critical and creative thinking. As a conclusion, the innovative character of including alternative metrics as research methods is emphasized, allowing the dynamization of social networks as flexible, interdiscursive and creative cognition structures to leverage and make visible the intellectual production of Library and Archival teachers in the context of the social and human sciences.

KEYWORDS: Research methods. Alternative research metrics.

1 INTRODUCCIÓN

Para esta revisión temática se realizó una búsqueda en las bases de datos Ebsco, Jstor y Redalyc, siendo estas las más comunes a las temáticas seleccionadas para este trabajo en las ciencias de la información y la bibliotecología. Se incluyeron como palabras de búsqueda en las combinaciones posibles los términos: estudios métricos, métricas alternativas, métricas como método de investigación y su equivalente en inglés. Se incluyeron artículos publicados desde el año 2000 hasta 2023. Este proceso se complementó con una revisión exploratoria de las referencias que citaban las publicaciones encontradas y con la identificación de recursos adicionales como capítulos de libros en búsqueda de información relevante. Todos los artículos incluidos fueron revisados por los autores.

Las métricas alternativas como se conocen en la generalidad son una subcategoría subordinada dentro de los estudios métricos de la información y del

conocimiento, ellas se deben al desarrollo de la ingeniería y de los modelos matemáticos, que aportan a la evaluación de la obsolescencia de la información y el conocimiento científico. Hoy por hoy, se constituye en una metodología novedosa de gran utilidad que brinda elementos para construir, describir o explicar teorías con relación a los fenómenos de interés para el conocimiento científico, sin importar el área o disciplina. Configuran estas un caudal de posibilidades metodológicas denominadas de borde, que evidencian científicamente un proceso, implica rigor en la selección del conocimiento y configuran un sustrato de aporte a la ciencia como lo indica (Jiménez-Contreras, 2020) al determinar “constituyen una técnica de recolección y sistematización de información en boga, mediante la cual se puede obtener una perspectiva de la producción científica de una disciplina en particular y de su repercusión; se puede recuperar información, hacer análisis documentales, describir y evaluar la actividad científica y sus actores, aportar datos cuantitativos sobre el estado de las publicaciones científicas y analizar la forma en que los científicos acceden a esta clase de publicaciones”.

La literatura especializada sobre Estudios Métricos de la Información recoge un considerable volumen de publicaciones dedicadas a la identificación de las regularidades presentes en la producción y comunicación científica en las Ciencias de la Información, que generalmente utilizan en este tipo de estudios, ayudan a identificar comportamientos o regularidades estadísticas, casi siempre de tipo hiperbólica, en la literatura científica. Sus resultados indican una medida o métrica de cómo se encuentra, en un momento determinado, el crecimiento, la productividad, la concentración - dispersión, la obsolescencia, el impacto, la visibilidad, el uso de la información, entre otros aspectos, siempre en directa correspondencia con la fuente o muestra utilizada.

Pero el uso y la interpretación de este tipo de indicador no han estado exentos de crítica, sobre todo de aquella que proviene de los estudiosos posicionados desde el paradigma cualitativo, debido a la falta de contrastación de este tipo de indicador con otros que expliquen su comportamiento en el entorno del cual forman parte.

Esta crítica se debe, en parte, a que el análisis que se realiza con los resultados de estudios bibliométricos, es decir aquella que surge a partir del análisis de las cantidades mensurables que ofrecen los indicadores de este tipo, nunca han contemplado la influencia o correlación que estos pudieran tener con aquellos indicadores derivados del estudio de las potencialidades de investigación y docencia, los cuales condicionan o determinan, en última instancia, el comportamiento de los primeros.

Sin embargo, poco se ha estudiado sobre las potencialidades que como método de investigación y docencia pueden aportar las métricas alternativas con indicadores

de “citación de artículos, uso de los artículos, métricas sobre los autores, factor de impacto, etc.” Ya que hacen parte del entorno que condiciona, de forma determinante, el comportamiento y las tendencias de las regularidades de la producción y comunicación científica que caracterizan el desarrollo de la ciencia misma.

Este tipo de mediciones de las variables del contexto permiten interpretar los resultados obtenidos en los Estudios Métricos de la Información, que mitigan la crítica anterior, aportando desde fuentes como el Twitter o en general desde las redes sociales; o producción científica, generando marca personal y para ello deben utilizar perfiles e indicadores de investigador como ORCID o ResearcherID, poseer una cultura de depósito de sus publicaciones en los repositorios académicos, así como crear un perfil en redes sociales académicas y mantener una actitud proactiva en ellas, en general es sacar el mayor provecho de los medios sociales para dar visibilidad a sus documentos, presentaciones, resúmenes, trabajos y publicaciones.

Desde el punto de vista teórico los indicadores bibliométricos en los que se encuentran los “altrémicos” han aportado elementos cuantitativos que han servido para fundamentar políticas y conceptualizar niveles de desarrollo en determinados países y disciplinas, sustentados en el reconocimiento de altos niveles de productividad, impacto, visibilidad, crecimiento, entre otros, indicadores propios de economías desarrolladas, sin que para ello se tomen en cuenta las potencialidades y recursos con los que han contado esos países para la obtención de tales logros. Sin embargo, la propuesta de esta ponencia, si es que podemos llamarla así, es de una nueva forma de medir y conceptualizar el desarrollo del conocimiento alcanzado en determinada disciplina, asumiendo otros impactos como el social, el económico, el cultural, el ambiental, sin que su medición como lo expresa (Gorbea Portal, 2010) “no dependa sólo de los aportes que determinado país, región o institución realice a una disciplina científica, sino de la medida en la que se correlacionan los resultados obtenidos con las potencialidades que para ello cuenta” sin dejar de lado que, pudieran estar aportando nuevos elementos que coadyuven a una mejor interpretación y comprensión del estado que guardan las regularidades de la producción y comunicación científica.

En la época de los noventa autores como (Drucker, 1993), plantearon los inicios de un nuevo tipo de sociedad, la llamada sociedad del conocimiento, reconocida como el paso de la sociedad capitalista a una postcapitalista, en la que los servicios y el conocimiento se convertirían en recursos estratégicos para el moldeamiento de un nuevo orden social.

En este tipo de sociedad, se hace necesario un cambio en la manera como se interpreta la realidad y se participa en ella, que para (Tapscott, 1999), denominó al

momento histórico actual como una era de la inteligencia interconectada y del ingenio humano, ya que el uso efectivo de la interconexión mundial, facilitada por las tecnologías de información y comunicación, podían potenciar la producción y expansión del conocimiento y la inteligencia humana. Es por ello, que la llamada sociedad del conocimiento es también una sociedad de la comunicación, en la cual cobra un significado auténtico el concepto de interacción, noción que implica compartir con otros el poder de transmitir mensajes (Forero de Moreno, 2009).

Hoy hablamos de premisas que son susceptibles de ser consideradas para conceptualizar y contextualizar las sociedades hiperconectadas, sobre la base de destacar el hecho de que estas sociedades se estructuran con base en la convergencia entre los distintos elementos que configuran las redes sociales, como los teléfonos inteligentes, Facebook y Twitter. Igualmente, se observa un incremento exponencial en la producción de información, que lleva a plantear un tamaño considerable del universo digital, al punto que se plantea la duplicación de su producción cada dos años de esta vasta cantidad de información (World Economic Forum, 2012).

En este contexto cobra fuerza la idea de formación a lo largo de toda la vida, idea que reconoce la importancia del aprender a conocer (UNESCO, 1996), como uno de los aprendizajes más importantes en el mundo actual, ya que tiene que ver con el desarrollo y construcción de los instrumentos de la explicación, del descubrimiento y la comprensión del mundo circundante. Por ello, este aprendizaje del conocer, que pasa indudablemente por el aprendizaje del manejo adecuado de las fuentes de información y los medios de expresión del conocimiento, debe desarrollarse por los docentes en la universidad en espacios académicos que potencien la inteligencia investigativa, concebida como el conjunto de competencias necesarias para acercarse al mundo con el propósito de problematizarlo, explicarlo, descubrirlo y comprenderlo. Tales procedimientos dependen de la forma o estilo de pensamiento de lo cual se desprenden enfoques epistemológicos particulares.

Dicho de otra forma por (Pirela Morillo, Pulido Daza, & Mancipe Flechas, 2016) el “aprender a conocer”, que implica “aprender a investigar”, supone además el aprendizaje de la relación existente entre los estilos de pensamiento y los enfoques epistemológicos, los métodos y las técnicas de investigación; es decir, el aprendizaje de la forma cómo se conciben los sujetos y objetos de estudio, para entonces definir las posibles rutas para investigar, esto es, los caminos posibles para operacionalizar los procedimientos investigativos, que pueden ser de diferentes maneras, teniendo presentes diversos enfoques.

2 APORTES DE LAS MÉTRICAS ALTERNATIVAS A LA INVESTIGACIÓN

El uso de las métricas alternativas, no son un fin, son una herramienta para generar evidencia que permita sostener el criterio de que el propósito fundamental de la educación de este nuevo siglo es desarrollar competencias de investigación, sustentadas en competencias para la gestión integral del conocimiento, soportado en tecnologías de información y comunicación; todo lo cual favorece la construcción de la inteligencia investigativa, entendiendo que estos tipos de aprendizaje e inteligencia tienen que ver con el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes heurísticas y procedimentales necesarias para seleccionar, jerarquizar, analizar y sintetizar la información y su posterior conversión en conocimiento y en acción. Se trata del aprendizaje sobre las operaciones y procedimientos investigativos.

El desarrollo de la inteligencia investigativa implica, por un lado, profundizar sobre diversos aspectos que tocan no sólo la discusión de la cultura digital, la sociedad de la información o la era de inteligencias interconectadas, metáforas que se yerguen sobre lógicas diferentes del acceso al conocimiento y se caracterizan por emergentes formas de pensar, de construir e imaginar el mundo y de existir, sino que también tiene que ver con la discusión sobre qué tipo de educación se requiere para impulsar el desarrollo de procesos cognitivos que le permitirán al individuo optimizar su proceso de aprendizaje y formarse para un mundo cada vez más globalizado y complejo. Por su puesto que al preguntarnos por el tipo de educación que se requiere, también es necesario preguntarnos por el tipo de universidad y el tipo de formación que se necesita con urgencia que ya no estará centrada tanto en la transmisión de contenidos semánticos, sino en la construcción individual y grupal de tales contenidos para su posterior problematización.

Ahora bien, la tendencia hacia movernos en contextos, realidades y procesos cada vez más digitales, nos hace pensar que la construcción de la racionalidad es igual a estar bien informados, lo cual constituye uno de los problemas de nuestra época, en la que se considera que tener acceso a mucha información va a desarrollar la razón. La información es útil precisamente para quien tiene una razón desarrollada, pero no es igual, tener información a poseer conocimiento y mucho menos generar conocimiento en este ambiente, en el que debemos medirlo, estimarlo, apreciarlo y calcular su valor, por ello es significativo el reflexionar el proceso de uso de las métricas alternativas como metodología de investigación, que es la propuesta central de este documento.

(Acurero, 1998) y (Baralt-Torrijos, 1993), comparten criterios en este sentido, al decir que la información es la doxa y el conocimiento, la episteme. Entre estos dos conceptos hay una distinción importante. El conocimiento es reflexión sobre la información, es capacidad de discernimiento y de discriminación respecto a los datos que

se tienen, es capacidad de jerarquizar, de ordenar, y maximizar la información ambiental y contextual que se recibe. Precisamente hacia estas dimensiones debe orientarse la educación de este siglo, de allí la necesidad de enseñar a aprender, que implica enseñar a utilizar la información para usarla en la acción, en la toma de decisiones y la resolución de problemas tanto en los ámbitos personal-social, como en el académico profesional.

Algunos de estos problemas parten en primer lugar de las revisiones, siempre pendientes, de los fundamentos teórico-epistemológicos sobre cuyos cimientos se han estado elaborando conceptos y categorías para explicar los canales que hacen más expeditos el encuentro de quienes producen información y quienes la necesitan, considerando además los procesos que se dirigen hacia organizar dicha información para hacerla cada vez más accesible a los usuarios, mediante servicios y productos que garanticen la maximización del uso de la información y su conversión en conocimiento.

En consecuencia a lo anterior, los estudios métricos de la información como lo es la bibliometría, que nace un modelo matemático y estadístico que tiene como objetivo estudiar y analizar la actividad científica de manera estática; las métricas alternativas se posicionan como un modelo no convencional, dinámico y cambiante que si bien es cierto, surge del modelo tradicional de la cienciometría y por ende de la bibliometría, su llegada ha sido marcada por la web 2.0 y el crecimiento exponencial de redes sociales y bases de datos en Open Access, que aparte de contribuir con la difusión rápida de contenidos académicos, permite acelerar entre los públicos interesados la creación de comunidades e interacciones sociales en pro del intercambio de conocimientos.

Por lo tanto, el aporte sustantivo de las métricas alternativas radica en la divulgación que se realice de los contenidos o recursos académicos en portales web, redes sociales o gestores bibliográficos (Puerto Sanabria, Díaz Moreno, & Santos, 2020). A continuación, se enuncian y caracterizan cuatro indicadores alométricos clave que encaminar los procesos de investigación:

Tabla 1. Indicadores alométricos.

No	Indicadores	Descripción
1	Redes sociales	Posts, stories, reels, retuits, seguidores y me gusta de: clics, conversaciones, interacciones, impresiones, hilos, menciones o hashtags.
2	Blogs científicos y enciclopedias	Número de comentarios, de citas, de menciones y comentarios a la entrada de blogs, así como citas en la entrada de las enciclopedias.
3	Repositorios y bibliotecas digitales	Consultas, vistas y descargas de artículos, documentos, recursos, etc.
4	Gestores de referencias bibliográficas	Incorporación, descarga e importación de bibliográficas a herramientas de análisis y lectura de nuevos contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

Con lo anterior, es importante mencionar que los indicadores alométricos enriquecen el panorama de la investigación y ofrecen ventajas a los grupos de investigadores, académicos, docentes, profesionales, estudiantes y aficionados que quieren aumentar tanto la visibilidad de sus investigaciones como la identidad digital que se crea en las diversas redes sociales, en particular las académicas como lo son: Google Scholar, ResearchGate, Academia.edu, Orcid y LinkedIn, actualmente las más utilizadas y demandadas en el mercado.

Las ventajas que tiene el uso de métricas alternativas, se relaciona con la *diseminación* acelerada de la información académica, quiere decir, el impacto que puede tener un investigador o un autor en tiempo real, sobre el uso de sus artículos y publicaciones en portales web y redes sociales, lo que para la bibliometría sería el factor de impacto de una revista, entendido como la cantidad de veces que se cita a una revista en un periodo aproximado de dos a cinco años de manera consecutiva, manteniendo la evaluación y la jerarquización de las publicaciones (Puerto Sanabria, Díaz Moreno, & Santos, 2020, pág. 26). Quiere decir, la cantidad de replicaciones que puede tener su publicación específicamente en redes sociales, que lleva al investigador o autor a que la audiencia interesada consulte más su perfil y por consiguiente, lo siga en diversas redes dado el interés en sus contenidos. A su vez, esta actividad puede mejorar su reputación académica y digital, y alcanzar futuras alianzas entre públicos especializados y académicos.

Una segunda ventaja, se relaciona con el uso de *múltiples fuentes Open Access*, por ejemplo, bases de datos académicas, repositorios y bibliotecas digitales donde se encuentran depositados las publicaciones en formato digital, y que su vez han pasado por un proceso descriptivo de metadatos; lo anterior, no solo impulsa el uso correcto de gestores bibliográficos para generar bibliográficas, citas y reportes bibliográficos, sino los puntajes o conteos de consultas y descargas de la producción académica, dado las integraciones tecnológicas que se realizan con el uso de plugins configurados en las plataformas o sistemas de información mencionados anteriormente, o APIs que permitan la interconexión de sistemas con el objetivo de ampliar funcionalidades y brindar métricas de uso.

Desde una mirada sociocultural, y con miras a complementar y resaltar la importancia que tiene la aplicación de métricas alternativas en los procesos de investigación, converge la emergencia y la necesidad de hacer hincapié en los procesos de transformación digital. Lo anterior, visto desde una categoría denominada “identidad” que se teje como una dinámica cambiante, que permite distinguirnos entre los miembros

de una misma especie; quiere decir, aquella identidad que se construye mediante la forma en la que cada quien se narra (Grotz, 2020).

Aquella identidad permite transformarse y transformar su entorno, y el producto de aquellas transformaciones, repercute en las relaciones sociales y discursivas que genera la interacción con otras personas o públicos. Por esta razón, la identidad de cada uno necesita de los otros para formarse y consolidarse, por eso es relacional; y su relación supone un “yo”, pero también un “otro”, que a partir del cual puede afirmarse su diferencia y así identificarse (Pinzón Valencia & Vargas López, 2018). Lo que ocurre con el uso de redes sociales y el impacto que puede determinar la identidad digital creada para este tipo de medios de comunicación.

En la década de 1990, con el uso de los computadores, redes sociales y dispositivos móviles, se abrió la oportunidad de establecer conexiones y relaciones por medio de la creación y la construcción de perfiles que socializaban las identidades de las personas en la web, entre ellas, surgen implícitamente términos como: influencia, reputación y visibilidad, que en el contexto actual tienen nuevas denominaciones, tal y como explica (Bauman, 2003), la identidad irrigada por las tecnologías de la información y la comunicación.

La metáfora de la sociedad y la modernidad líquida subyace o alude a la circulación y el movimiento constante de la información, vista como fenómeno cultural que, en el siglo XXI, se convierte como algo intangible, inaprehensible, variable, intercambiable, interactiva, de consumo inmediato, indefinida o en permanente transformación, es decir, líquida (Grotz, 2020, pág. 91).

Con la idea anterior, y aclarando la importancia de la identidad y su relación con la tecnología, denominándola en si como identidad digital, dada la intención principal de dar paso a una propuesta de uso de métricas alternativas, es viable aclarar y proponer algunas disyuntivas que no se pueden desconocer o desconectar de las buenas prácticas que tiene potenciar la presencia digital en un ámbito académico, dicho de otra manera, ser conscientes de las acciones que se realizan en las redes sociales pueden repercutir en un futuro, para dejar huella o para perdurar en el tiempo.

De esta manera, es importante tener presente que la identidad digital y académica como lo denomina (Schulze, 2014), implica que el investigador o autor pertenezca a una institución organización o profesión, que visualice su identidad como una trayectoria de aprendizajes que se inserten en comunidades, establezcan conversaciones, y se sustentan por valores únicos, quiere decir, dentro de la competencia que se genera en los procesos de investigación, por las posiciones académicas que deben asumir las

instituciones académicas para estar en la cima de los rankings internacionales, dar cabida y posibilidad a las experiencias, para que la identidad digital y académica del investigador tenga voz propia dentro de la comunidad.

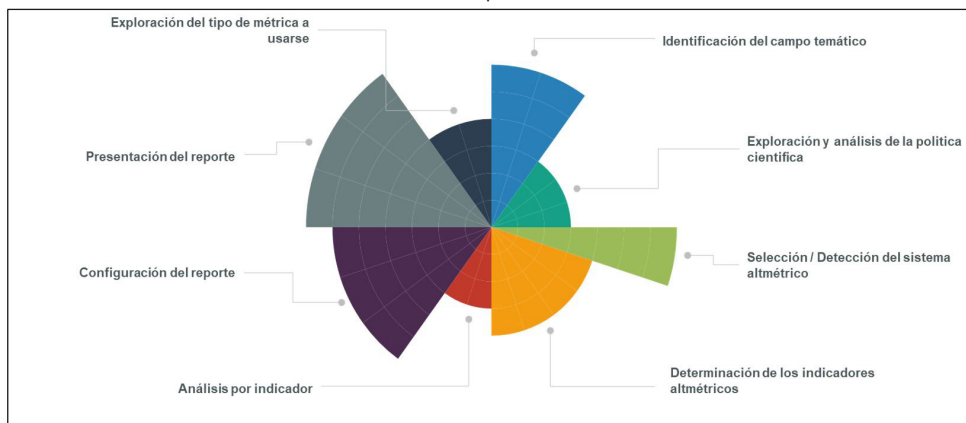
La apuesta entre el uso de métricas alternativas y una buena práctica de la identidad digital y académica de los investigadores, puede ser una fusión que enriquezca el impacto de la investigación, como bien lo menciona (Priem, Taraborelli, Groth, & Neylon, 2010) en el Manifiesto de Altmétricas. Y a este impacto, se le une el intercambio constante de la ciencia, conjunto de datos, desarrollo de códigos y diseños experimentales, así como la publicación semántica o la nanopublicación, la autopublicación generalizada en blogs, y los comentarios y anotaciones de trabajos existentes.

3 PROPUESTA DE MÉTRICAS ALTERNATIVAS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En las dinámicas actuales, el avance de la ciencia se debe a la complementariedad de los métodos deductivo e inductivo, ya que las conclusiones generales que se logran usando el método deductivo pueden tener una comprobación con el método inductivo, por ello de forma integrativa podemos hablar de métodos múltiples donde podría tener cimiento la propuesta que traemos de usar las métricas alternativas como elementos holísticos para realizar investigación y lograr valorar la producción científica de una disciplina, ya que representan procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis integrado de datos cualitativos y cuantitativos, para realizar inferencias y entender mejor los fenómenos estudiados.

Sea cual sean, sus posibilidades de investigación, es claro que para atender un proceso de investigación debe seguirse una secuencia de pasos que traduzcan el método científico de manera confiable para cualquier disciplina en las ciencias sociales y por ello sin tratar de hacer un ejercicio de pontificado, proponemos unos elementos secuenciales que reducen una lógica para usar las métricas alternativas o métricas abiertas como metodología de investigación, tal secuencia contiene: a). Exploración del tipo de métrica b). Identificación del campo temático c). Exploración y análisis de la política científica d). Selección o detección del sistema altmétrico e). Determinación de los indicadores altmétricos f). Realización del análisis por indicador g). Configuración del reporte y h). Presentación del reporte.

Gráfica 1. Elementos secuenciales para el uso de métricas alternativas.



Fuente: Elaboración propia.

El poder aumentar o incrementar los criterios para la producción, visibilidad y valoración del conocimiento científico generan unas dinámicas distintas de apoyo a la visión clásica del reconocimiento de la investigación, incluyendo herramientas en las bases de datos o los repositorios institucionales como artículos, tesis, libros, conferencias, capítulos de libro que aunado a las dinámicas del consumo de información en las redes sociales permiten medirse y cuantificarse el uso, las capturas, las menciones, las descargas, las citas y la participación en los eventos.

Ahora bien, buscamos con las métricas alternativas o abiertas una nueva forma de medir el impacto de la investigación científica, en relación a la difusión de la ciencia que se hace cada vez más en las redes sociales, tanto de tipo general como específicas, buscando el impacto en los pueblos para generar desarrollo puesto que este conocimiento científico como lo expresa (Fernandes, 2022) “se caracteriza, principalmente, por ser un saber crítico y fundamentado, que procede de manera metódica y sistemática; sus conclusiones son verificables; el saber que arroja es unificado, ordenado, universal, objetivo, comunicable, racional y provisorio, que, en definitiva, permite explicar y predecir hechos o fenómenos mediante leyes o principios”.

Existen numerosos servicios para evaluar el impacto de las publicaciones y la difusión de la ciencia, como los son los gratuitos por ejemplo: Public Library of Science (PLoS), ImpactStory, Plum Analytics o Altmetric.com, o los pagos que ofrecen ciertas editoriales como: Elsevier, IOP Publishing, Cambridge Journals Online, Frontiers, BioMed Central, Pensoft Publishers y HighWire, entre otras (Volder, 2016). Las ventajas de usar estos servicios entre la comunidad de investigadores, parte de la posibilidad de divulgar de manera rápida los resultados científicos en paralelo con los procesos de innovación y crecimiento tecnológico que cambia y evoluciona constantemente.

Sumado a esto, surge el concepto de “*estimulación científica*” como una corriente, que presencia el uso de los sistemas de evaluación mencionados con anterioridad, para comunicar de manera rápida, abierta y no convencional el trabajo para un público no científico (Margolles, 2014); y es allí donde confluye el impacto de aplicar métricas alternativas en los procesos de investigación teniendo como base los criterios evaluativos no formales como práctica metodológica:

1. **Feedback:** facilita al investigador averiguar en tiempos cortos si su trabajo es relevante o de interés para el público. Tuitear o retuitear, puede convertirse en una oportunidad para recibir un comentario online y posibilitar la referenciación rápida en otras redes sociales y no como pasa con los artículos que manejan tiempos de espera de dos años aproximadamente para su publicación.
2. **Revisión por pares:** no debería tenerse en cuenta la revisión únicamente de pares sino de aquellos públicos interesados procedentes de las masas de personas que siguen comunidades o temas específicos y pueden leer más rápidamente el artículo y ampliar un punto de vista.
3. **Información exhaustiva:** no solo se tienen en cuenta las citas académicas, sino los nuevos medios de comunicación. Permite tener mejor conocimiento sobre el impacto y la relevancia de un recurso científico no solo en el mundo académico sino en el social.
4. **Panorama tecnológico actual:** el factor de impacto y el índice h, son indicadores clave para la medición de la ciencia, sin embargo, no responden a las necesidades de los sistemas sociales y tecnológicos de la actualidad. Los públicos necesitan enterarse e informarse de lo que pasa en el medio científico y en sus laboratorios, para democratizar el acceso al conocimiento científico visto desde los preceptos de la ciencia abierta.
5. **Colaboradores:** según los feedback obtenidos, los investigadores y autores pueden encontrar posibles colaboradores para nuevos proyectos.
6. **Evaluación basada en el contenido:** con los indicadores tradicionales, la atención se centraba exclusivamente en la revista en la que se publicaba, hoy en día marca importancia pero no denota relevancia como lo hace el contenido y la difusión de este, y de quien la realiza, y en este punto se interconecta con la identidad digital y académica que se posiciona en las redes sociales.
7. **Innovación:** los indicadores altmétricos permiten conocer de primera mano el grado de evolución de un recurso científico y el impacto social que se genera.
8. **Toma de decisiones:** los datos obtenidos por los indicadores altmétricos pueden ser un punto a favor para tener en cuenta para procesos de

financiación y promoción, dado que proporcionan información relevante del comportamiento en tiempo real de la ciencia, y prepara a los investigadores y autores a mejorar sus habilidades de comunicación.

4 MATERIALES Y MÉTODOS

Para proponer algunas acciones que permitan incorporar las nuevas métricas alternativas como metodología de investigación, se hizo uso de un enfoque cualitativo, con tipo de investigación analítica, sustentada en el método de investigación documental, cuya revisión temática de fuentes secundarias acerca de la altmetría, que puede ser considerada como una metodología investigativa novedosa para las ciencias sociales y humanas, permite valorar la evidencia científica de la investigación cualitativa y fortalecer el cuerpo de conocimientos de una disciplina al construir, describir y/o explicar fenómenos, como puede ocurrir en la Bibliotecología y en la Archivística.

Las técnicas utilizadas consistieron en el análisis de contenido y la comparación con los problemas identificados en las metodologías usadas para la investigación en ciencias de la información, los cuales fueron reportadas por (Aharony, 2012) y recientemente publicado por (Tramullas, 2020).

Las revisiones sistemáticas realizadas han aportado al estudio y al análisis de los fundamentos teóricos y conceptuales de las métricas alternativas, teniendo en cuenta la búsqueda y recuperación de información mencionada anteriormente y detallada a continuación:

- **Fuentes secundarias:** referenciadas en torno al problema estudiado, donde se incluyen artículos científicos, informes, libros, capítulos de libros, páginas web, documentos encontrados en repositorios, bases de datos bibliográficas, redes sociales y académicas sobre los temas específicos de métricas alternativas, indicadores altmétricos, bibliometría, webmetría, cienciometría, entre otros.

Para la búsqueda y recuperación de información, se tuvo en cuenta las siguientes categorías de análisis, con el uso de operadores booleanos integrados en las ecuaciones de búsqueda, con su equivalente de idioma español-inglés, como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 2. Ecuaciones de búsqueda en español.

Categorías	Ecuaciones de búsqueda
Grupo 1	Estudios métricos AND Información AND Ciencia de la información
Grupo 2	Métricas alternativas AND Impacto científico
Grupo 3	Altmétricas AND Investigación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Ecuaciones de búsqueda en inglés.

Categorías	Ecuaciones de búsqueda
Grupo 1	Metric studies AND Information AND Information science
Grupo 2	Alternative metrics AND Scientific impact
Grupo 3	Altmetrics AND Research

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la selección de los recursos bibliográficos idóneos para el proceso de investigación, se revisaron títulos y resúmenes, que abarcaran temas y métodos de investigación aplicados en las publicaciones seleccionadas, sometidos a crítica interna entre los autores. Después se elaboraron las matrices de análisis teniendo en cuenta las categorías identificadas previamente, para construir y analizar los contenidos obtenidos. La selección bibliográfica, tuvo como filtro principal la periodicidad representada en los años de publicación a partir del 2000 al 2023.

5 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los principales resultados evidencian las múltiples posibilidades que poseen los docentes para articular e integrar elementos metodológicos a sus prácticas investigativas, planteando las métricas alternativas o abiertas como nuevas metodologías que empoderan a los docentes y estudiantes, potenciando su pensamiento crítico y creativo, así como sus procesos cognitivos de observación, comparación, relación, análisis y síntesis. Los saberes que se integran son de tipo disciplinar, metodológico, de comunicación oral, escrita y simbólica.

De esta manera, la experiencia para los docentes se concreta en el diseño de nuevos elementos y metodologías complementarias o emergentes que aportan a la estructuración y desarrollo de espacios académicos de investigación que permite valorar la evidencia científica de la investigación cualitativa y fortalecer el cuerpo de conocimientos de una disciplina al construir, describir y/o explicar fenómenos, como puede ocurrir en la Bibliotecología y en la Archivística.

Para profundizar en los diseños de elementos y metodologías que los docentes exploran en sus prácticas investigativas, se pone en discusión la integración de pedagogías y tecnologías complementarias o emergentes; en otras palabras, para dar alcance y aludir al término emergente que acuña (Veletsianos, 2011) para explicar el avance y los nuevos desarrollos que se dan en el campo de la educación y la tecnología, como organismos en evolución; el valor que tiene su aplicación nace o se desprende de la evaluación constante a la actividad científica.

Del mismo modo, la aplicación de las métricas alternativas bajo una perspectiva o pedagogía emergente y que se encuentra tangible en las prácticas docentes, aunque no se analice con detenimiento, encontramos relevante visibilizar como en las didácticas actuales que emplean los docentes en el aula o en los procesos de investigación, las métricas alternativas se han convertido en herramientas clave para los procesos de evaluación y de medición de la ciencia. Dada la interconexión que posibilita integrar en paralelo a ellas el uso de perfiles digitales y pedagogías emergentes, que suman al cuerpo docente una posición innovadora que debe ponerse en constante discusión.

6 CONCLUSIONES

A manera de conclusión se enfatiza en el carácter innovador de incluir las métricas alternativas como métodos de investigación permitiendo la dinamización de las redes sociales como estructuras flexibles, interdiscursivas y de cognición creativa que apalancan y visibilizan la producción intelectual de los investigadores en el contexto de las ciencias sociales y humanas.

El avance de la ciencia se debe a la complementariedad de los métodos deductivo e inductivo, por ello de forma integrativa podemos hablar de métodos múltiples donde tiene cimiento la propuesta de usar las métricas alternativas como elementos holísticos para realizar investigación y lograr valorar la producción científica de una disciplina.

Las métricas alternativas permiten explicar, describir o construir el nuevo conocimiento, para ello se espera que los resultados del análisis de las investigaciones sean interpretados de manera individual y colectiva, lo que permitirá a los investigadores observar que existen brechas, defectos y limitaciones en los estudios de tipo cualitativo, que los llevará a analizar críticamente y concluir que no hay un conocimiento suficiente sobre un fenómeno en particular.

Por esta razón, las métricas alternativas pueden ser consideradas como una metodología investigativa novedosa para las ciencias sociales y humanas, permitiendo valorar la evidencia científica de la investigación cualitativa y fortalecer el cuerpo de conocimientos de una disciplina al construir, describir y/o explicar fenómenos, como puede ocurrir en la Bibliotecología y en la Archivística.

En síntesis, las métricas alternativas permiten incrementar los criterios para la producción, visibilidad y valoración del conocimiento científico generando unas dinámicas distintas de apoyo a la visión clásica del reconocimiento de la investigación, incluyendo herramientas en las bases de datos o los repositorios institucionales como artículos, tesis, libros, conferencias, capítulos de libro que aunado a las dinámicas del consumo de

información en las redes sociales permiten medirse y cuantificarse el uso, las capturas, las menciones, las descargas, las citas, la participación en eventos y comunidades.

A su vez, aplicar este tipo de metodologías en las áreas de las humanidades y ciencias sociales, específicamente en el campo de la Bibliotecología y la Archivística, podría reivindicar a la comunidad académica en la implementación y ejecución de criterios de evaluación abiertos y generar especialidad científica en los investigadores y mejorar los retornos que se viven en la financiación de estudios y superar las fronteras y la afluencia de los investigadores conocidos con aquellos que empiezan a visibilizarse o han marcado pauta en redes distintas a las tradicionales.

Otra conclusión importante, es diversificar las fuentes de publicación, donde no cobre vida únicamente las bases de datos o revistas arbitradas, categorizadas y puntuadas en los rankings, sino aquellas que cuenten con procesos no convencionales e informales que también apunten a enriquecer el conocimiento científico. Tal vez allí, existan futuros potenciales para la coautoría y las buenas prácticas en el uso de metodologías emergentes y métricas alternativas para la investigación.

REFERENCIAS

Acurero, G. (1998). *Las nuevas fronteras del conocimiento*. Maracaibo: EDILUZ.

Aharony, N. (2012). Library and Information Science research areas: A content analysis of articles from the top 10 journals 2007–8. *Journal of Librarianship and Information Science*, 44(1), 27–35. doi:<https://doi.org/10.1177/0961000611424819>

Baralt-Torrijos, J. (1993). *Hacia la epistemópolis: Una nueva manera de comunicar el conocimiento*. Venezuela: UNESCO-CRESALC.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. España: Fondo de Cultura Económica.

Drucker, P. F. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Editorial Normal.

Fernandes, A. Z. (2022). *¿Qué es el conocimiento científico?* Obtenido de SignificadosSignificados: <https://www.significados.com/conocimiento-cientifico/>

Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>

Gorbea Portal, S. (2010). *Potencialidades de investigación y docencia iberoamericanas en ciencias bibliotecológica y de la información*. México: UNAM. Obtenido de http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L48

Grotz, S. (2020). Identidad digital y redes sociales académicas. *Perspectivas: Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 3(2), 88-105. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/344750679_Identidad_digital_y_redes_sociales_academicas

Jiménez-Contreras, E. (2020). Los métodos bibliométricos: Estado de la cuestión y aplicaciones.

- Cuadernos de Documentación Multimedia, 10, 757-771. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/68907>
- Margolles, P. (2014). *Averigua si eres un científico de alto impacto con altmetrics*. Obtenido de <https://neosciencia.com/altmetrics/>
- Pinzón Valencia, L., & Vargas López, H. (2018). *Explorando el territorio queer: prácticas formativas en el contexto universitario*. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.35180>
- Pirela Morillo, J., Pulido Daza, N., & Mancipe Flechas, E. (2016). *Investigación formativa en los estudios de información*. Bogotá: Ediciones Unisalle. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Priem, J., Taraborelli, D., Groth, P., & Neylon, C. (2010). *Altmetrics: A manifesto*. Obtenido de <http://altmetrics.org/manifesto>
- Puerto Sanabria, C., Díaz Moreno, Á., & Santos, Ó. (2020). Bibliometría o altimetría: desde las métricas tradicionales a las actuales. Revisión Bibliográfica. *Revista de Ciencias Forenses de Honduras*, 6(2), 24-30. Obtenido de <http://www.bvs.hn/RCFH/pdf/2020/pdf/RCFH6-2-2020-5.pdf>
- Schulze, S. (2014). Finding the academic self: Identity development of academics as doctoral students. *Koers - Bulletin for Christian Scholarship*, 79(1), 1-8. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/263583756_Finding_the_academic_self_Identity_development_of_academics_as_doctoral_students
- Tapscott, D. (1999). Promesas y peligros de la tecnología digital. (Biblioservice, Ed.) *Revista de Tecnología de la Información*, 1-15. Obtenido de http://ual.dyndns.org/biblioteca/Tecnologia_Comunicacion_Sociedad/Pdf/Unidad_15.pdf
- Tramullas, J. (2020). Temas y métodos de investigación en Ciencia de la Información, 2000-2019. Revisión bibliográfica. *Profesional De La información*, 29(4), 18. doi:<https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.17>
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones. Obtenido de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Vanti, N., & Sanz Casado, E. (2015). *La Altmetría como una opción para medir la ciencia de manera más justa y equitativa*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de https://eprints.ucm.es/id/eprint/34566/1/169-Vanti_altmetria.pdf
- Veletsianos, G. (2011). Designing opportunities for transformation with emerging technologies. *Educational Technology*, 51(2), 41-46. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/44429917>
- Volder, C. D. (2016). *Métricas alternativas: ¿una nueva forma de medir el impacto científico?* Obtenido de <http://eprints.rclis.org/38818/1/metricas.pdf>
- World Economic Forum*. (2012). Obtenido de https://www.weforum.org/?_gl=1*1cg0ifw*_up*MQ..&gclid=Cj0KQCQjwla-hBhD7ARIsAM9tQKt7gmtauelzXNtUCZvkyeRSC0ri7N2vrrt1QFySRadb_N1-oughQAQaAgWeEALw_wcB

CAPÍTULO 15

RELACIÓN E IMPACTO CLÍNICO DEL INSOMNIO A CORTO Y LARGO PLAZO EN LA SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES

Data de submissão: 24/04/2023

Data de aceite: 09/05/2023

Paris Astrid Mier Maldonado

Miembro de Cuerpo Académico

Química Aplicada

Facultad de Medicina y Psicología

Universidad Autónoma de

Baja California

<https://orcid.org/0000-0003-0073-2554>

Martha Rosales Aguilar

Miembro de Cuerpo Académico

Química Aplicada

Facultad de Medicina y Psicología

Universidad Autónoma de

Baja California

<https://orcid.org/0000-0002-7031-7439>

José Luis Lugo Balderas

Hospital Psiquiátrico

Estado Baja California

<https://orcid.org/0000-0002-7818-6322>

Manuel Alejandro López Ortega

Estudiante de Área Clínica

Facultad de Medicina y Psicología

Universidad Autónoma de

Baja California

<https://orcid.org/0009-0001-3880-4712>

María de los Remedios Sánchez Díaz

Miembro de Cuerpo Académico

Química Aplicada

Facultad de Medicina y Psicología

Universidad Autónoma de

Baja California

<https://orcid.org/0000-0002-7901-3802>

RESUMEN: Introducción: El insomnio es un trastorno que afecta la vida de quien lo padece puede ser transitorio o crónico, el crónico es un factor de riesgo para presentar otras patologías conductuales o metabólicas, a trastornos severos, el **objetivo** de este trabajo es una revisión de trabajos de insomnio que enmarquen estudiantes de la salud.

Metodología, Meta análisis, PRISMA, base de datos que incluye PubMed, EBSCO, Google Scholar, se buscaron sistemáticamente artículos que evaluaran horas de sueño, insomnio y sus efectos en estudiantes de medicina, publicados en los años de 2004 a 2022 Resultados se encontró que existen estudiantes que padecen de insomnio con perjuicio en sus actividades escolares como en la presentación de ciertas patologías ansiedad, stress entre otras. **Discusión** Es importante ante la detección de un problema buscar la forma de hacer una intervención y buscar un forma preventiva de que los estudiantes lleguen a padecer de este problema de salud.

PALABRAS CLAVE: Insomnio. Sueño. Estudiantes.

RELATIONSHIP AND CLINICAL IMPACT OF INSOMNIA IN THE SHORT AND LONG TERM ON THE MENTAL HEALTH OF STUDENTS

ABSTRACT: Introduction: Insomnia is a disorder that affects the life of those who suffer from it, it can be transient or chronic, chronic is a risk factor for presenting other behavioral or metabolic pathologies, to severe disorders, the **objective** of this work is a review of works on insomnia framed by health students. **Methodology,** Meta-analysis, PRISMA, database that includes PubMed, EBSCO, Google Scholar, articles that evaluated hours of sleep, insomnia and their effects on medical students, published in the years from 2004 to 2022, were systematically searched. Results were found that there are students who suffer from insomnia with prejudice in their school activities as in the presentation of certain pathologies anxiety, stress among others. **Discussion.** It is important when detecting a problem to find a way to make an intervention and find a way to prevent students from suffering from this health problem.

KEYWORDS: Insomnia. Sleep. Students.

1 INTRODUCCIÓN

El presente apartado surge como resultado del incremento de patologías afectivas y psiquiátricas, tanto de manera global como dentro del ambiente académico, todas estas con base en alteraciones del sueño y mayormente tratándose de pacientes con insomnio crónico como problema de base. Se ha evidenciado que una mala calidad de sueño afecta la salud física y mental, por lo que dormir lo suficiente ayuda a activar la mente y prevenir problemas de salud (Betancur et al., 2022).

El insomnio es un trastorno de distribución global y que lo puede padecer cualquiera según estadísticas el 30% de la población mundial alguna vez en su vida ha presentado trastorno de insomnio es importante aclarar que los trastornos del sueño no siempre son diagnosticados, sin embargo se conoce su prevalencia, sin embargo en el entorno medico es importante investigar si los trabajadores de la salud cuentan con conocimientos sobre este trastorno. (Villalba, Barrios, Samudio, Torales, 2017).

Es importante considerar que el insomnio, no es solo un síntoma está ligado a otras patologías que traen como consecuencias afectaciones negativas en los afectados y es producto de un estado de ansiedad crónico, ligado a depresión y suicidio en algunas personas (Carrillo, Valdez, & Hernán, Vázquez, Franco & Peña, 2010).

El insomnio es una trastorno del sueño muy común caracterizado por la dificultad para conciliar el sueño, tener un sueño de calidad, lograr mantenerse dormido a pesar de tener todas la condiciones idóneas para lograr tener un sueño de calidad (¿Qué es el insomnio?, 2022).

El insomnio es una patología que puede afectar a cualquier persona sin distinción, estadísticamente vemos que de un 10-15% de la población adulta sufre de insomnio

crónico y de un 20-35% de insomnio ocasional, esta condición es la alteración del sueño más común y tiene como consecuencia un deterioro de la calidad de vida presentando problemas en su actividad laboral, familiar, académico y social por esto se le considera como factor predictivo de un sin número de enfermedades (Sarrais & De Castro Manglano, 2006).

De acuerdo con Pascual y Siurana (2007) para realizar el diagnóstico y evaluación de insomnio es necesario basarnos en severidad, frecuencia y secuelas diurnas. El insomnio es un problema psiquiátrico cada vez más frecuente en universitarios, esto es fruto de malos hábitos de higiene del sueño además de la rápida evolución de la tecnología mantiene a los estudiantes pendientes de las redes sociales ya sea como método de entretenimiento o comunicación afectando la calidad y cantidad de sueño debido al tiempo desmesurado que se le llega a dedicar a estas plataformas (Chowdhury et al., 2020).

La severidad del insomnio se determina con la frecuencia y duración del problema, se considera dificultad para dormir cuando mínimo se presenta en 3 ocasiones durante la semana, la duración nos permite evaluar el insomnio en agudo y crónico siendo agudo un periodo de entre 1 a 6 meses y crónico cuando este dura más de 6 meses y el factor principal para hacer el diagnóstico de insomnio son las repercusiones diurnas negativas algunos ejemplos de esto es la sensación de fatiga, funcionamiento deficiente causando molestia en actividades socio familiares o bien ocupacionales (Pascual & Siurana, 2007).

El insomnio tiene un origen variable como ansiedad, estrés y estrés postraumático estos de origen psiquiátrico; otro tipo de origen son las de comorbilidad médica como lo es el dolor crónico, reflujo gastroesofágico o enfermedades respiratorias crónicas (asma o EPOC); por abuso de alcohol o drogas, uso de fármacos (betabloqueantes, corticoesteroides, etc.) o incluso por comorbilidades del sueño como lo es el síndrome de piernas inquietas y síndrome de apnea del sueño (Contreras & Pérez, 2021).

(Villavicencio, Hernández, Abrahantes, et al, 2020) en su trabajo mencionan que los estudiantes del área de medicina de diferentes países saben que los trastornos del sueño existen, y desconocen los síntomas de este síndrome como el bruxismo y el síndrome de las piernas inquietas y pocos estudiantes relacionan los problemas de sueño a la anemia, el síndrome metabólico y el déficit de atención.

Al parecer el insomnio y la mala calidad de sueño, trae como consecuencia en estudiantes la presentación de migraña, (Cacace, Caballero, 2017) en su trabajo en estudiantes encontraron una asociación entre la migraña y la presentación de sus exámenes, el periodo de finalización de semestre, abuso de la cafeína y consumo de

productos enlatados y es su trabajo el insomnio es un factor de riesgo para presentar la migraña.

Al personal de salud deben de llamar la atención síntomas y signos como somnolencia diurna, ronquidos, apnea, siestas de más de 60 min, agitación nocturna, valores de ferritina menores de 75 ng/ml y duración con problemas para dormir por lo menos durante 3 meses estos son criterios que deben hacer tener la sospecha de insomnio (Ferré-Masó et al., 2020). Una vez que se tiene la sospecha después de realizar la historia clínica se pueden realizar cuestionarios como el Pittsburgh o Epworth con la finalidad de medir la calidad del sueño y evaluar la somnolencia diurna, además se puede solicitar al paciente que durante 2-4 semanas se lleve un registro sobre horas de sueño, su inicio y su fin, actividades previas al dormir y presencia de siestas diurnas marcando cantidad y tiempo (Contreras & Pérez, 2021).

El tratamiento para el insomnio puede incluir fármacos y acciones no farmacológicas estas acciones son útiles para aquellos que padecen de este trastorno del sueño o para todo aquel que desee mantener una buena higiene del sueño, como tratamiento no farmacológico se recomienda terapia conductual o psicoterapia cognitivo conductual (Sarrais & De Castro Manglano, 2006).

Tabla 1. Higiene del sueño.

Medidas de higiene	
1.	Despertar y acostarse a la misma hora
2.	Limitar el tiempo diario en cama al tiempo necesario de sueño
3.	Suprimir la ingesta de sustancias estimuladoras del sistema nervioso central
4.	Evitar largas siestas durante el día
5.	Realizar ejercicio físico (evitar las últimas horas del día)
6.	Evitar actividades excitantes horas previas a dormir
7.	Tomar baños a temperatura corporal por su efecto relajante
8.	Comer a horas regulares evitando comidas copiosas horas antes de acostarse
9.	Practicar ejercicios de relajación antes de acostarse
10.	Mantener ruido, luz, temperatura, dureza de cama de forma adecuada antes de dormir

Sarrais, F., & De Castro Manglano, P. (2006c). El insomnio. *Anales Del Sistema Sanitario De Navarra*, 30. <https://doi.org/10.4321/s1137-66272007000200011>.

Contreras & Pérez (2021) nos menciona que el tratamiento farmacológico para el insomnio va a depender del origen, síntomas específicos, duración y comorbilidades además de analizar costos y dosis por lo que no existe un tratamiento definitivo y depende del criterio del médico.

Tabla 2. Fármacos más usados para tratar insomnio crónico.

Fármaco	Tratamiento	Dosis (mg)
Benzodicepinas		
Triazolam	Insomnio, conciliación	0.125-0.25
Temazepam	Insomnio, conciliación y mantención	7.5-30
NBBZRA		
Zopiclona	Insomnio, conciliación y mantención	3.75-7.5
Eszopiclona		1-3
Zolpidem		1.75-10
Zaleplon	Insomnio, conciliación	5-20
Antagonistas de Orexinas		
Suvorexant	Insomnio, conciliación y mantención	5-20
Melatonina y grupo de antagonistas de melatonina		
Ramelteon	Insomnio, conciliación	8
Circadin	Insomnio, conciliación y mantención (>55 años)	2
Antidepresivos		
Doxepina	Insomnio, mantención	3-6

Contreras, A. A., & Pérez, C. A. (2021c). Insomnio, en busca del tratamiento ideal: fármacos y medidas no farmacológicas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 32(5), 591-602. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2021.09.004>.

2 OBJETIVO

Mediante una revisión actualizada del tema, se pretende detallar la manera en que el insomnio y los malos hábitos de sueño contribuyen como un factor importante en el rendimiento diario de la población en general, y así mismo, realizar un enfoque hacia el ambiente académico, tanto estudiantes como docentes, aclarando cuestiones que quizás no han sido suficientemente sopesadas hasta este momento.

Al parecer el insomnio y la mala calidad de sueño, trae como consecuencia en estudiantes la presentación de migraña, (Cacace, Caballero, 2017) en su trabajo en estudiantes encontraron una asociación entre la migraña y la presentación de sus exámenes, el periodo de finalización de semestre, abuso de la cafeína y consumo de productos enlatados y es su trabajo el insomnio es un factor de riesgo para presentar la migraña.

3 METODOLOGIA

Proceso de búsqueda y criterios de selección, para esta revisión fue realizada y preparada de acuerdo con el método sugerido como Elementos de informe preferido para trabajos de revisión y la declaración de Meta análisis, PRISMA, base de datos que incluye PubMed, EBSCO, Google Scholar, se buscaron sistemáticamente artículos que evaluaran horas de sueño y sus efectos en estudiantes de medicina, publicados en los años de 2004 a 2022. Las palabras clave y sujeto médico que encabezaron la búsqueda (MESH) fueron: “Insomnio” “Estudiantes” “Medicina” “Calidad de sueño” “trastorno del sueño”. Se seleccionaron estudios donde se usó el índice de Calidad del sueño de Pittsburg (PSQI). Se excluyeron resúmenes de congreso o tesis de estudiantes licenciatura y grado maestría o doctorado. Se incluyeron artículos en inglés y español; investigaciones que incluyeran las palabras clave, fueron excluidos los trabajos con información insuficiente, o que no y tuvieran las palabras clave.

4 RESULTADOS

El trastorno de insomnio se define como la dificultad persistente en el inicio del sueño, su duración, consolidación o calidad, que ocurre a pesar de la existencia de adecuadas condiciones y oportunidad para un buen desarrollo de sueño y descanso (Coico-Lama et al., 2022). Se ha visto, que los estudiantes universitarios corren un mayor riesgo de padecer problemas de sueño y un estado de ánimo deprimido. Todo esto en correlación con una convergencia importante entre cambios biológicos y ambientales que se asocian con los cambios de etapa entre adolescencia y edad adulta, predisponiendo de manera importante a los estudiantes universitarios a presentar alteraciones del sueño y sus propias repercusiones clínicas en el estado de su salud física y mental (Baglioni et al., 2011; Crowley et al., 2007).

La población estudiantil de todo el mundo se ve privada del sueño de manera frecuente, sin embargo, esta privación se vuelve excesiva y de manera más prolongada en los estudiantes de medicina, esto debido a una gran carga académica, que contribuye a una mala calidad del sueño y finalmente desencadena un desbalance emocional importante en esta población (Xie et al., 2021).

En la última década, la interacción entre las alteraciones del sueño y la salud mental de los estudiantes universitarios ha recibido mayor demanda en atención, debido a que estos problemas han sido señalados como prioridades de salud pública para los adultos jóvenes (*The Healthy People 2020 website has been archived.*, s. f.-b).

Coico-Lama y cols. evaluaron la asociación de las alteraciones del sueño con la presencia de ansiedad y depresión en estudiantes de Medicina en Perú. Encontraron que tres de cada diez estudiantes presentaron depresión o ansiedad. La mitad de los participantes informaron que dormían menos de 7 horas y uno de cada diez se duerme después de las 02:00 horas, más de la mitad por insomnio. Los estudiantes que tenían un sueño corto presentaron más frecuentemente ansiedad y depresión. Dentro de este estudio se revela una alta prevalencia de insomnio (60.1%) que se asemeja con lo observado en otros estudios de otras localidades como Marruecos (Essangri et al., 2021).

Los malos hábitos de sueño e insomnio se relacionan de manera directa con múltiples padecimientos psiquiátricos, incluyendo eventos de psicosis, ansiedad, depresión, trauma e ideación suicida.

Chui H y cols., realizaron un estudio que identifica los niveles de salud mental y calidad de sueño en población docente de su localidad. Este estudio se realizó con una población de 203 profesores con un rango de edad que variaba entre 25 a 58 años de edad. Del total de su población, encontraron que 44.12% de varones y 39.60% de mujeres no se encontraban deprimidos, mientras que aproximadamente el 55.8% de varones y 60.40% de mujeres se encontraban deprimidos en alguna medida (cuadro depresivo leve, moderado y severo). En cuanto al trastorno de ansiedad, encontraron que el 22.5% de varones y 29.70% de mujeres no padecen ansiedad durante el estudio, mientras que el 87.45% de varones y el 70.30% de las mujeres padecieron síntomas de ansiedad de alguna manera (leve, moderada o severa). Finalmente respecto a la calidad de sueño, encontraron que el 52.94% de los varones y el 55.45% de las mujeres tuvieron una buena calidad de sueño, mientras que, el 37.25% de los varones y el 29.70% de las mujeres tuvieron una regular calidad de sueño. Por otro lado, un porcentaje de 9.80% en varones y 14.85% en mujeres tuvieron una mala calidad de sueño (Betancur et al., 2022).

5 DISCUSIÓN

En esta revisión encontramos que dentro de la comunidad estudiantil, tanto estudiantes como docentes, el insomnio de inicio, de mantenimiento o global genera sueño fragmentado y de mala calidad que ocurre dentro de cualquier edad y que puede afectar con mayor frecuencia a personas expuestas a estrés prolongado como la población en cuestión. Estas personas presentan un alto riesgo de padecer cuadros depresivos y de ansiedad o mixtos, su concentración y energía dentro de sus labores se ve impactada de gran manera, generando también una pérdida de interés en sus actividades laborales

como docentes o académicas como estudiantes, afectando toda su producción y rendimiento escolar.

Los profesores y estudiantes a nivel universitario presentan una mayor prevalencia de ansiedad y depresión y esto ha sido constantemente documentado. Esto debe generar un dato de alarma para iniciar métodos de prevención en atención psicológica y psiquiátrica con este tipo de población, poniendo especial énfasis en la calidad del sueño previo a que se desencadenen el resto de trastornos afectivos que podrían resultar letales si nos tomados en cuenta de manera oportuna. Sería importante recomendar a las escuelas y facultades buscar la forma de hacer una intervención preventiva para la salud de los futuros estudiantes.

REFERENCIAS

Baglioni, C., Battagliese, G., Feige, B., Spiegelhalter, K., Nissen, C., Voderholzer, U., Lombardo, C., & Riemann, D. (2011g). Insomnia as a predictor of depression: A meta-analytic evaluation of longitudinal epidemiological studies. *Journal of Affective Disorders*, 135(1-3), 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.01.011>

Betancur, H. N. C., Pérez, K., Huanca, E. O. R., Lujan, J. R. C., García, E. L. J., & Mendizabal, B. K. S. (2022d). Salud mental y calidad de sueño en los docentes de educación básica regular. *Vive*, 5(15), 865-873. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v5i15.194>

Chowdhury, A. I., Ghosh, S., Hasan, M. F., Khandakar, K. A. S., & Azad, F. (2020). Prevalence of insomnia among university students in South Asian Region: a systematic review of studies. *Journal of preventive medicine and hygiene*, 61(4), E525-E529. <https://doi.org/10.15167/2421-4248/jpmh2020.61.4.1634>

Cacace Vely, Karina Giselle. Caballero López, Angélica Beatriz. Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción, 2017 Vol-1. N° 1. RDM, Revista Discover Medicine.

Carrillo I J., Valdez TLA, Vázquez U H, Franco J J., De la Peña S A., Martínez C J. (2010) Depresión, ideación suicida e insomnio en universitarios de Saltillo, problemas relevantes de salud pública. *Revista Mexicana De Neurociencia*, 11(1), 30-32.

Coico-Lama, A., Diaz-Chingay, L. L., Castro-Diaz, S. D., Céspedes-Ramírez, S. T., Segura-Chávez, L. F., & Soriano-Moreno, A. N. (2022f). Asociación entre alteraciones en el sueño y problemas de salud mental en los estudiantes de Medicina durante la pandemia de la COVID-19. *Educación Médica*, 23(3), 100744. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100744>

Contreras, A. A., & Pérez, C. A. (2021c). Insomnio, en busca del tratamiento ideal: fármacos y medidas no farmacológicas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 32(5), 591-602. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2021.09.004>

Crowley, S. J., Acebo, C., & Carskadon, M. A. (2007). Sleep, circadian rhythms, and delayed phase in adolescence. *Sleep Medicine*, 8(6), 602-612. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2006.12.002>

Essangri, H., Sabir, M., Benkabbou, A., Majbar, M. A., Amrani, L., Ghannam, A., Lekehal, B., Mohsine, R., & Souadka, A. (2021b). Predictive Factors for Impaired Mental Health among Medical Students during the Early Stage of the COVID-19 Pandemic in Morocco. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 104(1), 95-102. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-1302>

Ferré-Masó, A., Rodríguez-Ulecia, I., & García-Gurtubay, I. (2020). Diagnóstico diferencial del insomnio con otros trastornos primarios del sueño comórbidos. *Atención Primaria*. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2019.11.011>

Pascual, A. B., & Siurana, E. G. (2007c). Historia clínica básica y tipos de insomnio. *Vigilia-Sueño*, 18(1), 9-15.

Sarraís, F., & De Castro Manglano, P. (2006c). El insomnio. *Anales Del Sistema Sanitario De Navarra*, 30. <https://doi.org/10.4321/s1137-66272007000200011> The Healthy People 2020 website has been archived. (s. f.-b). <https://www.healthypeople.gov/2020/topics-objectives/topic/sleep-health>

Villalba, J., Barrios, I., Samudio, M. y Torales, J. (2017). Conocimientos acerca del insomnio de médicos residentes en Paraguay. *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 15 (1), 73-79. [https://doi.org/10.18004/mem.iics/1812-9528/2017.015\(01\)73-079](https://doi.org/10.18004/mem.iics/1812-9528/2017.015(01)73-079)

Villavicencio GS, Hernández NT, Abrahantes GY, et al. (2020) Un acercamiento a los trastornos del sueño en estudiantes de Medicina. *Medicentro*.24 (3):683-691.

Xie, J., Li, X., Luo, H., He, L., Bai, Y., Zheng, F., Zhang, L., Ma, J., Niu, Z., Qin, Y., Wang, L., Ma, W., Yu, H., Zhang, R., & Guo, Y. (2021d). Depressive Symptoms, Sleep Quality and Diet during the 2019 Novel Coronavirus Epidemic in China: A Survey of Medical Students. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.588578>

¿Qué es el insomnio? (2022c, marzo 24). NHLBI, NIH. <https://www.nhlbi.nih.gov/es/salud/insomnio>

CAPÍTULO 16

EGAS MONIZ E A ORDEM MORAL¹

Data de submissão: 18/04/2023

Data de aceite: 05/05/2023

Manuel Correia

Historiador

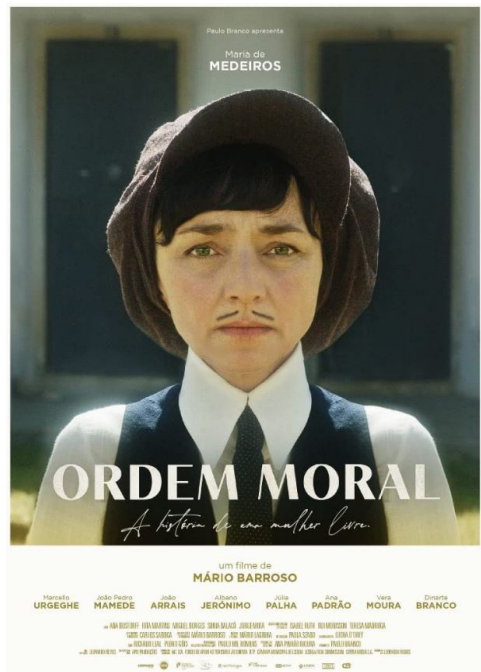
CEIS20-UC

<https://orcid.org/0000-0001-6464-2692>

RESUMO: Os usos da história para fins ficcionais são legítimos, culturalmente vantajosos, imprimindo aos conteúdos um interesse suplementar. Entre os recursos historiográficos mais notáveis destacamos várias narrativas biográficas. No caso que vos trago, que eclodiu em 1918, salienta-se a participação de Egas Moniz (1874-1955) no processo de interdição de Maria Adelaide Coelho da Cunha (1869-1954) a pedido do seu marido Alfredo Cunha (1863-1942). Há uma extensa bibliografia sobre o caso, baseada ou inspiradas em notícias e demais documentação, sendo o filme e série televisiva “A Ordem Moral”, de Mário Barroso, a sua mais recente manifestação. O envolvimento de vários psiquiatras e um neurologista neste processo, reveste-se de um interesse especial

para o conhecimento dos impactos sociais das práticas da época. Cruzando fontes e biografemas, discutimos congruências, razoabilidades, bem como a fundamentação e o rigor com que estas figuras da psiquiatria e da neurologia são tratadas na versão desta série da RTP1 (2021).

PALAVRAS-CHAVE: História da Psiquiatria. Egas Moniz. Biografia.



¹ Texto baseado na comunicação apresentada no XII CONGRESSO INTERNACIONAL HISTÓRIA DA LOUCURA, PSQUIATRIA E SAÚDE MENTAL, COIMBRA – PORTUGAL – 12-14 JULHO de 2021.

1 INTRODUÇÃO

A par de numerosas e frequentes referências a Egas Moniz², em artigos, ensaios, escultura, fotografia e no cinema,³ surgiu-nos um novo filme que toma como personagens destacados algumas das mais conhecidas figuras da psiquiatria portuguesa da transição do século XIX para o século XX. Para além do interesse histórico das doutrinas então dominantes na psiquiatria, deparamo-nos com alguns dos atores históricos que protagonizaram à conta dos seus saberes e dos lugares sociais que ocupavam na sociedade portuguesa. O realizador Mário Barroso trouxe-nos, com o seu filme “A ordem moral”, a revisitação do caso de Adelaide Coelho da Cunha, vítima do marido e do filho, dos alienistas mancomunados com os tribunais, portanto, vítima de uma ordem moral -- a ordem moral vigente em Portugal, por volta de 1918. Sem renunciar naturalmente a componentes ficcionais relacionadas com reconstituições, composição dos personagens e elos narrativos indispensáveis ao ritmo e andamento dramático, este filme expõe com crueza dominantes e dominados, quer socioeconomicamente, quer em matéria de género, pondo a nu a brutalidade que se abateu sobre uma mulher oriunda da classe alta, marginalizada, perseguida e condenada por ter querido dispor livremente, da sua vida, do seu corpo e do seu destino.

2 UM FILME EM TRÊS EPISÓDIOS

Depois de vermos estes três episódios da série Ordem Moral, extraídos do filme homónimo de Mário Barroso, assaltam-nos duas interrogações: terá a figura de Egas Moniz recebido um tratamento justo, equilibrado, conforme com o que o próprio e os seus biógrafos estabeleceram? E o contexto? As referências à relação com o ambiente de então, coisas e pessoas, condizem com o que julgamos saber, com o legado historiográfico existente?

Esta breve reflexão sobre os “usos da história” alicerça-se na hipótese segundo a qual, por vezes, a ficção pode prestar um bom serviço ao imaginário da história, sem distorcer os seus suportes historiográficos, do mesmo modo que os historiadores são tentados a omitir episódios e acontecimentos que consideram de menor significado, ou a acrescentar hipóteses explicativas para colmatar hiatos documentais.

² António de Abreu Freire Egas Moniz (1874-1955), neurologista português, Prémio Nobel da Fisiologia ou Medicina de 1949, pelo valor terapêutico da Leucotomia Pré-Frontal no tratamento de certas psicoses.

³ A lista é enorme, mas, no caso da fotografia deve sublinhar-se o contributo mais recente de Bruno Claro, Investigador em artes visuais e fotógrafo. A sua Tese de Mestrado em Estética e Estudos Artísticos da Universidade Nova de Lisboa, intitulada “Tentativas Operatórias...”, recolhe uma sequência de imagens que contam a história das ruínas humanas, institucionais e arquitetónicas da época da Leucotomia. No caso do cinema, destaca-se “Um solo de violino” (1990), de Monique Rutler; “O Ego de Egas” (2020), de José Carlos Santos, e agora “A ordem moral” (2021), de Mário Barroso.

Apesar de existir uma copiosa bibliografia sobre o caso, em que os próprios atores históricos participaram, a divulgação e estudo da monstruosa cabala de que a vítima foi alvo, demorou décadas a vencer o silêncio. Maria Adelaide Coelho da Cunha e seu marido escreveram e publicaram abundantemente, atacando-se e defendendo-se, mas convém contextualizar: no Portugal de há um século, o paternalismo patriarcal e a discriminação de género eram moeda corrente. Desse modo não constituíram propriamente um escândalo. Agustina Bessa-Luís⁴ virá a dedicar-lhe um folhetim, mais tarde recolhido em livro. Agustina dará várias entrevistas em que reflete sobre a conduta e as escolhas que Maria Adelaide fez ao longo da vida. A partir daí, a trama montada contra a herdeira do Diário de Notícias inundou a pesquisa interdisciplinar, os estudos de género, ensaio e a ficção. Manuela Gonzaga consagrou-lhe vários textos, livros e comunicações. Entre a documentação relativa ao processo judicial instaurado por Alfredo Cunha (acórdão da sentença, pareceres médico-legais, correspondência, registos clínicos, notícias e artigos na imprensa da época), e os testemunhos, a começar pelos textos da autoria dos principais envolvidos, revela-se a rudeza, a discriminação, o preconceito filiado no cientismo da época, e as relações de poder que esmagam e tentam patologizar os comportamentos desalinados da sociedade patriarcal e matriarcal.

3 MARIA ADELAIDE E OS PSIQUIATRAS

Particularmente interessados no cruzamento das biografias dos médicos psiquiatras com o caso de Maria Adelaide, passámos em revisão as referências e as entradas de Júlio de Matos, Sobral Cid, Egas Moniz e Magalhães Lemos na Ordem Moral. Logo à entrada, o filme (e série televisiva) esclarecem o compromisso que o seu realizador mantém com o uso da história: “Livrentemente inspirado em factos reais”. Esta declaração de interesses surge-nos como um compromisso. De facto, o guião parece cingir-se bastante às linhas gerais do que conhecemos acerca dos dados historiográficos disponíveis. Os nomes dos intervenientes, as marcas temporais (época da propagação da pneumónica, p.e.) e os traços gerais das narrativas são concordantes. Numa relação profícua entre historiografia e ficção, assistimos ao recontar da história de Maria Adelaide sem simplificações empobrecedoras.

⁴ Escritora portuguesa (1922-2019), autora de, entre outros romances, “A Sibila”, “Vento, areia e amoras bravas”. Foi-lhe descerrado o Prémio Camões em 2004. Agustina foi também autora de “Doidos e amantes”(2005) que, apesar das reservas que Agustina sustentava em relação ao caso, constituiu um momento alto na divulgação da história de Adelaide Coelho da Cunha.

4 ALGUNS PORMENORES

Logo no início do filme, Alfredo da Cunha, marido de Maria Adelaide, alude a um diagnóstico que o psiquiatra Sobral Cid identificara — a neurastenia. A psiquiatria marca assim, de modo indelével, toda a narrativa.

Mais adiante, após a representação da peça de Júlio Dantas, “Sóror Mariana” no amplo salão do seu palacete, Maria Adelaide ouve Egas Moniz, atrás de si, repetir algumas das suas falas da peça. [aos 30’ 15” do filme]:

— “Não me enterrem viva! Não me vistam esta mortalha, que me sufoca!” (etc.).

Maria Adelaide, que trata Egas Moniz por Senhor Professor, exclama em tom admirativo:

— “Que memória!”.

Egas Moniz explica-lhe que se trata de uma “deformação profissional”, e é assim que esse diálogo congruente faz passar a ideia de que o olhar dos psiquiatras envolvidos na história foi profissionalmente deformado, distorcendo a caracterização dos estados de espírito e comportamentos de Maria Adelaide, como que ressoando a tragicomicidade que nos legou “O Alienista” de Machado de Assis.

Moniz volta a entrar em cena no gabinete de Alfredo da Cunha, lendo a notícia do desaparecimento de Maria Adelaide (senhora da melhor sociedade), sublinhando o ardor com que Maria Adelaide desempenhou o papel de Sóror Mariana na peça de Júlio Dantas

— “a peça é do Dantas, mas a exaltação é de Maria Adelaide” —

e explicando ao marido despeitado, que tudo se deve à menopausa, à *loucura lúcida* e ao *furor uterino* que causam o rompimento de todas as barreiras, das convenções e da lógica.

O homem é uma inteligência servida por órgãos; a mulher é um útero servido por órgãos.

Estas falas são de Egas Moniz.

Finalmente, na encenação do encontro com os ilustres psiquiatras que já tinham entrevistado Maria Adelaide, com vista à elaboração dos pareceres médico-legais destinados a conferir autoridade científica ao pedido de interdição, Maria Adelaide lembra que Alfredo da Cunha era igualmente adúltero, e que não se estava a usar da mesma severidade puritana em relação a ele. Júlio de Matos faz-lhe um reparo:

— Mas ele não abandonou o domicílio conjugal.

Maria Adelaide retorquiu:

— Se o tivesse feito, eu não lhe teria lançado uma matilha de cães em cima.

Ipso facto, Sobral Cid levanta-se e sai da sala, como se não pudesse suportar o remoque de Maria Adelaide, ou, eventualmente, se quisesse demarcar da trama.

Numa síntese recente da história da psiquiatria em Portugal nas primeiras décadas do século XX, José Morgado Pereira lembra que “houve situações de conflito e incompreensão quando os alienistas utilizaram diagnósticos como *loucura moral*, *loucura lúcida* e *estados de desequilíbrio*, todos considerados degenerativos”. Referindo especificamente o caso de Maria Adelaide Coelho da Cunha, este autor salienta que “os pareceres psiquiátricos misturavam conceitos médicos, opiniões de caráter social e juízos morais”⁵. Convém, todavia, sublinhar que os estudos biográficos acerca dos alienistas visados nesta história nada recensearam sobre esta matéria até final do século XX. Apesar de tudo isto ser público, os seus biógrafos pouparam-nos ao desconforto de associar o biografado a um processo de carga negativa, selecionando outros biografemas mais positivos e heróicos.

5 UMA NOVA ERA

Em contrapartida, os estudos de âmbito historiográfico e a ficção irromperam no século XXI com uma produção numerosa e variada.

O filme em apreço é um dos exemplos mais recentes dessa irrupção. Curiosamente, Sobral-Cid é objeto de um tratamento diferenciado. Parece beneficiar de uma atenuante que a própria vítima lhe concede ao traçar a crónica dos acontecimentos. O mesmo Sobral Cid que anos mais tarde discordará de Egas Moniz no domínio da Leucotomia Pré-frontal.

Quanto a Egas Moniz, um outro dos seus biógrafos — João Lobo Antunes — apesar do fascínio que confessava sentir pela personalidade do primeiro Nobel português, anotou na biografia que lhe dedicou já no século XXI:

“Egas soube sempre utilizar com mestria a imprensa diária do seu país; tinha como amigos todos os chefes de redação dos grandes jornais, uma estratégia que lhe ficara decerto dos seus tempos de político.”⁶

E quanto ao miolo da Ordem Moral, o mesmo autor é seco e direto:

“Egas, Júlio de Matos e Sobral Cid foram os responsáveis pelo parecer infame que declarou Maria Adelaide Coelho da Cunha, filha do fundador do Diário de Notícias, que fugira com o motorista da casa ‘degenerada hereditária na qual se vêm manifestar todos os sintomas em relação com a menopausa, graves perturbações dos afectos e dos instintos que a privam da capacidade civil para reger a sua pessoa e administrar os seus bens’. Os três foram bem pagos pelo marido, Alfredo da Cunha.”⁷

⁵ PEREIRA, José Morgado (2020), *A psiquiatria em Portugal nas primeiras décadas do século XX: Protagonistas*, Coimbra, IUC, p. 40.

⁶ ANTUNES, João Lobo (2010), *Egas Moniz. Uma biografia*, Lisboa, Gradiva, p. 156.

⁷ Idem, *Ibidem*, p. 78.

6 CONCLUSÃO

Demorou-se praticamente um século a iniciar a transição historiográfica em que a glorificação dos grandes homens, a justificação sistemática das suas ações, o silenciamento dos seus piores atos, e a desvalorização das vítimas e dos desvalidos, começou, pouco a pouco, a dar lugar a uma perspetiva crítica, escrutinadora, inclusiva e atenta ao contraditório.

Se a história trata sobretudo do processo de construção das identidades, seguindo, em regra, protocolos testados de verificação das fontes, o uso que a ficção faz da história, pode alargar as vias do conhecimento, questionar e pôr em evidência a invisibilidade dos excluídos de cada ordem moral.

Para além do foco principal nos personagens nomeados, movem-se, nas margens e na sombra, serviçais silenciosas que morreram em consequência de abortos encorajados ou impostos; o desprezo pela vida e pelos direitos dos desafortunados encharca o ambiente.

Nesta história percebemos como, olhar outra vez, pensar de novo, visitar o nosso imaginário histórico, pode constituir uma base de trabalho, de estudo e reflexão sobre muito do que vai ficando na sombra, desta feita um relato dado pela ficção.

A ficção e a história não vivem assim tão longe uma da outra.

CAPÍTULO 17

A ADOLESCÊNCIA E A RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO QUALITATIVO

Data de submissão: 05/04/2023

Data de aceite: 20/04/2023

Sandra Ribeiro Santos

Aveiro, Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-3124-0405>

RESUMO: Este estudo pretendeu compreender a adolescência e relação entre pais e filhos nesta etapa de vida no século XXI. Para isso foram utilizados *focus group*, em que participaram 13 famílias. Através de uma nova metodologia, o *Focus Group Circular*, pais e filhos foram convidados a refletir sobre os seus pontos de vista. Os resultados encontrados permitiram verificar a existência de uma conceção da adolescência tardia e de um período de vida não conflituoso. Pais e filhos destacam sob pontos de vista diferentes, a iniciação sexual, a influência do grupo de pares e os perigos da internet como as dificuldades e desafios vivenciados nesta etapa. O conflito parece ter sido substituído pelo diálogo, as relações tornaram-se cada vez mais horizontais, nas quais pais e filhos se protegem e se controlam mutuamente. A nova metodologia permitiu a alteração de algumas opiniões, tanto de pais como de filhos, sobre determinadas práticas parentais. No final, são discutidos estes resultados à luz da literatura e são apontadas as limitações e potencialidades desta investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Relação familiar. *Focus group*. *Grounded theory*.

ADOLESCENCE AND THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS AND CHILDREN IN THE XXI CENTURY: A QUALITATIVE STUDY

ABSTRACT: This study intended to understand the adolescence and the relationship between parents and children in this particular development stage at the XXI century. For this purpose, focus groups sessions were performed with 13 families. Through a new methodology, the *Circular Focus Group*, parents and adolescents were asked to reflect on each other's the views. The findings revealed the existence of a conception of adolescence as a period that happens increasingly later and as a non-confrontational period. Parents and their children highlighted, the sexual initiation, the peers influence and the dangers of internet as difficulties and challenges of this life stage. The conflict seems to be replaced by dialogue, the relationships become increasingly more horizontal wherein parents and adolescents protect and control each other. The new methodology allowed, parents and children, to change some opinions on specific parenting practices. In the end, these results are discussed, focusing the literature, identifying the limitations and potentials of this research.

KEYWORDS: Adolescence. Family relationship. *Focus group*. *Grounded theory*.

1 INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX deu-se um conjunto de alterações sociais que consequentemente provocaram alterações na família (Relvas & Alarcão, 2002; Pratta & Santos, 2007; Sampaio, 2002; Wagner, Pedebon, Mossman & Verza, 2005), e emergiram novas preocupações sociais como a internet (Ponte & Vieira, 2008) e o consumo de drogas (Cavalcante, Alves & Barroso, 2008). Com todas as alterações sociais do século XX, a própria família e a adolescência foram também alvo de profundas mudanças. Para além destas mudanças decorrentes das alterações sociais, a adolescência é um período da vida que acarreta profundas alterações não só para o jovem, como também para toda a família (Pratta & Santos, 2007; Wagner, Pedebon, Mossman & Verza, 2005; Sampaio, 2002).

Num mundo de incertezas, orientado para o hedonismo (Oliveira & Machado, 2015), onde novos perigos parecem estar mais acessíveis aos jovens, urge compreender de que forma, adolescentes e pais vivem este período da adolescência no século XXI.

Uma vez que este estudo se centra na etapa da adolescência é importante que a possamos definir. A adolescência é uma construção social, cultural, histórica e relacional (Abramo & León, 2005; Berni & Roso, 2014). Após vários séculos onde é descrita a idade que corresponde ao que hoje podemos designar de adolescência, eis que o conceito apenas se definiu mais concretamente no início do século XX devido aos contributos de Stanley Hall (1904). O crescimento industrial ocorrido nos Séculos XIX e XX exigiu a maturação dos trabalhadores, para que pudessem tornar-se qualificados e capazes, contribuindo para o adiamento da parentalidade. Este período de maturação veio preencher a lacuna entre a infância e a idade adulta, reconhecendo necessidades e especificidades próprias desta fase, criando-se assim a conceção moderna de adolescência (Berni & Roso, 2014).

Atualmente a adolescência é caracterizada pela faixa etária entre os 10 e os 19 anos (APA, 2002; UNICEF, 2011; Berni & Roso, 2014), fase em que ocorrem as principais alterações físicas, cognitivas e emocionais que permitem ao indivíduo a maturação. Destas alterações decorre um conjunto de tarefas desenvolvimentais próprias como o desenvolvimento corporal, psicossocial, cognitivo, psicossocial e moral.

De forma a compreender a adolescência, e de um ponto de vista sistémico, é necessário também compreender a família e toda a sua complexidade. A família com filhos adolescentes faz parte de um dos oito estádios do ciclo vital da família conceptualizado por Duvall (1971). Segundo Alarcão (2002, p.165) esta é a *“etapa mais longa e mais difícil do ciclo vital”* da família, uma vez que comporta um conjunto de alterações e de problemáticas com as quais nunca se lidou antes, enquanto sistema, e que requerem um constante reequilíbrio entre o sistema e os seus elementos. Em consequência de todas as alterações

a que o adolescente e a família estão expostos nesta fase surgem alguns desafios e dificuldades para o sistema familiar, os quais compreendem: a autonomização dos filhos; o afeto, o controlo e os estilos parentais; o retorno dos pais aos aspetos conjugais e profissionais; o conflito entre pais e filhos; a relação com os irmãos, a integração no grupo de pares; a iniciação das relações amorosas e sexuais; e as escolhas vocacionais.

Sendo o objetivo deste estudo aceder às visões de pais e filhos, a literatura demonstra a existência de visões diferenciadas entre pais e filhos sobre a adolescência, a parentalidade e as relações familiares (Collins & Laursen, 2004). Nos estudos existentes denota-se uma carência de investigações que destaquem simultaneamente a visão de pais e filhos, algo que se demonstra importante para a compreensão holística da adolescência enquanto fenómeno relacional. No entanto e no que diz respeito às relações familiares, Collins e Laursen (2004) demonstram no seu estudo que as mães têm uma maior tendência a avaliar a sua família de uma forma mais positiva do que os seus filhos, relatando frequentemente mais calor e afeto entre os elementos do sistema familiar. Os mesmos autores demonstram ainda a existência de diferentes relações entre os filhos (rapazes e raparigas) e os seus pais e mães, ambos demonstrando terem relações mais calorosas com as suas mães, sendo que só os rapazes demonstraram ter também relações mais próximas com o seu pai.

No que diz respeito à visão sobre a adolescência a literatura demonstra existir uma visão diferenciada sobre a adolescência (Berni & Roso, 2014). A adolescência tal como é tratada nas revistas para adolescentes é descrita destacando as relações do adolescente, sejam afetivas ou sexuais, enquanto que nos meios de comunicação dirigidos aos pais salienta-se a adolescência como período problemático (Santos, Neto & Sousa, 2011).

Relativamente à visão sobre a parentalidade, Nóbrega (1997) realizou uma investigação na qual solicitou aos adolescentes que descrevessem os seus pais e mães segundo um leque de adjetivos. Os resultados encontrados demonstraram que os adolescentes descrevem ainda os seus pais numa perspetiva tradicional como sendo o líder.

Assim sendo, partindo das alterações sociais e dos modelos teóricos da abordagem sistémica e do construcionismo social pretendeu-se com este estudo dar a centralidade a pais e filhos, no sentido de compreender quais os “lugares” que ocupam e quais os que gostariam de ocupar, que desafios e dificuldades sentem, que estratégias usam para lidar com estes desafios e acima de tudo, o que pensam uns sobre o que os outros pensam, que visões têm sobre outras visões.

2 METODOLOGIA

O objetivo geral deste estudo é compreender o fenómeno da adolescência e a relação entre pais e filhos na atualidade, através da co-construção dos discursos em torno das conceções, desafios, dificuldades e estratégias próprias desta fase. Devido à natureza compreensiva do estudo em execução, foi selecionada uma metodologia qualitativa como a mais adequada para a recolha e análise de dados. Assim sendo, seguem-se os objetivos específicos deste estudo:

- Compreender as conceções que pais e filhos têm sobre a adolescência.
- Compreender as principais dificuldades sentidas por pais e filhos na relação pais-filhos adolescentes.
- Compreender as estratégias usadas por pais e filhos para lidar com estas dificuldades/desafios.
- Compreender as visões de pais e filhos sobre as visões dos adolescentes e pais, respetivamente.

Destes objetivos, decorrem as seguintes questões:

1. Quais são os desafios/dificuldades que se colocam atualmente na relação pais-filhos adolescentes?
2. Como é que pais e filhos lidam/pensam/sentem os desafios e as dificuldades inerentes a esta fase do ciclo vital?
3. Como é que pais e filhos se posicionam face às visões dos filhos e pais, respetivamente?

Para a resposta a estas questões tornou-se necessária a colocação da seguinte questão:

- Quais são as conceções atuais de pais e filhos sobre a adolescência?

2.1 AMOSTRA

A amostra deste estudo é constituída por 13 famílias, englobando no total 15 pais/mães com idades compreendidas entre os 40 e os 55 anos, e um grupo de 13 adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Para a realização deste estudo, foi recolhida uma amostra de conveniência, de participantes residentes no distrito do Porto, através de um processo de bola de neve, o qual consistiu na distribuição de folhetos informativos sobre este estudo a alguns pais e filhos, que por sua vez os distribuíram a outros indivíduos.

2.2 PROCEDIMENTOS

De forma a garantir as condições éticas e deontológicas foi solicitado o consentimento informado dos participantes, em documento escrito. Foram utilizados alguns procedimentos de recolha de dados como o Questionário Sociodemográfico, *Focus Group* tradicional, e o *Focus Group Circular*.

O questionário sociodemográfico foi constituído para o efeito no sentido de caracterizar em termos sociodemográficos o agregado familiar. É composto por 6 questões, no sentido de apurar o local de residência, o estatuto socioeconómico e situação profissional dos pais, escolaridade dos pais e filho, o número de filhos e respetivas idades do agregado.

No sentido de aceder aos pensamentos, opiniões e discursos dos participantes foi utilizada a metodologia do *focus group*, que é um tipo de recolha de dados qualitativos. O *focus group* consiste na realização de um grupo de discussão onde se debate um tema sobre o qual se quer obter informação (Khan et al., 1991), o qual é gravado em áudio ou vídeo (Mack, Woodson, MacQueen, Guest & Namey, 2005). Os dados do *focus group* analisados são constituídos pelo conteúdo das sessões e foca-se na transcrição das mesmas (Freitas & Oliveira, 1998).

Para este estudo e para a exploração desta temática foi implementada uma nova metodologia investigativa designada *Focus Group Circular*. Esta nova metodologia, criada para o efeito, assenta em duas metodologias da Terapia Familiar Sistémica, nomeadamente as Equipas Reflexivas e o Questionamento Circular, que permitem a construção de novas explicações e novas perspetivas que permitam uma visão mais ampliada e complexa de determinado tema. O *Focus Group Circular* pretendeu colocar pais e filhos no papel de equipa reflexiva e de equipa de campo, assumindo o papel central, de forma a compreender a circularidade dos discursos, ou seja, a compreensão do que uns pensam sobre o que os outros pensam. Com o *Focus Group Circular* pretende-se fazer surgir novos diálogos que permitam compreender a complexidade da interação entre pais e filhos adolescentes para lhe dar novos sentidos.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Dados os objetivos deste estudo e as suas bases teóricas optou-se por uma metodologia construtivista da *Grounded Theory*, seguindo a proposta de Charmaz (2006). Esta autora apresenta uma nova conceitualização da GT, em que o seu foco está na investigação do processo social básico. No processo social básico os paradigmas

são vistos como formas possíveis de conceber o mundo, relativamente diferentes e não fechados, em que não é assim possível separar a realidade existente e quem a vê, dando origem a uma pluralidade de olhares sobre a mesma realidade.

Todo o material recolhido dos *focus groups* foi analisado, inicialmente a partir de memorandos e só depois codificado, seguindo o método da comparação constante. Para a codificação utilizaram-se os processos de codificação inicial e focalizada. O primeiro pretendeu codificar a informação, linha a linha com palavras que refletem a ação. O segundo pretendeu organizar os dados da codificação inicial em categorias dirigidas, seletivas e concetuais que fossem explicativas da informação (Charmaz, 2006). Todo o procedimento de categorização foi alvo de reflexão conjunta com outros investigadores, nomeadamente com os orientadores e colega de investigação.

2.4 QUESTÕES DE RIGOR E VALIDADE

Como estratégias de rigor e de validade de forma a assegurar a credibilidade do procedimento de recolha e análise dos dados, foram adotadas as seguintes estratégias:

- a) Foi realizada uma experiência piloto do *focus group* com jovens universitários (amostra mais acessível), de forma a testar e adaptar a metodologia criada, a treinar as competências de dinamização de grupo e validar o guião.
- b) Foi analisado todo o material recolhido, inicialmente a partir de memorandos e só depois codificado, seguindo o método da comparação constante;
- c) Todo o procedimento de categorização foi alvo de reflexão conjunta com outros investigadores, nomeadamente com os orientadores e colega de investigação.
- d) Foi realizada uma descrição detalhada dos resultados no sentido de outros investigadores poderem ter um julgamento informado sobre a categorização e poderem reconstruir a análise.

3 RESULTADOS

Os resultados encontrados foram organizados em dois tipos de visões:

- 1) As visões de pais e filhos sobre a adolescência: a conceção de adolescência, dificuldades e desafios da adolescência, e estratégias adotadas para lidar com os desafios e dificuldades;
- 2) As visões de visões: visões de pais sobre as visões dos filhos adolescentes, e visões dos filhos adolescentes sobre as visões dos pais.

Para cada transcrição foi utilizado um método de codificação em que FG(n°) significa que o excerto se refere ao Focus Group realizado, F(n°) refere-se ao número de codificação da Família; A/M/P é relativo à posição do sujeito na família sendo A – Adolescente, M – Mãe e P – Pai; e no caso de Jo1 refere-se ao nome do sujeito.

3.1 VISÕES DE PAIS E FILHOS SOBRE A ADOLESCÊNCIA

Os resultados sobre a concepção de adolescência revelam a existência de uma concepção de adolescência como um período que se inicia mais tarde.

“ (...) eu acho que só se pode dizer que alguém é realmente adolescente a partir dos 14/15 anos” (FG1, F13A13, Jo1)

“ (Pronto, então a moratória é um tempo que tem que se dar para ele se preparar para entrar na vida adulta, pronto.) Cada vez é mais tarde, não é, porque nós sabemos também que agora eles... Nós eramos obrigados a crescer mais rapidamente.” (FG1, F12M12, M.O.)

Pais e filhos contemplados discordam da concepção de adolescência como tempestuosa ou conflituosa, caracterizando-a como um período não conflituoso ou problemático, ao contrário do exposto na literatura. Apesar disso retratam a adolescência dos outros como problemática, evidenciando um contraste entre as concepções pessoais e sociais que têm acerca da adolescência.

“A minha experiência não é má. Se calhar sou privilegiada. De facto eu não tenho a percepção de que a adolescência seja conflituosa, um período de conflitos, ehh...sei lá doloroso, para ambas as partes, para os pais e para os filhos, eu não tenho essa experiência com os meus filhos” (FG1, F12M12, M.O.)

“Eu concordo porque, para mim a idade dos 17 é perigosa, porque eles estão na... como “o tolo no meio da ponte” se vem um e diz “ - ó pá vamos fazer isto!”, se ele não for esta desatualizado se ele for, ou se mete no álcool ou se mete na droga, não sei quê não sei que mais...” (FG1, F13P13, J.)

Nenhum dos grupos referiu as alterações físicas que ocorrem na adolescência.

Em relação aos desafios e dificuldades, os pais revelam a dificuldade em lidar com a sexualidade dos filhos devido à iniciação precoce, a existência de vários parceiros e pela importância das emoções que consideram estar ausentes.

“Eu confesso que me assusta um bocado, que me preocupa imenso, que já se falou lá em casa, mas que eu acho que com 16 anos ainda é cedo. Acho que a parte sexual mesmo, quanto mais tarde (vários pais concluem a frase) melhor.” (FG1, F6M6, MdJ)

“E é horrível elas andarem nas mãos de não sei quantos, e mesmo eles serem usados por não sei quantas. Eu assusta-me isso.” (FG1, F12M12, M.O.)

Por seu lado os filhos consideram a iniciação sexual como algo normal, revelando alguma preocupação com uma sexualidade responsável e no contexto de uma relação amorosa.

"Mas por exemplo, uma pessoa que namora já há algum tempo sente carinho por essa pessoa, tem uma relação estável e boa, é normal que passado algum tempo, se comece a despertar certos interesses e isso é normal. É preciso é ter consciência de como vai ser, com quem vai ser e que cuidados a ter. (...) Mas se uma pessoa já é responsável, se realmente gosta da outra e essas coisas assim, é normal que isso aconteça." (FG2, F7A7, Jo2)

Em vez de os adolescentes lutarem pela sua autonomia são os pais aqueles que a encorajam, apesar da recusa dos seus filhos. Este é um resultado novo, inesperado e surpreendente. Assim sendo, a negociação das saídas não se apresenta como uma dificuldade.

"Porque eu não tenho isso do meu filho, os meus filhos, o meu de 17 anos não é de sair à noite, aliás sou eu mesmo às vezes que insisto, " - Ó Mi vai com os teus amigos!", porque ele não é de sair à noite nem de sair ao fim de semana" (FG1, F11M11, L.)

"Mas é assim, eu lanço o A. às feras. O A. teve um retiro " - Ornthonhonho...", " - Vais, pouca treta, acabou! Quero-te fora de casa! Tens 15 anos tu nunca estiveste uma noite sem a tua mãe, por favor vai! Tu precisas de ir porque tens 15 anos e tens de te adaptar.". Claro que eu sabia que ele ia para um meio seguro, estava com pessoas da minha confiança, que eu conhecia, e eu fui lá levá-lo e fui lá buscá-lo." (FG1, F4M4, Fe)

Em relação às estratégias, o conflito parece ter sido substituído pelo diálogo, as relações tornaram-se mais horizontais, em que pais e filhos se protegem e controlam mutuamente, o que é distinto da literatura.

"Estava a falar em questão que os nossos pais preocupam-se sempre connosco mesmo. Porque a uma certa hora da noite, de madrugada pode-nos acontecer alguma coisa, não é não confiar em nós, é, acho que é uma questão de segurança" (FG1, F1A1, C.)

"O meu filho é muito protetor em relação a mim. O meu filho em vez de ser eu quem o protege (eu protejo) mas ele protege-me a mim também." (FG1, F3M3, H.)

Os pais e filhos participantes desta investigação revelam a existência de diálogo e comunicação entre si, referindo terem-se aproximado relacionalmente nesta fase.

"E acima de tudo esperar que eles nos digam. Sempre que alguma delas, fala comigo sobre alguma coisa que para ela é importante, e que eu vejo que para elas é importante, eu ouço sempre e nunca desvalorizo (...) Mas a verdade é que se elas não sentirem que podem falar comigo, eu nunca vou conseguir ouvi-las seja em que situação for." (FG1, F10M10, Su)

3.2 VISÕES SOBRE VISÕES

Em relação às visões, apesar da inexistência de uma grande discordância geracional, os adolescentes referem sentir-se surpreendidos com a compreensão demonstrada pelos seus pais acerca desta fase.

"Eu fiquei um bocado admirada com... Achei que os pais não compreendiam a fase que estávamos a passar, por acaso." (FG2, F7A7, Jo2)

É de enfatizar a grande concordância entre pais e filhos na maioria dos temas. Dos diálogos criados entre pais e filhos novos temas surgiram, nomeadamente a existência de um papel invertido entre pais e filhos, onde atualmente os filhos também controlam os pais, e o sentimento de hiper-responsabilização dos pais pelos comportamentos adotados pelos seus filhos.

*"Em relação à Ma1 dizer que às vezes eu ligo a dizer e pergunto onde está e tal, eu ouvi-me e agora sinto-me eu controlada (ri-se). (...) mas sinto-me mais controlada do que eu controlá-la a ela (ri-se). (...) Mas acho que agora é ela que me controla mais a mim do que eu a ela (risos). " - Com quem estás? E onde estás? E vais demorar?", Já é um bocadinho diferente..." (FG2, F10M10, Su)
"Por isso é que eu digo, o grande problema dos adolescentes hoje em dia não são os adolescentes, eu acho que são os pais." (FG1, F4M4, Fe)*

Outro resultado a destacar foi a perceção diferencial de pais e filhos sobre os perigos da internet, ora como um perigo sexual ou como perigo de alienação.

*"Falamos aqui nas saídas, temos uma situação dentro de casa, que não existia na nossa adolescência mas que existe hoje, a internet (...) Hoje temos a internet, principalmente para as miúdas, o crime de abuso sexual, cresceu exponencialmente, estamos a falar de 250... Só na área do Porto 250 crimes por mês, portanto, não há só crimes fora de casa..." (FG1, F4P4, D)
"Achei também engraçado o facto de os pais só terem falado dos problemas, do problema da internet, que é o facto de podermos conhecer alguém e esse alguém ter más intenções, e tudo isso, e não terem falado de outro. Por exemplo o facto de nos distrairmos demasiado com a internet. Não por falar com alguém mas por exemplo jogos, ou estar muito tempo no facebook ou isso tudo, que nos abstrai da escola e também, digamos assim, é um problema. (...) Quando damos por isso já estamos ali entalados sem termos tempo e acho que isso também é um problema que eles deviam estar atentos" (FG2, F6A6, G.)*

Outro resultado que suscitou visões distintas foi a perceção sobre o grupo de pares, ora visto como uma má influência versus boa influência.

*"porque eles estão na...como "o tolo no meio da ponte" se vem um e diz " - ó pá vamos fazer isto!", se ele não for, está desatualizado; se ele for, ou se mete no álcool ou se mete na droga, não sei quê não sei que mais... (...) Ou porque se juntam com um grupo, ou porque um deles anda metido na droga e depois o outro também se não fuma um bocadinho de droga é um "careta" como eles chamavam antigamente e chamam e eles para não ficarem atrás também fumam" (FG1, F13P13, J.)
"O que eu queria salientar é que acho que não tem a ver com os amigos fazerem certas coisas, tem a ver com a personalidade da pessoa e se essa pessoa tem uma personalidade forte. (...) Eu acho que os pais não se têm de preocupar nos amigos e no que os amigos podem fazer, mas em transmitir bons valores para os amigos ajudarem esses amigos, eu acho que isso é importante. Eu falo por mim, a minha mãe e o meu pai transmitiram-me valores que eu agora tento ajudar os outros a ter." (FG2, F13A13, Jo1)*

A metodologia utilizada permitiu não só aceder às descontinuidades como também à ocorrência de alterações. Assim surgiram mudanças na forma como os pais geram a proximidade na relação com os filhos, e os filhos alteraram a forma como olham para a liberdade dada pelos pais.

“Eu em relação à Ma1, acho que a lição que eu levo para casa hoje, é que se calhar eu tenho que moderar um bocadinho mais isto que ela sente de ser ali um bocadinho o ponto de equilíbrio, principalmente no que diz respeito à irmã e ao peso que a irmã tem na família. (...) Ou pelo menos eu tentar que a minha, essa minha, essas minhas preocupações não passem tanto para a Ma1 para que ela não se sinta tão envolvida nas situações.” (FG2, F10M10, Su)

“Sinceramente fiquei impressionado com o meu pai a falar da minha educação. Não tinha... Acho que não tinha noção de ele achar que aconteceu certas coisas por causa dele e que certa liberdade foi dada também por causa dele e até foi ele o pai que falou do assunto de não prender demasiado os filhos. E uma coisa que eu reparei com o meu pai, eu não sabia se era por desinteresse ou por isto, por tentar dar essa liberdade, é que ele sempre me deixou fazer tudo (nem tudo não é), mas sempre me deu liberdade. (...) Mas nunca tinha visto como uma maneira de educar.” (FG2, F13A13, Jo1)

Esta nova metodologia permitiu também que pais e filhos alterassem algumas opiniões sobre algumas práticas parentais específicas.

4 DISCUSSÃO

Pais e filhos apresentam uma conceção da adolescência como sendo uma etapa mais prolongada no tempo. Este resultado é consistente com o postulado por Pratta e Santos (2007). Estes autores referem que em sociedades tecnologicamente mais avançadas a adolescência tem tendência a prolongar-se no tempo. Outros autores consideram que o período que designamos adolescência não é definido pelo critério da idade, ocorrendo alterações em função do contexto e experiências de vida do indivíduo, como a sua independência financeira, a experiência da maternidade/paternidade e o reconhecimento do seu estatuto de adulto (Venturini & Piccinini, 2014).

Os contrastes nas conceções pessoais e sociais sobre a adolescência indicam haver uma visão distinta da adolescência que vivenciam e da adolescência que percecionam em contextos exteriores aos seus. Este resultado é também sustentado por vários autores, nomeadamente Sampaio (2002), Susman, Dorn e Schiefelbein (2003), Pratta e Santos (2007). Estes autores demonstram a existência de uma visão social prévia da adolescência como problemática, embora destaquem que a maioria dos indivíduos passa por este período sem grandes problemas. Berni e Roso (2014) concluíram nos seus estudos, que os discursos dos próprios adolescentes divergem desta visão problemática evidenciada na literatura, ou que apenas reproduzem a visão social existente mesmo sem a vivenciarem.

Relativamente à dificuldade dos pais em relação à sexualidade dos filhos, de acordo com Aboim (2013) e Vieira (2012) os jovens atualmente iniciam a sua vida sexual entre os 16-18 anos, o que não acontecia com os seus pais. Por seu lado, os filhos demonstraram encarar a sexualidade apenas no quadro de uma relação amorosa estável e duradoura. Vieira (2012) confirma a visão dos adolescentes pois no seu estudo, ambos os grupos de jovens afirmam ter a primeira relação sexual frequentemente num contexto de relação amorosa.

No que diz respeito à recusa de liberdade pelos filhos, esta pode ocorrer devido ao aumento da utilização das novas tecnologias, à alteração da visão da autonomização como um objetivo (tornando-a desinteressante), à pseudo-individuação (Penso, 2008) e ao adiamento da autonomização.

Pais e filhos referiram a existência do diálogo como estratégia utilizada para lidar com as vivências da adolescência. Este resultado é contrastante com o exposto por Alarcão (2002) na literatura. Apesar desta visão turbulenta da adolescência, outros autores como Martins (2005), Pratta e Santos (2007) e Pruteanu (2013) referem a existência de relações mais baseadas no diálogo. Os filhos referem ter havido um aumento da aproximação aos pais nesta etapa da adolescência, o que contrasta com o apresentado por Collins e Laursen (2004) e Bowlby (1969) que postulam a existência de um afastamento familiar no sentido de autonomização dos filhos.

Se inicialmente os pais referiam a internet como um problema pelo aliciamento dos sexualmente, os filhos por seu turno dão relevância à questão da alienação. Esta discordância pode dever-se ao aumento exponencial do número de aliciamentos e consequentes abusos sexuais que ocorrem através da internet, facto que cada vez mais preocupa os pais (Franks, 2012). A questão da alienação, colocada pelos filhos, demonstra-se pertinente, sendo que é demonstrada pelo estudo de Huang e Leung (2009), o qual demonstra uma associação positiva entre timidez, alienação da família, pares e escola e o uso abusivo e aditivo da internet. Foi ainda demonstrada uma relação entre o uso abusivo da internet e baixos valores académicos. A alienação passa a ser uma preocupação que ganha cada vez mais importância, sendo considerada atualmente pela APA como uma perturbação mental, passando esta a constar categoria nosológica na versão V do DSM.

Os resultados deste estudo evidenciaram ainda a existência de alterações nas suas visões relativamente a alguns aspetos da relação familiar, as quais podem ser decorrentes da metodologia do *focus group circular* que foi utilizada, demonstrando uma tomada de perspectiva, dos filhos em relação à opinião dos pais, e dos pais em relação à opinião dos filhos.

Este estudo apresenta algumas limitações em termos de amostragem e metodologia, nomeadamente o reduzido tamanho da amostra, a homogeneidade entre os participantes e o grande número de famílias nucleares. O número de sessões poderia ser aumentado para obtenção de informação mais completa e profunda sobre o tema. As sessões foram conduzidas por dois investigadores diferentes, com diferentes características e formas de moderação de *focus group*, o que pode ter influenciado a informação fornecida pelos participantes. As respostas por desejabilidade social podem também ter ocorrido. De forma a suprimir algumas das limitações encontradas nesta investigação propõe-se a replicação deste estudo com uma amostra menos homogénea. Seria ainda interessante acompanhar as famílias participantes desta investigação através de estudos intra-caso.

Por fim seria pertinente no futuro investigar o que acontece antes dos 14 anos, uma vez que esta foi a idade considerada por pais e adolescentes como o início da adolescência, dado distinto da literatura.

5 CONCLUSÕES

Em suma, este estudo permite não só colocar em evidência os novos temas de preocupação (como a internet e o futuro profissional), mas também as novas formas de relação entre pais e filhos adolescentes como a aproximação relacional e a substituição do conflito pelo diálogo, como também poderá ter implicações terapêuticas no planeamento de futuras intervenções. São lançadas ainda novas pistas para a investigação, nomeadamente a nova metodologia utilizada, que apesar de carecer de investigação mais aprofundada sobre a sua eficácia, parece oferecer algumas mais-valias, nomeadamente o facto de esta permitir a circularidade, dando oportunidade a cada grupo de tomar o lugar de equipa reflexiva e originar novas informações e visões.

Apesar das limitações já mencionadas, dadas as profundas alterações sociais na família, considera-se importante a realização de mais estudos sistémicos, que coloquem em destaque, em contraste e em diálogo os discursos dos diferentes elementos da família. Isto, no sentido de se obter uma visão mais complexa e sistémica deste fenómeno.

REFERÊNCIAS

Aboim, S. (2013). **A sexualidade dos Portugueses**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Abramo, H. W., & León, O. D. (2005). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>, Acesso em: 04 Abr 2023.

Alarcão, M. (2002). **(des)Equilíbrios Familiares: uma visão sistémica**. Coimbra: Quarteto.

- American Psychological Association (2002). **Developing Adolescents: a reference for professionals**. Disponível em: <http://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf>, Acesso em: 04 Abr 2023.
- Berni, V. & Roso, A. (2014). A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 126-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/14.pdf>, Acesso em 04 Abr 2023.
- Borges, C. & Santos, M. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, 6(1) 74-80. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf>, Acesso em 04 Abr 2023.
- Bowlby, J. (1969). **Attachment and loss, Vol 1**. London: The Hogarth Press.
- Cavalcante, M., Alves, M. & Barroso, M. (2008). Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, 12(3), 555-559. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n3/v12n3a24>, Acesso em 04 Abr 2023.
- Charmaz, K. (2006). **Constructing Grounded Theory: A Practical guide through qualitative analysis**. Londres: Sage.
- Collins, W. & Laursen, B. (2004). Parent-Adolescent relationships and influences. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), **Handbook of Adolescent Psychology** (2nd edition). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Costa, L. (2010). A Perspectiva Sistêmica para a Clínica da Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 26, 95-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a08v26ns.pdf>, Acesso em 04 Abr.
- Duvall, E. (1971). **Family development**. Philadelphia: Lippincott.
- Freitas, H. & Oliveira, M. (1997). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração de São Paulo**, 33(3), 83-91. Disponível em: www.rausp.usp.br/download.asp?file=3303083.pdf, Acesso em 04 Abr 2023.
- Franks, M. (2012). Sexual harassment 2.0. **Maryland Law Review**, 7(3), 655-704. Disponível em: <http://digitalcommons.law.umaryland.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3502&context=mlr>, Acesso em 04 Abr 2023.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). **The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Sociology Press.
- Guimarães, F. & Costa, L. (2003). Clínica psicológica do adolescente: do sistema à abordagem narrativa. **Paidéia**, 12(24), 163-174. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/05.pdf>, Acesso em 04 Abr 2023.
- Hall, S. (1904). **Adolescence, Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education 2 Vols**. New York, Appleton.
- Huang, H. & Leung, L. (2009). Instant messaging addiction among teenagers in China: shyness, alienation, and academic performance decrement. **CyberPsychology & Behaviour**, 12(6), 675-679. DOI: 10.1089/cpb.2009.0060.
- Khan, M., Anker, M., Patel, B., Barge, S., Sadhwani, H. & Kohle, R. (1991). The use of focus groups in social and behavioural research: some methodological issues. **World Health Stat Q.**, 44(3), 145-9. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1949882>, Acesso em 04 Abr 2023.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G. & Namey, E. (2005). Focus Groups. Em Family Health International (Ed.), **Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide** (pp. 51-115). Disponível em: <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Qualitative%20Research%20Methods%20-%20A%20Data%20Collector's%20Field%20Guide.pdf>, Acesso em 04 Abr 2023.

Martins, V. (2005). **Empresa familiar: os conflitos entre o sistema familiar e o sistema organizacional em uma empresa catarinense**. Biguaçu: Universidade do Vale o Itajaí.

Nóbrega, N. (1997). O Papel da parentalidade na construção do sujeito. **Coletâneas ANPEPP**, 1(7), 135-146. Disponível em: <http://www.infocien.org/Interface/Colets/v01n07a011.pdf>, Acesso em 04 Abr 2023.

Oliveira, A. M. & Machado, M. (2015). A adolescência e a espetacularização da vida. **Psicologia & Sociedade**, 27(3), 529-536. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n3/1807-0310-psoc-27-03-00529.pdf>, Acesso em 04 Abr 2023.

Penso, M. (2008). **A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção**. São Paulo, Summos.

Pratta, E. & Santos, M. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, 12(2), 247-256.

Pruteanu, L. (2013). The influence of the intra-family communication on the adolescent development. In N. Gavriluță, I. Frasin & C. Vasiliu (Eds.), **Unity and diversity in knowledge society: Anthropology and Cultural Studies Psychology and Educational Sciences Proceedings of the international conference Iasi** (pp.267-282). Iași: Institutul European. ISBN: 978-973-611-966-8.

Relvas, A. & Alarcão, M. (2002). **Novas formas de família**. Coimbra: Quarteto.

Richard, M. (1998). **As correntes da Psicologia**. Lisboa: Instituto Piaget.

Sampaio, D. (2002). **Inventem-se novos pais**. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, M., Neto, M., & Souza, Y. (2011). Adolescência em revista: um estudo sobre representações sociais. **Psicologia: Teoria e Prática**, 13(2), 103-113.

Susman, E., Dorn, L. & Schiefelbein (2003) Puberty, sexuality and health. (2003). In R. Lerner, M. A. Easterbrooks & J. Mistry (Eds.), **Handbook of Psychology Vol. 6: Developmental Psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Venturini, A. P. C. & Piccinini, C. A. (2014). Percepção de adolescentes não-pais sobre projetos de vida e sobre a paternidade adolescente. **Psicologia & Sociedade**, 26(n. spe.), 172-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/18.pdf>, Acesso em 04 Abr 2023.

Vieira, C. (2012). **"Eu faço sexo amoroso" – A sexualidade dos adolescentes pela voz dos próprios**. Lisboa: Bizâncio.

United Nations Children's Fund (2011). **The State of the world's children, 2011: adolescence, an age of opportunity**. New York: UNICEF. ISBN: 978-92-806-4555-2. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/84876/file/SOWC-2011.pdf>, Acesso em 04 Abr 2023.

Wagner, A., Predebon, J., Mossman, C. & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Prática**, 21(2), 181-186.

CAPÍTULO 18

NODOS CRÍTICOS Y POTENCIALIDADES EN LAS COOPERATIVAS SOCIALES

Data de submissão: 07/04/2023

Data de aceite: 20/04/2023

Clara Betty Weisz

Dra. en Sociología

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

<https://orcid.org/0000-0002-5729-3698>

RESUMEN: Las Cooperativas Sociales, surgidas en el marco de las políticas sociales de los gobiernos progresistas en la región -Argentina, Brasil y Uruguay-, operando como ventana de oportunidad para todos los involucrados: la institucionalidad pública-estatal, el movimiento cooperativo y cierto sector poblacional en situación de extrema pobreza, precariedad y vulnerabilidad, que se incorpora por primera vez, a este dispositivo de la Economía Social. En Uruguay las condiciones de posibilidad estuvieron dadas particularmente por el reconfigurado rol del Estado que retoma el legado estatal proteccionista y por la prolifera historia del movimiento cooperativo, así como la receptividad de un sector poblacional en procura de un trabajo formal. Desde un abordaje cualitativo, se relevó material secundario en relación con el debate parlamentario, informes

y evaluaciones cuantitativas y cualitativas realizadas por los equipos técnicos. A su vez, se realizaron entrevistas en profundidad a los actores institucionales y a las organizaciones sociales del sector cooperativo; así como también se llevaron adelante historias de vida a integrantes de las Cooperativas Sociales. La experiencia da cuenta de las múltiples tensiones que se producen al afrontar colectivamente el mundo del trabajo, conjugando a la vez, procesos de subjetivación heterónomos y la dependencia del Estado; a la vez que experiencias significativas que forman y transforman los sentidos.

PALABRAS CLAVE: Economía social. Cooperativas sociales. Políticas sociales. Metodología cualitativa. Historia de vida.

CRITICAL NODES AND POTENTIAL IN SOCIAL COOPERATIVES

ABSTRACT: The Social Cooperatives, emerged within the framework of the social policies of the progressive governments in the region -Argentina, Brazil and Uruguay-, operating as a window of opportunity for all those involved: public-state institutions, the cooperative movement and a certain population sector. in a situation of extreme poverty, precariousness and vulnerability, which is incorporated for the first time into this device of the Social Economy. In Uruguay, the conditions of possibility were given particularly by the reconfigured role of the State that

resumes the protectionist state legacy and by the proliferating history of the cooperative movement, as well as the receptivity of a population sector in search of a formal job. From a qualitative approach, secondary material was surveyed in relation to the parliamentary debate, reports and quantitative and qualitative evaluations carried out by the technical teams. In turn, in-depth interviews were conducted with institutional actors and social organizations in the cooperative sector; as well as life stories of members of the Social Cooperatives were carried out. The experience accounts for the multiple tensions that are produced when collectively facing the world of work, combining at the same time, processes of heteronomous subjectivation and dependence on the State; at the same time as significant experiences that form and transform the senses.

KEYWORDS: Social economy. Social cooperatives. Social policy. Qualitative methodology. Life stories.

1 INTRODUCCIÓN

Se procura contribuir al debate teórico y al análisis de un dispositivo de la Economía Social generado en el marco de las políticas sociales durante los gobiernos progresistas en la región. Específicamente se analiza la experiencia de las Cooperativas Sociales en Uruguay (Weisz, 2019), que se constituyen en la primera herramienta creada y votada por todos los partidos con representación parlamentaria, con el propósito de amortiguar la aguda crisis económica y social producida por el neoliberalismo. Esta herramienta que se configura a partir de un formato híbrido que combina políticas sociales de inserción socio-laboral con el modelo cooperativo, se supuso transitoria, pero continuó vigente incorporado a un sector de la población que hasta el momento había tenido muy escasa o nula vinculación con los fundamentos y la práctica del cooperativismo y la Economía Social y Solidaria.

Resulta entonces, de relevancia social y pertinencia académica, profundizar en el análisis de esta herramienta que, si bien se ubica como estrategia de respuesta a la precariedad laboral y mecanismo de apoyo a la pobreza, el devenir de la experiencia fue generando aprendizajes, redes de solidaridad y ampliación del espacio público. De este modo la evidencia empírica da cuenta que los motivos o las circunstancias de surgimiento, condicionan y presionan sobre los procesos de subjetivación heterónomos, sobre la reproducción de la dominación, la estigmatización interiorizada y la dependencia del Estado, obturando el desarrollo de pensamiento crítico; a la vez que y simultáneamente, las vivencias y el devenir de la práctica, forman y transforman los sentidos. En esto radica el interés por indagar acerca de los aprendizajes significativos de haber afrontado de modo colaborativo, asociativo y autogestionado problemáticas, lo cual conlleva la restitución de derechos, la ampliación de la democracia y el despliegue de economías solidarias, donde el centro sea la persona y la reproducción de la vida y no la acumulación del capital.

A tales efectos, se llevó adelante un amplio relevamiento documental de fuentes secundarias: el debate parlamentario la Ley N.º 17.978 que les da origen; de los informes y evaluaciones cuantitativas y cualitativas realizadas por los equipos técnicos, entre otros registros. A su vez se realizaron trece entrevistas en profundidad a actores con capacidad de decisión dentro de la institucionalidad pública y a representantes de las organizaciones sociales del movimiento cooperativo. Y, por último, pero no de menor relevancia, se destaca la realización de historias de vida, implementadas a través de la técnica gráfica y narrativa de la trayectoria sociolaboral, realizadas desde la perspectiva epistemológica y la estrategia metodológica de la Sociología Clínica (Araújo, 2011, De Gaulejac, 2019), lo que posibilita el análisis diacrónico y sincrónico, multidimensional e interdisciplinario; permitiendo de este modo articular los condicionamientos socio-históricos, las dinámicas institucionales y los procesos de transformación intersubjetiva en la construcción de sentido que se produce a partir de hitos disruptivos en la trayectorias sociales y singulares.

2 CONDICIONES DE SURGIMIENTO

Los antecedentes dan cuenta que la aprobación de la ley en Uruguay (2006), es posterior a la que las origen de las Cooperativas Sociais en Brasil (1999), donde siguiendo el modelo italiano, contienen un marcado componente antimanicomial; y anterior al surgimiento en Argentina (2009) que las implementa en el marco de los planes y programas del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS): Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social Manos a la Obra, Programa de Ingreso Social con Trabajo y Programa Argentina Trabaja). También se establece que estén regidas el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES).

Si bien hay similitudes entre los tres países de la región, en Brasil quedan ubicadas institucionalmente en el Departamento de Economía Social del Ministerio de Trabajo y dentro del Sistema de Información en Economía Solidaria, siendo que de este modo quedan formando parte de las políticas universales del mundo del trabajo; mientras que en Argentina y en Uruguay, quedan circunscriptas dentro las políticas focalizadas de los ministerios de desarrollo social. Pero a su vez, existen importantes diferencias entre Uruguay y Argentina dado que en este último cada titular recibe un monto fijo mensual que le es depositado en su cuenta personal, independiente de que se le haya asignado a la cooperativa alguna obra, algún servicio o la generación de productos, siendo que en Uruguay la remuneración depende del o los contratos de trabajo firmados con la o las contrapartes, que mayormente son tareas de mantenimiento y limpieza dentro de la institucionalidad pública (Weisz. 2021).

Por último, pero no de menor relevancia, una diferencia sustantiva entre los tres países refiere a que en Argentina y Brasil esta política social fue eliminada o cancelada, y en Uruguay aún está vigente la Ley que les dio origen, aunque la histórica precariedad del sistema de contratación, se hace cada vez más manifiesta, a partir del retorno de políticas con un fuerte componente neoliberal, que propician el retraimiento del papel del Estado.

Cabe resaltar que a pesar de los períodos de crecimiento económico las Cooperativas Sociales se incrementaron entre 2008 – 2018 en un 243%, ascendiendo en 2019 a más de 350 grupos cooperativos en el marco de trabajo protegido y promovido por el Ministerio de Desarrollo Social (INACOOP, 2020). Sin embargo no se ha podido superar el cuello de botella que implica el pasaje a cooperativa de producción, a pesar de los intentos realizados con apoyo del MIDES, desde la Federación de Cooperativas de Producción del Uruguay (FCPU), desde el Centro Cooperativista del Uruguay (CCU), desde el Instituto Nacional de Formación Profesional (INEFOP) y desde organizaciones de la sociedad civil (OSC) en diversos puntos del territorio nacional, con la finalidad promover el muy complejo pasaje de Cooperativa Social a Cooperativa de Producción (Weisz, 2021).

Se presentan entonces resultados de la Tesis de Doctorado “ La construcción de sentido en las Cooperativas Sociales” (Weisz, 2019) , deteniéndose el presente artículo en las condiciones sociohistóricas que dieron lugar al su surgimiento, así como el análisis de las fortalezas y limitantes identificados a lo largo del proceso.

3 LAS VENTANAS DE OPORTUNIDAD POLÍTICA

Remontándonos a la historia reciente, la ventana de oportunidad (Tarrow, 1997) de la Economía Social en la crisis de principios del milenio, fue apuntalada a nivel internacional por la Recomendación 193 de la Organización Internacional del Trabajo , en relación con la promoción del cooperativismo por parte de los Estados a través del lineamientos, marcos jurídicos y políticas fiscales apropiadas, tales como generar institucionalidad específica y dar prioridad en las compras públicas, en el entendido de que desempeña un papel importante en la lucha contra la pobreza y en la generación de puestos de trabajo que facilitan el acceso a servicios sociales y comunitarios, así como también fomentan la ayuda mutua y pueden servir de puente para lograr la inclusión de personas que trabajan en el sector informal a la economía (OIT, 2002).

Del análisis surge que mas allá de divergencias y diferencias, los actores sociales involucrados en esta experiencia, ya sea que pertenecieran al ámbito gubernamental, formaran parte de las organizaciones del sector cooperativo, o se trate de los propios integrantes de una Cooperativa Social, parece existir una representación común y

compartida en torno a la validez de este mecanismo para enfrentar la crisis producida por el modelo neoliberal. Mas aun sostienen que esta herramienta contiene la particularidad de posicionarse desde un subsistema de la economía capaz de promover la reproducción valores humanitarios.

Una primer ventana de oportunidad habilitante del surgimiento a nivel regional y local tuvo que ver con el acceso del gobierno progresista Frente Amplio en 2005, donde se promulgaron una serie de leyes tendientes a potenciar el desarrollo del sector cooperativo, de gran arraigo en nuestro país. En este marco, en 2006 la Ley N°17.978 crea las Cooperativas Sociales, las que en el marco del universalismo renovado que mantiene políticas focalizadas (Midaglia et.al, 2010) quedan bajo la órbita del MIDES. Otros hitos fundamentales del período fueron la ley General de Cooperativas - Ley 18.407- promulgada en 2008; la creación al año siguiente del Instituto Nacional del Cooperativismo –INACOOOP-, y en 2010 la Ley 18.716 que modifica la Carta Orgánica del Banco República para crear el Fondo para el Desarrollo –FONDES-, que luego es redirigido en 2015 en detrimento de la autogestión. Si bien todo ese impulso fue frenado en el último período las iniciativas parlamentarias recientemente aprobadas, en diciembre de 2019, la Ley de promoción de la Economía Social y Solidaria, que propone definirla y fomentarla, delimita los principios orientadores, las entidades o formas de expresión, y ahora resta avanzar en la organización y el registro (Rieiro et.al, 2019).

Cabe aclarar que la ley que fue aprobada con el acuerdo de todos los partidos políticos con representación parlamentaria y que de los argumentos vertidos durante el debate parlamentario se desprende que la representación social mayoritaria (Moscovici, 1986) se aproxima a la tradición de la Economía Social que aparece por primera vez con el economista liberal Charles Dunoyer (1786-1862), quien propulsaba un enfoque moral de la economía a favor de lo humano y no de la riqueza, en los turbulentos comienzos del capitalismo industrial, fundándose una multiplicidad de asociaciones de ayuda mutua, mutuales, de socorro mutuo, entre otras. Dicha representación social se distancia por tanto, de la tradición latinoamericana de Economía Solidaria con horizontes de transformación social, o de la de los movimientos autogestionarios de raigambre obrera.

Tal como lo muestran los registros históricos el movimiento cooperativo nace tempranamente en Uruguay base a una incipiente industrialización y urbanización, en estrecha vinculación con el arribo de trabajadores inmigrantes europeos cercanos al anarco-sindicalismo (Errandonea y Supervielle, 1992). Sin embargo, la disputa entre el modelo cooperativo, el lugar del mercado, y del Estado no forma parte del debate ni de las tensiones entre los actores involucrados.

Con este proyecto damos un marco jurídico a un instrumento nuevo como son las Cooperativas Sociales, que –reitero– no son más que cooperativas de trabajo con un fin muy específico y acotado: la generación de autoempleo para las personas que están fuera del mercado de trabajo, que sufren exclusión social y que deben ser incluidas en el mercado formal de trabajo. Creemos que este es un instrumento válido e ingenioso que, además, se está utilizando con éxito en varios países. (Cámara de Representantes, Diario de Sesiones N°3.332, 2006, p. 5).

Específicamente la fundamentación del proyecto de Ley hace referencia al modelo europeo de Economía Social de las últimas décadas del siglo XX, coincidiendo en que se caracteriza por reconocer el carácter democrático y distributivo de este tipo de iniciativas que articulan mercado, Estado y solidaridad. Chaves y Monzón (2008) afirman que la Economía Social se ha afirmado por capacidad para contribuir eficazmente a la resolución de los nuevos problemas sociales, se ha consolidado dando estabilidad y sostenibilidad del crecimiento económico, ha logrado ajustar los servicios con las necesidades, desde una distribución más equitativa de la renta y la riqueza, y, en suma, ha contribuido a profundizar la democracia.

Para el diseño de las mismas a nivel local y regional, se toma el modelo italiano que prosigue la integración social a partir de dos tipos: las de clase A que se ocupan de la gestión de espacios sociosanitarios y educativos realizando diversos servicios de acompañamiento a niños o a personas con discapacidades; y las de tipos B que llevan a cabo actividades agrícolas, industriales, comercio o servicio tendientes a la inserción social de personas desfavorecidas. Se definen como empresa social, un tipo de organización privada que operan con el objetivo de aportar ventajas y beneficios a la comunidad de referencia (Maiello, 2001). Es así que desde el Comité Económico y Social Europeo (CESE) se reivindica este tipo de actividad económica que ha tenido un fuerte desarrollo.

El surgimiento estuvo dado entonces, a partir de un reconfigurado papel del Estado en el marco de los gobiernos progresistas de la región que, luego de la crisis y del posconsenso de Washington, reconstruyen y diseñan la matriz de bienestar y protección social. Ciertamente la preocupación de la institucionalidad por encontrar *rutas de salida* hizo sinergia con el interés de cierto sector poblacional que junto con la transferencia monetaria, los planes de alimentación y los formatos de trabajo protegido de corta duración por los que habían transitado, se encuentran ávidos por lograr continuidad laboral y estabilidad vital.

De lo antedicho se desprende que en un primer momento los directamente involucrados no tienen interés por el modelo cooperativo, sino que procuran formar parte de las políticas sociales desde la dignidad del trabajo, lo cual los aleja de la identidad de la asistencia (De la Serna, 2010) como modo de vida. En sí las expectativas están

principalmente en el Estado como proveedor de empleo. Es decir, la fuerte crítica respecto de la relación de dependencia con el Estado, o su correlato la ausencia de autonomía, no parecen ser un problema para quienes vienen de una larga trayectoria, y en varios casos de varias generaciones, de desamparo del sistema de bienestar y protección social. Lo mismo ocurre con el cuestionamiento acerca de la ubicación de este dispositivo dentro de las políticas de inserción sociolaboral del MIDES, en lugar de formar parte de las políticas públicas universales. La segmentación institucional que refuerza el carácter asistencial y reduce las posibilidades de alianzas con otros actores (Antia et. al, 2013), no resulta de recibo para los directamente involucrados. Así como tampoco cuestionan la incertidumbre y el desgaste que implica estar inserto en el mundo del trabajo a través de una ocupación autogenerada (Weisz, 2018).

Otra ventana de oportunidad política que hizo posible el surgimiento de las Cooperativas Sociales, lo conforma la profusa historia del movimiento cooperativo dentro de la corta historia nacional. A lo largo del Siglo XX lo ha posicionado como corriente alternativa al modelo hegemónico, a la vez que ha tenido un efecto amortiguador en las cíclicas crisis del estado desarrollista. Se destaca el sistema de vivienda de propiedad colectiva vigente desde 1966, cuya organización de segundo grado, la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM), ha sido protagonista de múltiples luchas y resistencias a la dictadura y al neoliberalismo. Este sistema constructivo y de organización solidaria ha crecido en el entorno de un 60% durante el período, llegando a cubrir el 2% de los hogares en el país (INACOOOP, 2020).

Asimismo se destaca que las fábricas recuperadas por sus trabajadores durante la crisis de comienzo del presente milenio, asumieron mayormente la figura jurídica cooperativa (Guerra, 2014; Martí, 2011). En este sentido quienes sufrieron el desempleo vivido como catástrofe, como suceso imprevisto que desorganiza y afecta todos los ámbitos de la existencia con repercusiones no solo económicas sino también sobre la desestructuración identitaria, la desorganización espacio-temporal, expresándose a través de una multiplicidad de patologías psicosomáticas (Araújo, 2004), padeciendo efectos que perduran en el tiempo, dejando huellas y marcando la construcción de sentido en el pasaje de trabajador dependiente a cooperativista. Este proceso, que ha sido extensamente estudiado dada su recurrencia en los procesos de recuperación y autogestión obrera, también se presenta cuantitativamente en menor escala, pero cualitativamente relevante en los integrantes de las Cooperativas Sociales que devienen del trabajo formal de larga data.

Pero aunque nuestro país el modelo cooperativo tiene una larga y fecunda trayectoria que se remonta a 1870, tal como se puede visualizar en la reconstrucción

de la historia, descripción y análisis del cooperativismo en Uruguay realizados por Terra (1986), Errandonea y Supervielle (1992), Isola y Martí (2015), una rápida asimilación entre dicha historia y este nuevo dispositivo resulta improcedente e inadecuado. El perfil de la población que las compone atravesada por múltiples vulnerabilidades y caracterizada por la desafiliación social, trayectorias laborales fragmentadas mayormente vinculadas con la informalidad, así como la ausencia de experiencia de participación en organizaciones sociales o sindicales, no permiten derivar una relación lineal con el legado cultural y simbólico del cooperativismo.

Sin embargo existe cierta coincidencia entre los actores institucionales que representan al gobierno y las organizaciones que nuclean al movimiento cooperativo, en tanto ambos entienden que la crisis producida por el neoliberalismo ha generado una situación de emergencia social, que habría llegado a la categoría de catástrofe dada la extensión y las características del daño provocado, haciendo que las estrategias de salida y las posibilidades de recuperación no puedan ser afrontados con los recursos objetivos y subjetivos de el sujeto y su entorno disponen, lo cual conduce a la necesidad de este tipo de políticas sociales.

Me anoté enseguida, tenía todas las condiciones porque a mi edad, con 52 años y segundo de liceo estaba sin trabajo, aunque trabajé desde siempre desde chica, en ese momento hacía feria, y ahora sigo haciendo los domingos, pero en ese momento hacíamos todos los días y mi hija que me acompañaba. En 2007 me llamaron de Uruguay Trabaja y a los 8 meses cuando se estaba por terminar yo pregunté si había una posibilidad de seguir trabajando...y nos dijeron de formar una cooperativa con los compañeros que hicimos todos los cursos... Cuando nos tocó hacer el curso de cooperativismo yo feliz, feliz, muy agradecida porque quería salir adelante y fue muy positivo todo lo que vivimos (Integrante de Cooperativa Social, setiembre 2017).

Estas nuevas subjetividades tensionan el campo que nos ocupa, en tanto el prolifero movimiento cooperativo supo nutrirse históricamente de sectores obreros, con formación sindical y experiencia en participación en organizaciones sociales con un fuerte compromiso político y social. De este modo, la tensión entre integrar una cooperativa como salida laboral y formar parte del movimiento cooperativo, se expresa en el aval crítico hacia esta figura, considerada por algunos como pseudocooperativa, en el entendido que la autonomía está restringida en función de los requisitos y reglamentos impuestos desde el Estado, y debido a que los potenciales integrantes se estarían aproximando por primera vez a este formato, sin necesariamente tener formación o interés por el cooperativismo. De esta manera, el aval fue dado en tanto experiencias precooperativas, que otorgan la oportunidad de ampliar la base gremial promoviendo los principios y valores hacia sectores donde aún el movimiento no se encontraba presente.

4 NUDOS CRÍTICOS Y POTENCIALIDADES

Si bien la referencia inicial es al modelo europeo –particularmente español e italiano - de economía social, entendida como herramienta compensatoria, de atención y apoyo a la población afectada por las profundas inequidades del sistema imperante, deslindándose de sentidos contrahegemónicos; la vivencia en espacios colectivos, de respuesta asociativa a los problemas sociales, familiares e individuales, forma y transforma a quienes transitan por la experiencia de modo significativo, disputando sentidos, ampliando la economía y profundizando la democracia.

Todo fenómeno articula entonces, condiciones materiales de existencia con la construcción de subjetividad. Las condiciones de surgimiento, el contexto geopolítico del capitalismo globalizado; la era progresista (Garcé y Yaffé, 2011) coyuntural de la región; la correlación de fuerzas a nivel nacional con el primer gobierno del Frente Amplio; la recomendación de organismos internacionales; los precedentes internacionales de la Economía Social; la larga y prolifera historia del movimiento cooperativo nacional; se conjugaron con un sector de la población relegada de los regímenes de bienestar, sin acceso al trabajo formal y las políticas sociales.

Estas microexperiencias que resultan de carácter compensatorio restituyen derechos, enfrentan simultáneamente un complejo proceso de aprendizaje en relación con el modelo autogestivo vinculado con las decisiones colectivas, junto al desafío de llevar adelante un modelo alternativo de organización del trabajo, estando inmersas en la lógica del mercado capitalista actual, a la vez que se encuentran inscritas y delimitadas dentro de los lineamientos de una política social focalizada.

Las Cooperativas Sociales suceden, por tanto, en el interjuego entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1989), y es en este marco que acontece el despliegue de sentidos, de significantes y de subjetividades, en tanto proceso individual y colectivo inacabado donde se van formando los anudamientos sociopolíticos y psicosimbólicos, del orden de lo histórico, lo económico, lo institucional, y lo psíquico, entre otros.

Si bien ciertamente el devenir de la experiencia genera un hito en sus biografías y aporta al reconocimiento, el riesgo y la paradoja de construir subjetividades heterónomas no puede perderse de vista. Transitar por una experiencia autogestionaria tiene la potencia de fortalecer procesos de empoderamiento, transformar las representaciones sociales, reforzar la autoestima e incrementar la autonomía del sujeto; los acontecimientos vividos articulan con las los contextos sociohistóricos que se inscriben en los cuerpos.

Las Cooperativas Sociales, en tanto conjunto de prácticas, promueven el ejercicio democrático de la toma de decisiones compartidas e incentivan relaciones sociales

de cooperación, pero este ejercicio de gestión horizontal del bien común no llega a conformarse en autogobierno (Rosanvallon, 2015), entendido como soberanía y ámbito del espacio público donde se delibera y se disputan intereses, en la medida en que predomine la heteronomía.

Difundir, debatir y contribuir a producir conocimiento que sistematice la experiencia, desde la teoría crítica y con evidencia empírica, permite comprender este dispositivo de la economía social que transforma la vida cotidiana, los vínculos primarios, los lazos con las instituciones y con el Estado. Religar política y vida cotidiana conlleva a repensar la continuidad de las Cooperativas Sociales en este nuevo contexto de repunte del neoliberalismo y de crisis mundial, donde trabajadores quienes han estado desde siempre silenciados y relegados, formen parte de una economía ampliada que priorice la sostenibilidad de la vida sobre la acumulación de capital, procurando revertir la explotación del trabajo y las inequidades jerárquicas, aportando al amplio campo de la 'otra economía', social y solidaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antía, F. y Castillo, M., Fuentes, G. y Midaglia, C. (2013). La renovación del sistema de protección uruguayo. El desafío de superar la dualización. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22 (2), 171-194. http://dt.csic.edu.uy/adjuntos/produccion/1178_academicas_academicaarchivo.pdf

Araújo, A. M. (comp.) (2011). *Sociología clínica. Una epistemología para la acción*. Psicolibros.

Araújo, A.M. (coord.) (2004). *Impactos del Desempleo: Transformaciones en la subjetividad*. Argos.

Cámara de Representantes (2006). Diario de Sesiones Nº 3.332. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/28867/tramite>

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Chaves, R.; Monzón, J. L. (2008). Panorama de la investigación en Economía social. *Estudios de Economía Aplicada*, 26 (1), 29-55. <https://www.redalyc.org/pdf/301/30114081002.pdf>

De Gaulejac, V. (2019). Elecciones y soportes metodológicos. *En La neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. (325-355). Sapere Aude.

De la Serna, C. (2010). *Transformaciones del mundo del trabajo. Representaciones, prácticas e identidades*. CLACSO-CICCUS.

Errandonea, A. y Supervielle, M. (1992). *Las cooperativas en el Uruguay. Análisis sociológico del primer relevamiento nacional de entidades cooperativas*. Fondo Cultura Universitaria.

Guerra, P. (2014). La autogestión en el marco del segundo gobierno del Frente Amplio. La impronta del Presidente Mujica y el FONDES. *Revista Estudios Cooperativos*, 18 (1) 11-34. <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/revista-estudios-cooperativos-vol-18-no-1-y-2-2013/>

- INACCOOP (2020). Informe de transición 2015-2020. https://1325db5c-e15e-4aa7-966f-497b963c5be3.filesusr.com/ugd/356d79_a084e1e250024d2992931151d516ebf0.pdf
- Isola, G. y Martí, J. (2015). El significado y el proceso del cooperativismo uruguayo a treinta años del trabajo de Juan Pablo Terra. En Terra, J. P. (2015) *Proceso y significado del cooperativismo uruguayo*, 11-30. Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra.
- Maiello, M. (2001). La cooperación social en Italia en el movimiento cooperativo y en el sector no lucrativo. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (37) 177-202. <http://www.redalyc.org/pdf/174/17403708.pdf>
- Martí, J. P. (2011). Legislación y fomento del cooperativismo en Uruguay: Esfuerzos espasmódicos, fragmentarios y reactivos. *Revista de Estudios Cooperativos* 16 (2). 10 – 26. <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/revista-estudios-cooperativos-vol-16-no-2-2011/>
- Midaglia, C. y Castillo, M. y Fuentes, G. (2011). El Significado Político del Ministerio de los Ministerios Sociales en Argentina, Chile y Uruguay. *Revista Chilena de Administración Pública*, (15-16), 123-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3395191>
- Moscovici, S. (comp.) (1986). *Psicología social*. Paidós.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2002). Recomendación sobre la promoción de las cooperativas. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/fp=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R193
- Poder Legislativo (2006). Ley Nº 17.978, Regulación de Cooperativas Sociales. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/17978>.
- Rieiro, A., Weisz, C y Tommasino, N. (2019). Epistemologías «otras» para las economías alternativas. Reflexiones desde Uruguay. Santamaría, E, Yuffra, L. y de la Haba, J. (eds.) *Investigando Economías Solidarias (acercamientos teórico-metodológicos)*. 43-52, ERAPI – ICA. https://base.socioeco.org/docs/investigando-economias-solidarias_digital.pdf
- Rosanvallón, P. (2015). *El buen gobierno*. Manantial.
- Tarrow, S. (1997). *Poder en movimiento. Movimientos sociales, acción colectiva y política de masas en el Estado moderno*. Alianza.
- Weisz (2018). Los sentidos y el devenir de la Economía Social y Solidaria: obstáculos y facilitadores. En Guerra, P. (coord.) *Aportes desde la Universidad de la República al campo temático de la Economía Social y Solidaria*. 83-98. <https://publicaciones.fder.edu.uy/index.php/book>
- Weisz, C. (2019). *La construcción de sentido en las Cooperativas Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. [tesis de doctorado, no publicada. Universidad e la República de Uruguay].
- Weisz, C.B. (2021). Las Cooperativas Sociales en Uruguay:tensiones y potencialidades. *Revista Idelcoop*, 233, 76-91 <https://www.idelcoop.org.ar/revista/233/cooperativas-sociales-uruguay-tensiones-y-potencialidades>

CAPÍTULO 19

O RÁDIO CLUBE PORTUGUÊS E A GUERRA CIVIL ESPANHOLA

Data de submissão: 18/04/2023

Data de aceite: 05/05/2023

Fernando Neves

Cies_Iscte

Instituto Universitário de Lisboa

<https://orcid.org/0000-0002-7474-9052>

RESUMO: O Rádio Clube Português (RCP) foi inaugurado em 1931, sucedeu ao extinto Rádio Clube da Costa do Sol (CT1GL), e era propriedade de Jorge Botelho Moniz e Alberto Lima Basto. Botelho Moniz foi um dos oficiais do Exército que colaborou no golpe militar de 28 de maio de 1926, e que, obviamente mantinha boas relações com o Estado Novo. Com apenas duas horas de emissão diárias, Botelho Moniz rapidamente percebeu que se tornava necessário aumentar a oferta do RCP e em 1932, dava início ao serviço de notícias entre as 00:00 e as 00:30 e um ano mais tarde aumentava em uma hora o tempo de difusão. À luz dos acontecimentos, a estratégia de Botelho Moniz foi muito clara desde o início. Por um lado, manter-se ao lado do regime de Oliveira Salazar, como atesta o apoio explícito que o Rádio Clube Português deu às tropas franquistas no decorrer da guerra civil espanhola e por outro lado manter uma distância crítica em relação ao Estado

Novo que permitisse reivindicar os meios necessários para que a sua estação de rádio tivesse as melhores condições para poder trabalhar. De facto, foi através do Rádio Clube Português que os portugueses tomaram conhecimento e acompanharam a par e passo o desenrolar da guerra civil espanhola, naquilo que ficou assinalado como a primeira experiência de reportagem jornalística. Com efeito Botelho Moniz e Alberto Lima Basto, declararam-se desde a primeira hora, diria mesmo, desde o primeiro segundo, como apoiantes das tropas do general Franco, tendo os serviços noticiosos do RCP servido inclusive para passar informações codificadas para as tropas entrincheiradas. Esta é uma história cheia de ambiguidades, mas que permitiu ao RCP cimentar uma notoriedade por todos evidenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Rádio Clube Português. General Franco. Guerra Civil.

1 INTRODUÇÃO

Em 1940 Augusto Genina realizou “Lássedio Dell Alcazar”, filme que retrata o assalto das tropas do general Franco à fortaleza de Toledo uma das batalhas mais sangrentas que aconteceu durante a guerra civil espanhola. Genina foi um cineasta italiano que se notabilizou por filmes de propaganda de regime. “lássedio Dell Alcazar” por exemplo,

venceu o *Mussolini Cup* no festival de Veneza desse mesmo ano¹. a versão italiana (o filme teve uma versão em língua espanhola, italiana e francesa) ao minuto 01:02:57², são observadas imagens que retratam a alegria dos soldados sitiados ao ouvirem via rádio, a aproximação das tropas afetas ao general Franco.

A rádio que os soldados estão a ouvir e que traz as “boas notícias”, é o Rádio Clube Português³.

Figura 1: Imagem do filme “L’assedio Dell Alcazar”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xWHc5Ss9qpw>

Falar da história da Rádio é falar da própria história do Portugal contemporâneo.

A Rádio desempenhou desde sempre um importante papel nos movimentos sociais e políticos no nosso país. O RCP em particular, é um exemplo desse protagonismo.

Para se compreender melhor esta afirmação, temos que recuar no tempo até aos primórdios da TSF (telefonía sem fios).

Na génese da história da rádio em Portugal estão os radioamadores (Santos, 2017). Dezassete anos depois da primeira emissão mundial radiofónica⁴ e entusiasmados com as notícias que chegavam além-fronteiras, os radioamadores portugueses lideraram o processo de implementação dessa nova tecnologia em território nacional, nomeadamente o radio amador P1AA Abílio Nunes dos Santos Júnior.

¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Augusto_Genina

² <https://www.youtube.com/watch?v=xWHc5Ss9qpw>

³ Revista Antena nº11, agosto 1965, p.39

⁴ A primeira emissão foi efetuada nos Estados Unidos em 1906. Dois anos mais tarde o físico norte-americano Lee de Forest realizou do alto da torre Eiffel em Paris, uma emissão que foi captada nos postos militares da região da capital francesa e por um técnico em Marselha. No ano seguinte Forest foi o responsável pela transmissão em direto a partir do Metropolitan Opera House em Nova Iorque do tenor Enrico Caruso.

Figura 2: Certificado de atribuição de frequência ao CT1AA.



Fonte: http://www.classicosdaradio.com/FOTOS3/qs1_ct1aa.jpg

A sua “CT1AA - Estação Rádio de Lisboa/Portugal”⁵ começou a funcionar no dia 1 de março de 1925 num dos andares dos antigos Grandes Armazéns do Chiado em Lisboa e que eram os representantes em Portugal das telefonias Philips e RCA.

Abílio Nunes dos Santos foi de facto o pioneiro da rádio em Portugal (Maia, 2009: 53).

No entanto, alguns anos antes já outro radio amador se tinha aventurado na telefonia sem fios (T.S.F.). O jovem estudante de engenharia Fernando Cardelho de Medeiros no dia 24 de abril de 1914 (Santos, 2014) pediu emprestado um gramofone de campânula e alguns discos e produziu aquele que é considerado o primeiro programa de rádio, a primeira transmissão radiofónica portuguesa.

Como se percebe, os protagonistas desta “pré-história” da rádio em Portugal eram essencialmente amadores, desenvolveram os seus projetos no seio da comunidade onde estavam inseridos e foi com ela que cresceram.

Durante a primeira metade da década de 30 multiplicaram-se por todo o país várias estações de rádio as quais emitiam para o seu bairro, música, pequenas notícias, declamações de poesia ou peças de teatro.

Com o rápido desenvolvimento da tecnologia, é publicado em 1930 o primeiro diploma legal sobre a TSF e entre 1931 e 1933 surgem novos postos emissores entre os quais, a Alcântara Rádio, o Clube Radiofónico de Portugal, Rádio Rio de Mouro e Rádio Clube da Costa do Sol a Invicta Rádio, Radio Clube Lusitânia, Rádio Graça, Rádio Luso, Rádio Amadora, a Rádio Peninsular e a Radio São Mamede. De salientar que a maioria

⁵ Inicialmente denominada P1AA Rádio Lisboa, iniciou emissões experimentais no dia 30 de setembro de 1924.

dos postos emissores continua a emitir em direto para os seus bairros, embora alguns tenham possibilidade de ser escutados fora deste círculo. Com a proibição da emissão de publicidade a maior parte destes projetos acaba por definir abrindo assim caminho para o surgimento de projetos profissionais e de âmbito nacional, o Rádio Clube Português foi um deles (Santos, 2017).

O RCP foi inaugurado em 1931, sucedeu ao extinto Rádio Clube da Costa do Sol (CT1GL)⁶, e foi criado por Jorge Botelho Moniz e Alberto Lima Basto (Maia, 2009).

O capitão Botelho Moniz foi um dos oficiais do Exército português que colaborou no golpe militar de 28 de maio de 1926⁷, era muito próximo de Salazar, mantinha boas relações com o Estado Novo e esteve na origem da criação da Legião portuguesa em 1936.

Figura 3: Jorge Botelho Moniz.



Fonte: https://www.newsmuseum.pt/sites/default/files/jorge_botelho_moniz_1.jpg

⁶ Que por sua vez sucedeu à CT1DY Rádio Parede, que começou a funcionar em 1930.

⁷ Cabe aqui uma referência mais extensa, sobre a importância histórica do regime instituído em Portugal em 1926, bem como a sua implicação na narrativa histórica da rádio em Portugal. Os anos que se seguiram ao fim da I Guerra Mundial foram de grande instabilidade em Portugal. Entre 1920 e 1923 o nosso país teve 23 governos, a agitação social crescia nas ruas e chegou a temer-se o surgimento de uma guerra civil. Os graves problemas financeiros que se viveram desde a implantação da República em 1910 agravaram-se com a nossa participação na Grande Guerra aumentando ainda mais a o clima de tensão e rebelião nas unidades militares. É neste clima que no dia 28 de maio de 1926, o general Gomes da Costa chefia um golpe militar que põe fim ao poder aos partidos republicanos e abriu as portas para o regime do Estado Novo. Em julho desse mesmo ano Gomes da Costa acabaria por ser deposto tendo a chefia do governo sido entregue aos generais Carmona e Sinel de Cordes. O Congresso foi dissolvido e a Constituição suspensa. Foi o início de uma ditadura militar, na qual o Governo ficou com os poderes do Parlamento e do Ministério (Presidência do Conselho de Ministros), assumindo assim toda a iniciativa legislativa. Em 1932, António de Oliveira Salazar é nomeado presidente do Conselho de Ministros e um ano mais tarde é aprovada a nova Constituição da República o documento que institui o “Estado Novo”. O 28 de maio abriu caminho a uma ditadura que durou 48 anos e que só terminou no dia 25 de abril de 1974 através de um novo golpe militar (a Revolução dos Cravos) que devolveu de novo as liberdades cívicas e implementou um regime democrático. Ao longo destes 48 anos este regime autoritário nacionalista e corporativista vai condicionar toda a atividade económica e social de Portugal, isolando ainda mais o nosso país de uma realidade que essa sim nunca parou de evoluir. É neste contexto que surgem as primeiras rádios em Portugal e se desenvolvem até 1974.

Poderá pensar-se que a criação do RCP se deveu a razões meramente políticas, no entanto essa conclusão é demasiado leviana. Com efeito, os dois responsáveis pela nova rádio, Botelho Moniz e Lima Basto, eram radioamadores⁸. O primeiro era apaixonado apenas pela receção, o seu passatempo preferido era o fabrico de recetores enquanto que Lima Bastos contemplava as duas vertentes, a emissão e a receção.

E foi apenas depois de uma pequena experiência doméstica, no decorrer da qual tentava demonstrar aos filhos como se propagavam as ondas hertzianas, que o conceito “radio-emissão” começou a ganhar sentido. De uma pequena experiência no interior da sua casa na Parede nos arredores de Lisboa, passou para a rua e daí para as casas vizinhas e mais tarde para toda a região⁹.

Estávamos em 1928. Tinha nascido a “Estação oficial do estado Livre da Parede e Galiza”, assim se designou inicialmente. Daí até se organizar um clube e fazer um emissor a sério foi um pequeno salto que se concretizou em 1931.

Figura 4: Estúdios do Rádio Clube Português em 1931.



Fonte: <https://www.newsmuseum.pt/sites/default/files/rcp1.jpg>

A ideia inicial era promover o estudo da radiodifusão em Portugal, realizar estudos de eletricidade e radioeletricidade dar a conhecer no país e no estrangeiro a terra portuguesa e manter um emissor privativo de onda média e outro de ondas curtas¹⁰. No final de 1931 e a funcionar com um emissor de apenas 200 Watts, o RCP dispunha já de 800 associados.

⁸ Revista Antena nº4, 15 de Abril de 1965, p.41.

⁹ Revista Antena nº4, 15 de Abril de 1965, p.41.

¹⁰ Revista Antena, nº4, 15 de Abril de 1965, p.41.

Para se perceber a importância da nova infraestrutura, saliente-se que a inauguração dos estúdios de emissão situados na Parede, contou com a presença do então Presidente da República Óscar Carmona (Santos, 2017).

A estratégia de Botelho Moniz foi muito clara desde o início. Por um lado, manter-se ao lado do regime e por outro lado manter uma distância crítica em relação ao Estado Novo e que permitisse reivindicar os meios necessários para que a sua estação de rádio tivesse as melhores condições para poder trabalhar.

A programação foi desde sempre uma das grandes prioridades do RCP. Com apenas duas horas de emissão diárias¹¹, Botelho Moniz rapidamente percebeu que se tornava necessário aumentar a oferta e assim e em 1932, dava início ao serviço de notícias entre as 00:00 e as 00:30. Um ano mais tarde aumentava em uma hora o tempo de difusão.

Inovação parecia ser a “pedra de toque” da estação emissora e por isso mesmo não será de estranhar que seja uma vez mais a CT1GL a assinar a primeira transmissão radiofónica de um jogo de futebol, mais precisamente o Portugal Hungria, jogo que decorreu em 1933 em Lisboa no campo do Lumiar, antigo estádio do Sporting Clube de Portugal.

Um ano mais tarde, o RCP tinha traçado 3 objetivos claros a atingir: retomar a publicidade radiofónica¹² (entretanto proibida por decreto governamental pelo ministro Duarte Pacheco), obter uma frequência livre de interferências e atingir pela rádio as colónias portuguesas. De salientar que o panorama radiofónico no nosso país não era muito promissor, já que em 1935 só estavam registados cerca de 40.409 recetores de rádio, numa altura em que a população metropolitana não andaria muito longe dos 7 milhões de indivíduos (Ribeiro, 2011), O Rádio Clube Português tornou-se numa rádio de referência.

Pode dizer-se que o rádio Clube Português foi responsável pela implementação de uma nova estética radiofónica. E foi assim que chegamos a 1936.

O RCP dispunha de um de um emissor de 5 KW, emitia em onda curta para todo o Mundo, tinha criado a sua própria orquestra (a Orquestra Rádio) tinha uma programação variada que ia desde os programas infantis aos grandes saraus musicais, era visitada por grandes nomes do cinema e da música internacionais e tinha mais de 10 mil associados¹³.

¹¹ Terças e quintas-feiras entre as 22:30 e as 00:30 e aos domingos das 15:00 às 18:00 e de novo das 22:30 às 00:30.

¹² Uma medida do Estado Novo que afetou o RCP, e todas as outras emissoras existentes, algumas deixaram mesmo de existir, foi a proibição, através de um decreto do ministro Duarte Pacheco, da publicidade radiofónica, com o pretexto de que a mesma contribuía para a especulação comercial, medida que durou cerca de ano e meio, terminando em fevereiro de 1936.

¹³ Revista Antena nº8, 15 de junho de 1965, p.21.

A 17 de Julho desse ano, o território marroquino assiste à sublevação de militares hostis ao governo democraticamente eleito em Espanha.

Figura 5: Cartaz comemorativo do “Alzamiento”.



Fonte: https://cloud10.todocoleccion.online/carteles-guerra-civil/tc/2017/04/22/16/84422816_14_06.webp

As tropas nacionalistas são lideradas pelo general José Sanjurjo, que se encontrava exilado em Portugal o qual após ter sido vítima de um acidente de aviação, é substituído na hierarquia militar pelo General Franco.

O Alzamiento, assim ficou conhecida a sublevação, deu início à Guerra Civil Espanhola e pode dizer-se que foi um dos primeiros acontecimentos históricos a “demonstrar o papel da rádio como instrumento de propaganda” (Ribeiro, 2007: 169).

Do ponto de vista da comunicação, o conflito espanhol serviu “como um balão de ensaio para a II Guerra Mundial, no que diz respeito às estratégias de propaganda em geral, e mais especificamente no que se refere à utilização das ondas hertzianas para a difusão de conteúdos propagandísticos e contra propagandísticos [sic]” (Ribeiro, 2007: 173) e no qual o RCP teve um papel determinante.

Dada a sua natureza, a rádio tinha a capacidade de chegar mais facilmente ao interior dos lares, ao contrário da imprensa escrita que apenas atingia os públicos mais letrados, a rádio era por natureza um meio universal cujas mensagens, podiam ser compreendidas pelos mais diversos públicos” (Ribeiro, 2007: 169).

O estado português e face à pressão internacional tentou manter uma posição de neutralidade a qual era apenas aparente. Internamente nada fazia para impedir os

apoios portugueses aos nacionalistas chefiados por Franco. Os noticiários emitidos pela rádio do Estado, a Emissora Nacional, davam a conhecer apenas uma parte do conflito - a que interessava ao governo português - e sempre em contrainformação das notícias veiculadas pelas rádios espanholas republicanas (Rodriguez. 2004).

De salientar que a “Radio Nacional de España” só foi criada em 1937 e até essa altura a propaganda radiofónica nacionalista apenas podia contar com os apoios da “Unión Radio Sevilla e as emissões oriundas de Itália, Alemanha e Portugal. A afinidade entre regimes e sobretudo a proximidade física transformou estrategicamente as emissões portuguesas do Rádio Clube Português numa verdadeira quinta coluna pois devido à ausência de fronteiras físicas a sua emissão chegava facilmente até às linhas dos soldados nacionalistas (Rodriguez, 2017).

É o próprio Botelho Moniz que afirma:

neste ano da graça de 1936, a radiodifusão é quase novidade. Não se acha experimentada em todas as suas possibilidades. A emissora da Parede é uma estação jovem, de sangue na guelra, que aprendera a combater via rádio, para conquistar associados e se erguer por si própria. Sem qualquer intuito político, a Direção do RCP resolveu unanimemente aproveitar as circunstâncias para realizar a primeira experiência internacional de uma grande reportagem radiofónica de interesse público¹⁴.

E assim, às 14 horas do dia 18 de julho de 1936 a emissora da Parede põe em marcha uma emissão extraordinária e anuncia aos seus microfones que vai realizar uma reportagem radiofónica sobre os acontecimentos de Espanha.

No entender dos responsáveis da estação emissora, as razões eram óbvias e é o próprio Botelho Moniz que justifica: “Cedo compreendemos as razões dos ataques vermelhos. A radiodifusão tinha-se revelado uma arma de guerra de importância capital. Mesmo sem querer, estávamos servindo de elo de ligação entre os vários núcleos de rebeldes dispersos por toda a Espanha”¹⁵.

De facto, durante o conflito, o RCP foi a principal fonte de informação para muitas das notícias publicadas na edição de Sevilha do jornal *ABC* (Tadeu, 2014), que se encontrava sob o domínio rebelde. Ao longo do conflito, o RCP relatou entusiasticamente aos seus ouvintes e consequentemente aos leitores do jornal espanhol do sucesso das operações militares nacionalistas em direção a Madrid, desmentindo assim as informações das vitórias republicanas veiculada por exemplo pela *Unión Radio 10*.

Para dar resposta a este desafio, o RCP assume que vai realizar a primeira experiência internacional de uma grande reportagem radiofónica de interesse público e

¹⁴ Revista “Antena” nº9, 1 de julho 1965, p.25.

¹⁵ Revista “Antena” nº9, 1 de julho 1965, p.25.

assume a paternidade do jornalismo radiofónico em Portugal¹⁶. Montou postos de escuta a funcionar 24 horas por dia, um para cada posto emissor espanhol e para captação dos noticiários dos principais emissores de outros países. Em simultâneo, estabeleceu os primeiros contactos com a imprensa escrita portuguesa e as grandes agências internacionais de informação.

A importância do RCP no conflito espanhol, seria mais tarde reconhecido não só pelos nacionalistas, mas sobretudo pelos republicanos espanhóis que acabariam por eleger a emissora como um dos seus principais inimigos.

Por isso não será de estranhar que no dia 20 de janeiro de 1937, os estúdios do RCP na Parede tenham sido alvo de uma bomba relógio que escondida numa caixa de contador de parede, deflagrou minutos depois das 23 horas¹⁷.

Sem vítimas a lamentar, esta retaliação serviu para cerrar ainda mais as fileiras em torno da militância nacionalista.

Pode dizer-se que a experiência militar do comandante Botelho Moniz foi decisiva na estratégia alicerçada pelo RCP.

Foi ele que criou um corpo de voluntários a que chamou “Os Viriatos”, cujo objetivo era o de combater ao lado das tropas revoltosas.

Figura 6: Artigo sobre os viriatos na revista “História Militar” de 1961.



Fonte: <https://www.newsmuseum.pt/sites/default/files/viriatos.jpg>

¹⁶ Revista “Antena” nº09, 1 de julho 1965, p.24.

¹⁷ Revista “Antena” nº012, 15 de agosto, 1965, p.38.

O apelo à mobilização foi feito na noite de 28 de agosto de 1936, no Campo Pequeno, em Lisboa, num comício (Correia, 1969) no decorrer do qual Botelho Moniz discursa perante milhares de pessoas e é aos microfones do Rádio Clube Português que afirma (Silva, 2005):

Vai começar a guerra santa, a guerra de todos os instantes. Vai começar a cruzada heroica para a qual chamamos os portugueses(...). Nós, nacionalistas, somos legião e somos portugueses. Constituíamos a "Legião Portuguesa", a legião onde só entram 'portugueses', mas que fica aberta a todos os portugueses, leais, disciplinados, dignos e honrados que aceitam como lema 'pela Família, pela Pátria, pela Civilização Lusitana (Vieira, 2011: 48).

Figura 7. Discurso no comício do Campo Pequeno.



Fonte: Centro Português de Fotografia – Torre do Tombo.

Nesta foto pode identificar-se Jesus Suevos, chefe da Falange Espanhola discursando em direto para Espanha. Em segundo plano Jorge Botelho Moniz, e alguns elementos da Legião Portuguesa.

Foi também aos microfones do RCP que se mobilizaram os portugueses para angariar e organizar comboios de abastecimentos para apoio aos soldados revoltosos.

Foram criados serviços noticiosos em língua castelhana, protagonizados por locutores espanhóis, entre os quais se destaca a voz de Marisabel de La Torre de Colomina, que se tornou o símbolo emblemático do apoio do RCP aos rebeldes franquistas.

A revista “Rádio semanal”, uma publicação da Emissora Nacional, dedicou a Marisabel a primeira página do número de setembro desse ano e uma reportagem alargada sobre o Rádio Clube Português dando conta da influência que a locutora espanhola exercia, tanto em Espanha como em Portugal (Tadeu, 2014). As emissões para Espanha eram diárias e o indicativo que se fazia ouvir era “CT1 GL - R.C.P. - Parede - Lisboa - Portugal”.

A importância do RCP no desenrolar da Guerra Civil espanhola era inquestionável, a demonstrá-lo estão as declarações do embaixador de Espanha em Portugal Claudio Sánchez-Albornoz, que no dia 21 de agosto desse ano, reconhecia que a estação de Jorge Botelho Moniz passara a ter uma intervenção substancial no conflito ao dedicar cada vez mais horas da sua emissão ao conflito. Este diplomata chamava a atenção que aos microfones daquela rádio estavam muitas vezes locutores espanhóis, recrutados junto da colónia espanhola portuguesa e que conseguiam no idioma de Cervantes causar um maior impacto junto dos seus compatriotas. Prova disso era o carinho manifestado pelos espanhóis da zona nacionalista para com os profissionais da rádio portuguesa nomeadamente os do sexo feminino, tendo sido realizadas subscrições populares com vista a recompensar o trabalho desenvolvido aos microfones do RCP as quais muitas vezes resultavam em ofertas de peças de ourivesaria (Tadeu, 2014).

Mas aquela que marcou sem dúvida o alinhamento do RCP com as tropas nacionalistas foi sem dúvida o cerco ao Alcazar de Toledo.

Face à desmotivação provocada pela demora dos reforços nacionalistas, coube ao RCP utilizar os seus microfones para incitar à resistência dos sitiados, informando-os ao mesmo tempo dos progressos registados no terreno militar e que davam conta da sua rápida libertação.

A colaboração da rádio não se limitava apenas à difusão de notícias ou ao empolgação da ação dos revoltosos.

Dadas as dificuldades de comunicação com as trincheiras, os microfones do RCP serviram muitas vezes para enviar informações codificadas para a frente de combate.

A este propósito relembra Botelho Moniz:

Sabíamos por comunicações telefónicas seguras com a região de Toledo, que as colunas nacionalistas estavam à vista da cidade combatendo contra os sitiados vermelhos. Acabávamos de transmitir para o Alcácer o aviso de que o canhoneio, que por certo estavam ouvindo, significava a aproximação vitoriosa do glorioso general Varela. A libertação iria dar-se em breve.¹⁸

O avanço das tropas franquistas em Toledo, foi acompanhado quase em permanência, ato que mereceu por parte da imprensa espanhola nacionalista rasgados

¹⁸ Revista “Antena” nº11, Agosto de 1965, p.39.

elogios e originou o envio de novas lembranças aos locutores do RCP, desta vez por parte de familiares dos cercados.

A forma apaixonada e por vezes dramática como o RCP acompanhou os acontecimentos do cerco à fortaleza relatando “*uma luta heroica*” por parte dos defensores enquanto dava conta de “*una imagen cobarde y bárbara del bando leal*” (Rodríguez, 1998:163), contribuiu em muito para a criação do mito sobre o cerco do Alcazar de Toledo, do qual já fizemos referência no início deste artigo.

Terá sido esse protagonismo que chamou definitivamente a atenção da imprensa republicana espanhola para a emissora portuguesa, que daí em diante passou a ser um dos alvos preferenciais dos seus ataques contra Portugal, como foi o caso do jornal catalão *La Vanguardia* que em outubro de 1936 ¹⁹afirmava que o Rádio Clube Português não era uma emissora imparcial e acusando-a de estar ao serviço das tropas nacionalistas e pomenorizando que esse apoio se traduzia em 3 milhões de pesetas (alquilada [alugada] por tres millones de pesetas” (Tadeu, 2014: 11).

A resposta nacionalista não se fez esperar e nos dias seguintes, a edição de Sevilha do *ABC* colocava a foto de Marisabel de la Torre Colomina, a ocupar toda a primeira página e com a legenda “*locutora voluntaria de Radio Club Portugués*”.

Figura 8: Marisabel de la Torre Colomina na capa do jornal ABC.



Fonte: <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-sevilla-19361007.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

¹⁹ “Lo que ocurre en Portugal con los refugiados españoles”, *La Vanguardia*, 3 de outubro de 1936, p.3.

Dias mais tarde, o próprio Botelho Moniz foi recebido em Toledo em manifesto clima de euforia pelo próprio general Moscardó que chefou as tropas nacionalistas.

O protagonismo do RCP começou a diminuir consideravelmente a partir dos primeiros meses de 1937, muito por força da criação da *Radio Nacional de España* em janeiro desse ano e das vitórias nacionalistas naquele período temporal. No entanto e já com o aproximar do fim do conflito, os jornais afetos aos nacionalistas não se esqueceram de agradecer aos amigos portugueses e em particular a Jorge Botelho Moniz e ao RCP.

Em setembro de 1938 e a propósito das comemorações da vitória no *Alcázar* de Toledo, Serrano Súñer, cunhado de Francisco Franco e uma das personalidades mais influentes da futura ditadura espanhola, destacava²⁰ a ajuda prestada por Portugal nomeadamente pelo Rádio Clube Português, com palavras que não deixam margem para dúvidas, salientando que esse apoio “fortalecieron y elevaron el espíritu de los defensores”.

Por outro lado já o *La Vanguardia*, periódico que estava sob controle dos nacionalistas, afirmava que os espanhóis nunca se esqueceriam da ajuda prestada, salientando o vital auxílio dado nos primeiros meses, altura crítica para o sucesso do golpe militar destacando por exemplo o comboio-automóvel do Natal organizado em 1936 pelo Rádio Clube Português o qual teria contribuído para dar alento para o prosseguimento da luta (Tadeu 2014: 16).

A guerra civil espanhola terminou oficialmente a 1 de abril de 1939.

Figura 9: Capa do jornal *El Diario Vasco*.



Fonte: <https://pbs.twimg.com/media/CKLs1cgWoAANsqT?format=jpg&name=900x900>

²⁰ Discursos radiados de los señores Serrano Súñer, embajador de Portugal y general Moscardó, en conmemoración de la gloriosa epopeya del Alcázar de Toledo, ABC (Sevilha) 28 de setembro de 1938, p.15.

2 CONCLUSÕES

Falar do Rádio Clube Português é uma narrativa cheia de ambiguidades.

Por um lado, é reconhecido por todos, que a estação da Parede, foi um marco importantíssimo na história da rádio em Portugal. Definiu uma nova estética radiofónica e apontou o caminho que as futuras estações emissoras viriam a seguir.

Este vanguardismo granjeou-lhe uma popularidade ímpar, a qual serviu, a par de alguma habilidade política de Jorge Botelho Moniz, para conseguir reverter o famoso decreto “Pacheco” que impedia a difusão de publicidade, inviabilizando assim toda e qualquer iniciativa privada. Se por um lado Botelho Moniz e o RCP se mostraram sempre aliados do regime, isso não o coibiu de lhe fazer frente sempre que o julgou necessário.

Torna-se por isso difícil perceber onde termina “o Botelho Moniz” radioamador e começa “o capitão Botelho Moniz” aliado de Franco.

Por outro lado, a militância demonstrada durante a Guerra Civil espanhola, mais não é do que a demonstração clara do poder da radiodifusão e do uso que se pode dar no exercício da propaganda, como aliás se veio a comprovar anos mais tarde durante a II Grande Guerra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

____ (1936). Los marxistas, derrotados en las cercanas de Madrid, *ABC*, 27 de Julho de 1936, p.9.

____ (1963). Lo que ocurre en Portugal con los refugiados españoles, *La Vanguardia*, 3 de outubro, p. 3.

Correia, Felix. (1969). Información telegráfica sobre el movimiento salvador de España. *ABC*, p. 9, 29 de agosto de 1936.

Maia, J. M. (2009). *A Telefonía, memórias da rádio*. Lisboa: Âncora Editora.

Pena Rodríguez, A. (1998). *El gran aliado de Franco, Portugal y La guerra civil española: prensa, radio, cine y propaganda*. Ediciós do Castro, Serie Documentos,199, A Coruña.

Pena Rodríguez, A. (2004). *A guerra de propaganda de Salazar. Os correspondentes portugueses e a Guerra Civil espanhola 1936 - 1939*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocicdigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/02/n3-01-Alberto-Pena-Rodriguez.pdf> . Consultada em 19 de janeiro de 2021.

Pena Rodríguez, A. (2017). Sintonia de Combate. *A propaganda da Rádio Club Português na Guerra Civil Espanhola 1936 - 1939*. Repositório Científico da Universidade de Coimbra, disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/46329>.

Ribeiro, N. (2007). A Rádio Portuguesa na Guerra Civil de Espanha, in J. Lourenço & I. Vieira (Orgs.), *Guerra Civil de Espanha: cruzando fronteiras 70 anos depois* (p. 169-195). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Ribeiro, N. (2010). The War of the Airwaves in Portugal: foreign propaganda on short and medium waves, 1933-1945, *Journal of Radio & Audio Media*, 17 (2): 211-225.

Santos, R. (2017). *Estudos da rádio em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Silva, J. G. (2005). *69 anos da Guerra Civil Espanhola: O papel da rádio portuguesa*. [Online] Disponível em: <http://ouvidor.blogspot.com/2005/07/69-anos-da-guerra-civil-espanhola-o.html>. Consultado a 14 de janeiro de 2021.

Tadeu, T. A. (2014). *O Rádio Clube Português na imprensa espanhola*. Seminário Comunicação e Educação CEIS20. Universidade de Coimbra. Disponível em: https://www.academia.edu/15245246/O_R%C3%A1dio_Clube_Portugu%C3%AAs_na_imprensa_espanhola_1936_1939_

Vieira, Rui Aballe. (2011). *Tomar o pulso ao tigre: Missões Militares Portuguesas em Espanha, entre a vigilância e a cooperação (1934 - 1939)*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/7073>. Consultada em 19 de janeiro de 2021.

PERIÓDICOS:

Antena (1965). Edição n.º 11, arquivo da Hemeroteca Municipal de Lisboa.

Antena (1965). Edição n.º 12, arquivo da Hemeroteca Municipal de Lisboa.

Antena (1965). Edição n.º 4, arquivo da Hemeroteca Municipal de Lisboa.

Antena (1965). Edição n.º 8, arquivo da Hemeroteca Municipal de Lisboa.

Antena (1965). Edição n.º 9, arquivo da Hemeroteca Municipal de Lisboa.

CAPÍTULO 20

AFROMEXICANOS: DESCOLONIALIDAD Y SOCIOETNOGÉNESIS

Data de submissão: 14/04/2023

Data de aceite: 05/05/2023

Gabriel J Saucedo Arteaga

Instituto Nacional de Ciencias
Médicas y Nutrición
Salvador Zubirán

<https://orcid.org/0000-0001-9208-4763>

RESUMEN: Objetivo: demostrar que la población denominada afromexicana, ha vivido una diversa experiencia de procesos históricos; en contextos comunitarios, grupales o individuales, que le facilitan constituirse en una nueva etnia. Metodología y aproximación teórica: selección y definición de conceptos, para la construcción sociohistórica, en un marco de descolonización. La aproximación teórica es la historia social; la experiencia individual, familiar y comunitaria son las unidades de observación y análisis. Observación participante, entrevistas, y documentos sobre algunas regiones, de los estados de Veracruz, Oaxaca, Guerrero. Resultados: selección y análisis de los elementos de la etnia/etnogénesis y factores externos. La operacionalización de procesos y sus referentes empíricos -testimonios-, así como de la experiencia comunitaria e individual en cada región. Limitaciones: no se ha recibido retroalimentación de las comunidades.

Originalidad: una historia social, no lineal, retrospectiva, para construir el pasado, a partir del presente. Conclusiones: los afromexicanos son actores del presente y pueden construir su pasado y futuro. La socioetnogénesis es un proceso alternativo, resultado de las demandas por los derechos económicos, sociales y culturales. Un proceso de descolonización en relación con el Estado; en el contexto de reconocimiento a las diferencias. La auto adscripción, toma de conciencia social y reconocimiento como pueblos negros han sido impulsados por los nuevos escenarios y experiencias. El territorio, las relaciones de parentesco y las características físicas están en un proceso que articula muchas experiencias, para la construcción de la etnogénesis de los negrodescendientes en México.

PALABRAS CLAVE: Afrodescendientes. Descolonización. Grupo étnico. Historia social.

AFROMEXICANS: DECOLONIALITY AND SOCIOETHNOGENESIS

ABSTRACT: Objective: to demonstrate that the so-called Afro-Mexican population has lived a diverse experience of historical facts and processes; in community, group or individual contexts, which make it easier for them to become a new ethnic group. Methodology and theoretical approach: selection and definition of concepts, for the socio-historical construction, in a framework of decolonization. The theoretical approach is social history; individual, family and community

experience are the units of observation and analysis. Participant observation, interviews, and documents on some regions of the states of Veracruz, Oaxaca, Guerrero. Results: selection and analysis of the elements of ethnicity/ethnogenesis and external factors. The operationalization of the processes and their empirical references, as well as the operationalization of the community and individual experience in each region. Limitations: no feedback has been received from the communities. Originality: a social, non-linear, retrospective history, to build the past, starting from the present. Conclusions: Afro-Mexicans are actors of the present and can build their past and future. Socio-ethnogenesis is an alternative process, the result of demands for economic, social and cultural rights. A process of decolonization in relation to the State; in the context of recognition of differences. Self-ascription, social awareness and recognition as black peoples have been driven by new scenarios and experiences. The territory, kinship relationships and physical characteristics are in a process that articulates many experiences, for the construction of the ethnogenesis of black descendants in Mexico.

KEYWORDS: Afrodescendants. Decolonization. Ethnic group. Social history.

1 INTRODUCCIÓN

Desde las perspectivas histórica, etnohistórica y demográfica ha sido documentado el ingreso de la población africana a la Nueva España, durante el proceso colonial (Aguirre 1946). Esta población fue distribuida por la mayor parte del territorio (Martínez 1995). Desde entonces la relación más frecuente de los africanos y afrodescendientes ha sido con las poblaciones indígenas originarias. Después de casi 500 años, la nación mexicana es considerada una población mestiza (Zermeño-Padilla 2008)¹ resultado de la mezcla entre indígenas y españoles; que reconoce sin embargo la existencia y permanencia de pueblos indígenas originarios. La historia también ha demostrado la participación de la población afrodescendiente, en el proceso de conformación de la nación mexicana, por lo cual hoy lucha por ser visibilizada y reconocida (Velázquez y Correa 2005).

El objetivo de este trabajo es demostrar que la población denominada afromexicana, ha vivido una diversa experiencia de hechos y procesos históricos; en contextos comunitarios, grupales o individuales, que le facilitan constituirse en una nueva etnia con características propias. Es decir, que alternativamente puede constituirse en una etnia, en el sentido teórico y operativo del término, con datos de estudios históricos, etnohistóricos; pero especialmente con experiencias documentadas y observadas. Con esta base, propondremos la operacionalización² de procesos para la construcción sociohistórica de la etnogénesis afromexicana.

¹ Hay otra perspectiva de mestizo/mestizaje como: mito fundador de la nación y creación político-ideológica de la Revolución Mexicana para explicar los intercambios culturales entre grupos diversos; esencia de la identidad y nacionalidad mexicana.

² Desagregación de los conceptos / variables, en elementos concretos-indicadores-: cualidades / características de un objeto o evento, observable, medible, valorable; así el indicador puede ser identificado por otros observadores.

2 METODOLOGÍA

La recolección de información estuvo basada en: observación participante, entrevistas, recorridos y revisión de documentos sobre las regiones, comunidades, familias y personas consideradas afroamericanas. Fue una etnografía extensa, regional para buscar y observar datos empíricos; entre regiones o comunidades y tratamos que los datos fueran complementarios. Las preguntas iniciales fueron: ¿quiénes son y dónde están los afroamericanos? Para tener una definición operativa de la población afroamericana por su condición histórica, no biológica, consideramos que son:

comunidades o regiones en 1) donde históricamente se ha documentado la presencia de población negra, esclava, africana, para realizar actividades tales como: la minería, el cultivo de la caña de azúcar, el tabaco, el algodón y la ganadería; 2) haya habido en el pasado o que existan en el presente, movimientos sociales o políticos de reivindicación de la población negra, afrodescendiente o afroamericana; 3) las familias se autoadscriban como afroamericanas, afrodescendientes, o negras; 4) sean identificadas por instituciones – de gobierno, salud, fundaciones etc.- o por sus comunidades vecinas como: de población afrodescendiente, afroamericana o negra (Saucedo-Arteaga y Aguilar-Salinas 2015).

El trabajo fue realizado en 20 comunidades rurales de dos regiones a) en los municipios de Cuitláhuac, Veracruz; b) Santo Domingo de Armenta y Santiago Tapextla, Oaxaca; y Cuajinicuilapa, Guerrero. De 500 unidades domésticas que participaron en estudios anteriores (Saucedo, García y Virgen 2008) unas fueron visitadas en sus hogares, a otros se les invitó a una entrevista individual o en grupos. Las visitas de reconocimiento y trabajo de campo ocurrieron de manera intermitente y por periodos de entre una y dos semanas por más de siete años (2007-2014). En cada comunidad se contó con colaboradores locales: profesores, personal de salud y promotores culturales, entre otros.

Para captar el proceso histórico de la etnogénesis hicimos 1) selección de conceptos y resumen de los estudios sobre: la cuestión étnica, etnia y etnogénesis, trayectoria crítica del concepto etnogénesis y la descolonización. 2) Operacionalización de los procesos con sus referentes o testimonios empíricos. 3) Operacionalización de la experiencia como unidad de observación, que fue identificada y registrada en diferentes niveles: individual, familiar, grupal y regional. Para cada nivel de experiencia fueron descritos sus referentes o testimonios empíricos y la fuente de información. Los referentes empíricos no son estrictamente correspondientes o indiscutibles, -más bien incompletos e imperfectos- pero permiten un diálogo con los conceptos teóricos. Los referentes son considerados datos portadores de estructura: eslabones de una serie horizontal de relaciones (Illades 1997).

3 ELEMENTOS TEÓRICOS

Partimos de una perspectiva materialista, histórica/ dialéctica y por lo tanto, concebimos a la población afroamericana como parte de un proceso: en constante movimiento, con cambios paulatinos o saltos cualitativos, contradicciones y negaciones en una lucha de contrarios. Consideramos a la historia social, como “la disciplina del contexto y del proceso” (Illades 1997, 15), voluntades individuales “que actúan, con, sobre y contra cada familia, grupos y comunidades- voluntades colectivas-; es el producto de cambios de mentalidades, formas de entender el mundo; descontentos, malestares, presiones o temor acumulados por mucho tiempo de un individuo o un grupo social. Es el estudio de procesos con sujetos” (Thompson 1981, 135, 362).

La experiencia³ es la categoría de análisis y el individuo, la familia, el grupo y la comunidad: las unidades de observación. Son experiencias que están entretrejiéndose entre quienes son, se sienten o quieren ser parte del grupo de afroamericanos “...una serie lateral de relaciones no solo sociales, sino también ideológicas, económicas y políticas” (Illades 1997, 11). “...la experiencia no es una fase del conocimiento de nivel bajo, ideológicamente contaminado, en las personas comunes. ...la experiencia es válida y efectiva; surge porque las personas son racionales y piensan acerca de lo que les ocurre a ellos y a su mundo” (Thompson 1981, 19).

3.1 DESCOLONIZACIÓN

En los países que han sido colonizados por Europa, aun después de lograr su independencia quedaron muchos elementos locales, rasgos y agentes coloniales que tienen un gran peso en la conformación de la vida y cultura nacional: los pueblos originarios, los pueblos introducidos, los descendientes, los mestizajes; además de los bienes nacionales, los capitales extranjeros, la nueva burguesía, el idioma, la religión; es decir, una variedad de factores ideológicos, económicos, políticos y sociales. Fanon y otros intelectuales antillanos argumentaron sobre un proceso descolonial necesario, para la: liberación nacional, renacimiento o la devolución de la nación al pueblo. “El objetivo es, eliminar todo vestigio de las estructuras coloniales para empezar a recrear a su país. El pueblo en su lucha construye una nueva realidad, liberándose del colonialismo del saber y ser para operar la descolonialidad” (Mignolo 2009, 311). La descolonización como acción/ proceso para construir nuevos sujetos en espacios concretos; para la substitución de nombres, de sentidos se presenta como una sociogenia, para abrir las posibilidades; la cultura nacional y la conciencia social (De Oto 2009).

³ La experiencia es parte de la demostración en el discurso científico (Thompson, 1981).

La cuestión racial y la negritud fueron planteadas como resultado del proceso evolutivo de la especie humana y el desarrollo individual. Según Freud,

para superar la pérdida de identidad del hombre negro, es necesario pasar de una explicación filogenética a una explicación ontogenética [...] Por su parte, Fanon argumenta que se requiere llegar a una explicación sociogenética, sobre la base de la experiencia histórica [...]; considera también que todos los problemas sociales tienen que ser situados en el contexto histórico de las relaciones de poder; y lo ideal es que el presente sirva siempre para construir el porvenir (Fanon 2009, 55:44–46).

Comprender la realidad del negro requiere de la comprensión del proceso de dominación y explotación: tanto a nivel estructural como a nivel de la subjetividad. Pero subraya: “De ninguna forma debo dedicarme a hacer revivir una civilización negra injustamente olvidada. No me hago el hombre de ningún pasado. No quiero cantar el pasado a expensas de mi presente y mi provenir” (p.187). Él es crítico ante el objetivo de conformar una identidad cultural, independiente de la lucha política por la liberación nacional; “hay que pasar de la conciencia nacional a la conciencia política y social”⁴ (p.34).

3.2 CUESTIÓN ÉTNICA

Stavenhagen (1992) considera que: todos los pueblos están formalmente incorporados a un territorio, que es reclamado por un Estado. Si bien los pueblos o etnias pueden ser anteriores a los estados nacionales actuales, ahora, sólo en el marco de éstos surge la cuestión étnica. Así mismo,

la mayoría de los países son multiétnicos [...] La población está dividida en grupos heterogéneos, caracterizados por determinados atributos étnicos [...] También, las relaciones entre etnias, no pueden hacerse más que en referencia directa o indirecta del Estado [...] La cuestión étnica se refiere a los problemas de las etnias en relación con los Estados territoriales, tales como éstos se han constituido a lo largo de la historia [...] Los grupos se distinguen por sus características étnicas; en procesos históricos se forman y adquieren sus identidades [...] Algunos pueblos tienen un origen antiguo y continuidad hasta la actualidad [...] Otros tienen un comienzo más reciente y su proceso aún continúa [...] Otros más, que alguna vez existieron, han desaparecido [...] las etnias modernas son resultado de cambios estructurales en los países, sobre todo durante el período colonial; numerosas etnias africanas son producto de las transformaciones iniciadas por el colonialismo. (Amselle y M'Bokolo 2005), Citado por (Stavenhagen 1992, 54).

Las etnias son grupos culturales basados en estructuras sociales (instituciones y relaciones sociales); y la relación de factores internos y externos. Para identificar a las etnias generalmente se utilizan:

⁴ La conciencia política, como aptitud social para interpretar las corrientes emocionales de un colectivo y sus relaciones de poder. El conocimiento que una persona tiene sobre el estado de los demás integrantes de su comunidad; consiente de como el entorno puede favorecer o perjudicar el desarrollo de las personas.

1.- Criterios objetivos, como: lengua, religión, organización social, límites o fronteras sociales (Barth 1976), cultura y territorio, - a mayor relación con el territorio, mayor será la identidad étnica de un grupo-.

En algunos casos, uno solo de los elementos puede ser suficiente para identificar a una etnia, pero comúnmente se presentan en combinación y se refuerzan mutuamente. Lo importante es que el elemento considerado tenga significado para los miembros del grupo y que sea a su vez reconocido por el resto de la sociedad o por otros grupos como determinante en la identificación de la etnia [...] Las características objetivas son determinantes para orientar la conducta colectiva de quienes los comparten, entre propios y extraños (Stavenhagen 1992, 61).

2.- Criterios subjetivos de identidad, fundamentales para la existencia de una etnia:

Conciencia [...] de pertenencia e identificación con el grupo (identidad), la internalización de los valores y símbolos compartidos [...] las creencias comunes relativas a los orígenes, las características, la especificidad y el destino del grupo [...] Algunos [...] se refieren a la etnicidad como una especie de parentesco y el grupo étnico como un grupo de parentesco extendido [...] puede ser real, de sangre, o ficticio, lo cual es más común (Stavenhagen 1992, 63).

3.3 ETNIA Y ETNOGÉNESIS

Desde la perspectiva sistémica de Gumiliev⁵ “la etnia es un colectivo humano que se opone a todos los otros colectivos; más o menos estable, que surge y desaparece en el tiempo histórico. Producto histórico, pero vinculado a la actividad económica y al paisaje, adaptado al ambiente”⁶ (Málishév y Sepúlveda Garza 1995, 115)⁷. “Son personas que se parecen entre sí, unidas por una autoconciencia común; que se determina por la complementariedad de sus miembros”. (Gumiliev 1985, 45). Dos o más componentes operan en la etnogénesis. “El cruce de varias etnias a veces produce una nueva forma estable” (p. 52). “La etnia es una categoría sociohistórica, cuya génesis y desarrollo están determinados por las leyes específicas del desarrollo de la sociedad” (p. 46) “El único criterio que se puede aplicar a todas las etnias es el reconocimiento de la identidad que cada una de ellas tiene de sí misma” (p.115). “No hay formas puras en el proceso histórico real, más bien variantes de contactos que surgen en territorios habitados por diferentes etnias” (p.72); incluso el origen común, que siempre es heterogéneo.

⁵ Etnólogo, geógrafo e historiador ruso (1912-1992). La traducción de su libro inglés-español, fue realizada por los autores del presente artículo. El libro disponible en internet, no tiene número de páginas.

⁶ En este sentido no hay que olvidar que cualquier grupo, debe en primer lugar: lograr la sobrevivencia de los individuos, su reproducción, su protección y apropiarse de un territorio con recursos.

⁷ Estos autores tradujeron y resumieron la teoría etnogénesis de Gumiliev, pero también incluyeron información de otros artículos del autor.

Cada etnia tiene su propia estructura y estereotipo de conducta [...] La ideología y la cultura son atributos de una etnia, pero no necesarios [...] Las etnias que están en proceso de desarrollo se encuentran en estado dinámico, esto es, cambian de una generación a otra [...] cada etnia por joven que sea tiene sus tradiciones, en caso contrario dejaría de existir y se disolvería entre sus vecinos [...] nadie puede negar que en el proceso de desarrollo de la humanidad hayan surgido y desaparecido etnias (p.116). La etnogénesis es todo el proceso: nacimiento, desarrollo y extinción de una etnia; supone también, que no todas las que nacen, van a desarrollarse; muchas desaparecen. Los miembros del colectivo no quieren hacer cambios, tampoco pueden imaginarlo; es necesario un fuerte impulso. Y sin embargo las etnias surgen de vez en cuando (Gumiliev 1985).

De acuerdo con este autor: “la formación de cada etnia, siempre se caracteriza por la intensa aspiración de algunos hombres a realizar actividades dirigidas a la transformación del ambiente social o natural” (p.241). Las nuevas etnias surgen en los territorios de coyuntura ambientales; donde se juntan los escapados de otras etnias. Las primeras generaciones frecuentemente perecen, o salen hacia las fronteras del área étnica (o sea, a los lugares de coyuntura con otras etnias y ambientes) donde comienzan nuevos sistemas.

El desarrollo de los sistemas étnicos incluye diferentes fases: 1) La ascensión,⁸ -donde predominan las personas utopistas- se desarrolla como resultado del impulso inicial y se caracteriza por la expansión activa de la nueva etnia en diferentes esferas (demográfica, económica, entre otras) cambia la estructura del sistema étnico, aparecen nuevos subsistemas e instituciones sociales; se forman nuevas jerarquías dominantes, que suelen contraponerse a las normas e ideales del viejo sustrato étnico.

Las etnias no existen en el aislamiento, sino en la interrelación de dos sistemas donde ninguno es subsistema del otro. En esta interrelación son posibles cuatro tipos de contacto: 1) negativo-quimera, 2) positivo-simbiosis, 3) neutral-xenia y 4) pasionario-confluencia de diferentes etnias en una nueva comunidad” (Gumiliev 1985, 123,124).

3.4 FENÓMENOS ÉTNICOS

La etnicidad y otros fenómenos étnicos son producto de los procesos migratorios post guerras mundiales (Luna, 2014). -Por ejemplo, la noción de identidad y los movimientos reivindicatorios fueron impulsadas por los amerindios para exigir sus derechos como primeras naciones-. Hay al menos dos perspectivas teóricas: 1) la historia regresiva, etnohistórica: la etnogénesis por el regreso de los antepasados; 2) la etnogénesis contextual, instrumental; para el análisis de fenómenos identitarios o de grupos étnicos (Obadia 2008). El nacimiento de una etnia va acompañado de diversos procesos políticos,

⁸ Las otras fases no se desarrollan aquí, solo las mencionamos: 2) Acmática, 3) Recalentamiento, 4) Fractura, 5) Oscuridad.

económicos de conflicto. Los indígenas comienzan a exigir sus derechos territoriales; se re-inventan en un nuevo escenario para no desaparecer. La etnogénesis ocurre en la dinámica de la imposición que ejercen los poderosos para someter a los pueblos originarios, o es una estrategia de los sometidos para resistir; está en la dimensión política y dentro de la lucha por la reafirmación identitaria (Hill 1996).

El término etnogénesis refiere a los procesos de emergencia, reactivación o movimientos reivindicatorios de una conciencia colectiva de grupos y minorías; productos de procesos migratorios, guerras, conflictos económicos o políticos. El territorio tiene gran importancia para que los grupos se re-inventen en los escenarios nuevos. Esta forma de conocimiento –conciencia colectiva- hace uso de un lenguaje común, en narrativas pseudohistóricas o rasgos fenotípicos. Y, uno de los elementos clave parece ser la necesidad de demarcación u oposición a grupos dominantes (Bonte y Izard 1992, 182:789).

Para el caso Sudamericano, la etnogénesis de los pueblos originarios ocurre en contextos postcoloniales. Las emergencias indígenas son producto de las demandas por sus derechos económicos, sociales y culturales; como un proceso de descolonización.⁹

4 ANÁLISIS Y SELECCIÓN DE PROCESOS

Gumiliev y Stavenhagen son contemporáneos¹⁰. Ambos tienen una visión amplia y compleja del proceso de la etnia y la etnogénesis; lo importante para este caso son las similitudes / coincidencias de los procesos que puedan complementarse. Con este objetivo en mente podemos concluir que: el surgimiento de nuevas etnias ocurre: a) en donde convergen diferentes ambientes –naturales/sociales, b) como resultado de cambios estructurales o c) por la combinación de componentes –dos o más poblaciones-. Así, ambos investigadores conciben a la etnia en un proceso y por lo tanto d) dinámico, en donde ocurren contradicciones, relaciones y cambios. Stavenhagen ve a la etnia en relación e) al Estado y f) al territorio; Gumiliev lo ve como parte de g) un sistema en donde identifica a diversos actores. Para ambos investigadores, el criterio que se puede aplicar a todas las etnias es h) el auto reconocimiento. Y de manera general ambos científicos podrían quedar enmarcados en una perspectiva materialista histórico /dialéctica. Luna (2014), reconoce también la importancia de la historia, los antepasados de los pueblos indígenas, así como el peso que tienen los procesos sociales presentes, en los

⁹ Hay al menos tres perspectivas sobre los afroamericanos: 1) afrodescendientes con una historia negada, olvidada/ ignorada; 2) como una etnogénesis situacional (Huerta, 2014); (Quecha, 2015); 3) y como la re-emergencia de una etnia africana latente en el inconsciente (Campos 2005). De éstas, la primera es la más trabajada y aceptada en la mayoría de los estudios; las otras apenas se han mencionado.

¹⁰ Gumiliev: sus publicaciones en ruso e inglés, sobre el tema de la etnia y etnogénesis, antecedieron por muchos años al trabajo de Stavenhagen.

escenarios nuevos; los grupos se reinventan como respuesta a la imposición que ejercen los poderosos. Es una lucha por la reafirmación de la identidad: ¿frente al Estado y otros grupos indígenas? (pregunta nuestra). Para Sudamérica, el proceso de etnogénesis tiene un punto de partida, al parecer indiscutible, i) la descolonización. Como parte de este proceso, surge j) el reclamo de los derechos. Está presente k) el territorio y sobre todo l) los nuevos escenarios, que podría ser el ambiente –natural, social o político- y sus cambios. Llama la atención que se mencione m) a la conciencia colectiva, las n) narrativas pseudohistoricas, o) los rasgos fenotípicos; y como elemento clave p) la oposición a grupos dominantes.

El concepto de etnogénesis es utilizado en el estudio de fenómenos q) tanto del pasado como del presente y relativos a lo étnico y a lo identitario, posee la flexibilidad suficiente para considerar r) los procesos de emergencias identitarias cada vez más distantes de los componentes étnico esencialistas, acarreado consigo una complejidad teórica integradora, que permite hacer abordables los fenómenos identitarios cada vez más complejos (Luna, 2014, p. 177). En el contexto global existen diversos casos de reivindicaciones identitarias que apelan a un reconocimiento ancestral y no existe un consenso sobre el enfoque teórico explicativo para abordarlos. El uso del concepto de etnogénesis ha estado ligado mayoritariamente s) a procesos de carácter etnohistóricos y es raro su uso en la explicación de t) fenómenos recientes, gran parte de ellos vinculados a los movimientos indígenas¹¹ u) post coloniales en América, África y Oceanía (Luna, 2014).

4.1 EL FACTOR “X”

Según el geógrafo ruso, él descubrió la magnitud que tiene el impulso de la etnogénesis, pero debía demostrar que tres factores están integrados en un esquema que permite: (1) la división y fragmentación de los pueblos; (2) la relación del pueblo con el territorio; y (3) la desaparición de una comunidad étnica, pasando por las fases de ascenso y caída. La coincidencia de las tres líneas develaría el factor “x” (Gumiliev 1985, 85); era la gran incógnita para determinar la conformación de una etnia y pareciera no tener una única respuesta, más bien se encontraría en una serie de fenómenos sociales.

En Europa, los estudios de etnogénesis se realizaron con una perspectiva etnohistórica, donde se buscaba encontrar los orígenes de las diferentes naciones que se debatían en las luchas por las autonomías internas (Luna, 2014, p. 171). El fenómeno de nuevas identidades, fundando el paradigma conocido como situacional –o enfoque

¹¹ Otras propuestas sobre la emergencia en América latina, - reetnificación y etnogénesis asociados a las construcciones identitarias indígenas (Bengoa 2009); Etnogénesis proceso de emergencia identitaria o resurgimiento (Hernández y Ruiz, 2011).

dinámico- llevaron a la creación del término etnicidad (p.172). Sin embargo, los grupos étnicos son construcciones sociales que tienden a la organización de la vida social y están sujetos a cambio constante. Los principios que permiten deconstruir una etnia son: en relación a su pasado, su composición interna, su articulación externa, y a las relaciones establecidas por los investigadores en sus terrenos (Amselle y M'Bokolo 2005). A diferencia de otros estudios, estos autores reconocen abiertamente el papel jugado por los investigadores al momento de definir un grupo étnico, donde es fundamental, el grado de interacción que el investigador ha tenido con el grupo. De esta manera queda develado un actor o factor x, externo en el proceso de etnogénesis. Quizá muchos no estén de acuerdo con esta propuesta, pero al menos hay que considerarla como posible e importante; sobre todo por la relación del investigador con las instituciones del Estado.

5 OPERACIONALIZACIÓN DE PROCESOS Y SUS REFERENTES EMPÍRICOS: TESTIMONIOS

En el análisis anterior identificamos los procesos, (a, b, c,...) que consideramos importantes para la definición operativa de la etnogénesis. En los párrafos siguientes haremos operativos cada uno de los procesos históricos, territoriales, políticos, culturales, socioeconómicos concretos, y quedarán enunciados como (A, B, C...). Es decir: el proceso teórico (a) tiene su referente empírico observable en la realidad, en el párrafo (A) y así consecutivamente (b) y (B). Estos referentes en la realidad, han sido observados por los actores sociales de la comunidad, investigadores y de alguna forma también han sido reconocidos por las instituciones del Estado. Consideramos que los procesos observados que a continuación seleccionamos implican la experiencia, vivida, o compartida de manera directa o no: a nivel regional, grupal, familiar o individual.

- A) El territorio en donde se ubican las comunidades afromexicanas comprende límites naturales, geográficos como el mar, la montaña, los límites de la división geopolítica de entidades federativas. Social y culturalmente están limitados por grupos indígenas vecinos y han participado en actividades económicas, históricas propias -aunque no exclusivas- como: minería, cultivo de algodón, tabaco, caña, ganadería, caza, pesca y recolección.
- B) La población afromexicana se encuentra en ese territorio como resultado de los cambios en los modos de producción y explotación, de un sistema de hacienda, -colonial- hacia una producción de auto subsistencia, de tenencia de tierra ejidal y pequeña propiedad -independiente.

- C) Es resultado de la combinación de diversos grupos de población extraídos del continente africano y su mezcla con la población española y los grupos indígenas originarios.
- D) Enfrenta contradicciones: no son africanos, ni se consideran propiamente afrodescendientes, o pueblos originarios, tampoco son indígenas; son mexicanos principalmente del medio rural – agricultores, marginados. Sin embargo, ellos aceptan algunas de sus características, como distintas a otros grupos.
- E) Busca relacionarse con las instituciones del Estado y han logrado cierto reconocimiento, municipal, estatal y federal.
- F) Ocupa un territorio controlado y dividido por el mismo Estado. Sin embargo, se reconocen como grupo en un territorio que se sobrepone a los límites de división geopolítica; sobre todo en la región de la Costa Chica, entre Oaxaca y Guerrero.
- G) Dentro del grupo se identifican líderes y actores académicos, culturales, religiosos, políticos y asociaciones civiles. Algunos han sido reconocidos en la historia oficial, como el negro Yanga en Veracruz, José María Morelos y Pavón, Vicente Guerrero, Melchor Ocampo; actualmente hay líderes políticos, culturales y sociales que trabajan en diferentes frentes a nivel local y regional.
- H) Se auto reconoce en contraposición principalmente con la población indígena originaria; si bien siempre han estado relacionados con esa población, no se asumen como parte de los pueblos indígenas.
- I) En la historia oficial, la población es identificada como un componente del proceso de explotación y colonización.
- J) En el siglo xxi, lucha por un reconocimiento constitucional estatal y federal. Para ello ha realizado reuniones de los pueblos negros en la región de la Costa Chica en los estados de Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Coahuila.
- K) Está delimitando un nuevo territorio con base en la auto adscripción; y también por medio de las instituciones del Estado ¹².
- L) Los retos que ocasionan los cambios ecológicos, usos y explotación de la tierra como el turismo, urbanización, vías de comunicación entre otros, conforman nuevos escenarios naturales y sociales.
- M) La lucha por el reconocimiento constitucional de los afromexicanos está construyendo una conciencia social y política.

¹² Universidad Nacional Autónoma de México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

- N) Entre la población están presentes las narrativas, sobre leyendas del origen de la población. Algunas se han ido construyendo con base en una oralidad, memoria, representaciones sociales entrelazada con documentos formales, locales y de experiencias individuales y grupales. De gran importancia son también el proceso de emigración, el turismo y los medios masivos de comunicación.
- O) Los rasgos fenotípicos –caderas, color de la piel, labios y tipo de pelo– considerados como de la población negra, son retomados en el lenguaje cotidiano en la literatura, pintura, música, bailes en la región y fuera de ella.
- P) Los grupos dominantes más importantes en esa región han sido: los indígenas, los hacendados, los caciques, militares, los partidos políticos, el gobierno y el narcotráfico.
- Q) Actualmente trata de construir una identidad –conciencia, pertenencia– basada en relaciones de parentesco, el trabajo, los relatos, las leyendas, el lenguaje, el cuerpo, prácticas y costumbres; en la música, fotografía, vídeo, la pintura, la danza; las relaciones con investigadores locales y externos, así como por las experiencias compartidas de discriminación y racismo.
- R) Puede ser una etnia en emergencia, compleja e, integradora; una construcción social.
- S) Los estudios etnohistóricos y etnografías realizados en ambas regiones son conocidos por algunos habitantes, aunque no necesariamente se asumen como propios o cercanos.
- T) Pero tampoco se ha planteado la posibilidad de constituir un nuevo grupo.
- U) Los movimientos indígenas como el del EZLN, han causado algún impacto, y son referencia.

6 OPERACIONALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN VERACRUZ

A continuación, describimos algunos hechos o procesos y las fuentes de información respectivas: od) observación directa, ii) comunicación personal, al) documentos, vídeos y otros de acceso libre. La información proviene de al menos dos grupos focales “ancestrales”, inicialmente patrilineales¹³. Por un lado los que se asumen “descendencia directa” de Yanga: los esclavos fugados, fundadores del primer pueblo libre, San Lorenzo de los negros. Por otro, los descendientes directos de los negros procedentes de la isla Martinica en el siglo veinte, y de quienes reconocen a cada una

¹³ Posteriormente la descendencia es de tipo cognaticia, de filiación bilateral.

de sus generaciones, hasta el presente¹⁴. Ambos grupos con relaciones de parentesco reales o ficticios; y concentrados debido a la formación de los ejidos y comunidades actuales, a partir de un centro –origen- poblacional: Mata Clara. Sin embargo, ambos grupos reconocen también su mezcla y relación con la población indígena de la región y con otros grupos de estados vecinos, principalmente: Oaxaca, Guerrero y Puebla; así como de mestizos procedentes de los estados de Guanajuato, Jalisco y Michoacán.

Yanga, un pueblo del estado de Veracruz, es conocido y publicitado como el primer pueblo libre de la esclavitud, del Continente Americano; lleva ese nombre en honor al Negro Yanga (fuente: od y ii). Las instituciones del gobierno federal (ya mencionadas), estatal (Salud) y municipal (Cultura) reconocen a la región de Yanga-Cuitláhuac como una zona de negros o afrodescendientes desde la época de las haciendas coloniales, -productoras de caña, trapiches y tabaco, - hasta el presente (fuente: od y ii). Personas de países Latinoamericanos, como Cuba, Nicaragua y Honduras principalmente, visitan la región para conocer a los negros mexicanos. Algunos han llegado a trabajar por temporadas o en su paso hacia Norteamérica y pocos se han quedado a vivir en la región (fuente: od, ii).

Investigadores y otros profesionales, estudiantes nacionales, extranjeros y diplomáticos, han visitado la región, atraídos por la historia de Yanga y la población negra actual (fuente: od, ii y al). Investigadores nacionales / extranjeros han realizado diversos estudios sobre la población afrodescendiente y la población actual¹⁵ (fuente: od, ii y al).

Las comunidades vecinas a los municipios de Yanga-Cuitláhuac reconocen que esas comunidades son de gente morena, negra (fuente: od y ii). Algunas familias de la región se asumen descendientes directos de Yanga, el líder de los cimarrones, negros fugados. Otros se asumen de descendencia “cubana” para indicar por allá; y en la comunidad de Mata Clara, demuestran que sus ancestros proceden de la isla caribeña Martinica (fuente: od y ii). Si bien actualmente hay fuerte tendencia a la endogamia, muchas familias de la región también reconocen, sin problema, en su genealogía familiar la participación indígena de los estados vecinos (fuente: od y ii). Siempre ha habido una frecuente relación con la población indígena, para las actividades agrícolas.

En 1904, Hilario Virgen Contreras, de la comunidad de Mata Clara, escribió un libro con versos para jaraneros, en donde demuestra su pertenencia a la región, comunidad y grupo; indica que ahí hay negros cimarrones y aunque no se asume como negro, reconoce que “su color es prieto y su pelo no es ordinario” (fuente: od y ii). Hilario fue entrevistado por el antropólogo, Gonzalo Aguirre Beltrán, quien posteriormente realizaría los estudios

¹⁴ Algunas personas mencionan que sus ancestros eran esclavos que se fugaron de un tren que se volteó en la ciudad de Córdoba; aunque no hacen relación alguna con la invasión francesa a México y los batallones de Martinica y Senegal.

¹⁵ Adriana Naveda, Patrick J. Carroll y Charles Rowell, entre otros.

de la población negra en México; después seguirían interrogando a Hilario y a su familia, otros visitantes e investigadores (fuente: od y ii).

Florentino Virgen Castro (FVC) –nieto de Hilario-, escribió un libro con la historia y crónica local, de su comunidad (fuente: od y al). FVC dedicó buena parte de su vida, como promotor cultural, a ser cronista de su pueblo y a difundir su historia. Él afirmó muchas veces, que su bis abuelo, Teodoro, era originario de la isla Martinica. Fuente: a y ii). FVC fue invitado, en varias ocasiones para visitar distintos países con población afrodescendiente –negra- en América y África (fuente: od y ii). FVC fue considerado un promotor cultural de la población negra veracruzana; reconocido por los gobiernos estatal/municipal, las empresas del entretenimiento, periódicos y revistas (fuente: od y ii). FVC comenta que cada año estudiantes, académicos, investigadores nacionales y extranjeros llegan a la región de Yanga y Cuitláhuac para conocer a su gente y su historia (fuente: od y ii).

Las personas de comunidades vecinas, identifican y reconocen a las comunidades negras de la región en los municipios de Yanga y Cuitláhuac. Cada año se realiza en esa región el carnaval afromexicano (fuente: od). Las instituciones de salud, del gobierno estatal, identifican y delimitan a las comunidades negras de la región de Veracruz (fuente: od). Los partidos políticos hacen campaña e incluyen a miembros de las comunidades negras, en algunas actividades promovidas por el estado y los municipios (fuente: od y ii). Las empresas e instituciones de cultura, entretenimiento, cine, radio y televisión han realizado noticias y reportajes sobre las comunidades negras del estado de Veracruz (fuente: od y ii).

Los habitantes de esa región cuando salen de sus comunidades hacia otras ciudades del país, han tenido experiencias de racismo y discriminación: las autoridades de otros estados dudan que sean mexicanos (fuente: od y ii). Los habitantes de esa región cuando emigran al extranjero, se alegran de ser confundidos con los afroamericanos porque reciben mejor trato en el trabajo y vida diaria (fuente: od y ii).

En el año 2017, en la región Yanga-Cuitláhuac se llevó a cabo el encuentro de pueblos negros, con la participación de líderes y miembros de comunidades de los estados de Coahuila, Guerrero, Oaxaca y Veracruz (fuente: od y ii). Instituciones federales (INEG, 2013) (CDI, 2012) han realizado consultas para conocer e identificar a la población afrodescendiente de la región (fuente: od, ii y al).

7 OPERACIONALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA COSTA CHICA

Hace unos 60 años, las ciudades de Pinotepa Nacional, Oaxaca y Cuajinicuilapa Guerrero, eran consideradas como centros de población negra; hoy ésta se concentra

en localidades rurales, pequeñas como: Santiago Tapextla, Santo Domingo Armenta en Oaxaca y San Nicolás, en Guerrero. En cada localidad hay familias arraigadas con relaciones de parentesco importantes, sin embargo, con facilidad señalan su origen en San Nicolás¹⁶. También reconocen su relación con otras poblaciones indígenas como en Ometepec, Guerrero. Identifican y difunden las figuras de José María Morelos y Pavón, y Vicente Guerrero, pero también al Negro Yanga. Hay organizaciones civiles que documentan sus movimientos sociales de reivindicación como afromexicanos o pueblos negros (fuente: od y ii).

Desde 1948 se han realizado diversos estudios antropológicos, culturales, etnohistóricos, históricos, sociomédicos, con la población considerada negra, afromestiza o afrodescendiente de esa región (fuente: al). En 1997 se inauguró el museo de las culturas afromestizas en la ciudad de Cuajinicuilapa Gro. (fuente: od). Un religioso originario de la isla Trinidad y Tobago promovió reuniones desde 1997, para el auto reconocimiento y aceptación de ser población negra; y para que expresaran sus experiencias de discriminación y racismo (fuente: od, ii y ac). Desde las primeras reuniones participaron personas negras de los Estados Unidos de Norteamérica y de otros países (fuente: od, ii y al). En los últimos 20 años se han organizado reuniones anuales (Reyes, Rodríguez, y Ziga 2012) en esa región, con motivos culturales, sociales, económicos y políticos (fuente: od, ii y al). La constitución política del estado de Oaxaca reconoce la existencia de los pueblos negros y el gobierno estatal tiene una oficina para su atención (fuente: od y ii). El gobierno del estado de Guerrero ha recibido varias iniciativas –en los últimos años– para que se reconozca a la comunidad afrodescendiente, negra o afromexicana, como parte importante de su población (fuente: od y ii). En la región hay varias organizaciones sociales que destacan su condición de negros, afrodescendientes, afromexicanos, que luchan por la atención y reivindicación de sus comunidades; por ejemplo, México Negro A.C., África A.C, Purpura (fuente: od y ii).

Actualmente hay tendencia a la endogamia en las comunidades, sin embargo, muchas familias de la región también reconocen, en su genealogía familiar la participación indígena de los estados de Guerrero, Morelos y Puebla (fuente: od y ii). Aun cuando hay ciertas manifestaciones de desprecio hacia la población indígena, es posible encontrar parejas, en donde uno de los cónyuges es hablante de lengua indígena (fuente: od y ii). Hay una frecuente relación en las actividades agrícolas, ganaderas y pesqueras, entre la población indígena y las comunidades afromexicanas (fuente: od). Existen organizaciones de trabajo compuestas por indígenas, mestizos y afromexicanos; por ejemplo, Ecosta A C. (fuente: od y ii).

¹⁶ Además de la ciudad de Pinotepa, Sn Nicolás es la comunidad más estudiada.

Santiago Tapextla, un municipio del estado de Oaxaca se ha declarado como afromexicano (fuente: od y ii). Han surgido líderes afromexicanos, que han ocupado puestos públicos a nivel estatal y municipal en los gobiernos de los estados de Oaxaca y Guerrero (fuente: od). Y han surgido promotores culturales que difunden diversas manifestaciones culturales –pintura, música, danza, fotografía; así como libros de intelectuales locales que relatan sus historia, experiencia e inquietudes sobre la población afromexicana (fuente: od, ii y al). Algunos líderes de la región declaran que no tienen problema alguno si les llaman negros (fuente: od y ii). Han tenido experiencias de discriminación en otras ciudades del país, por el color de su piel (fuente: od). Cuando emigran al extranjero reciben un mejor trato en el trabajo y vida diaria (fuente: ii). Instituciones educativas y de investigación¹⁷, así como del gobierno federal han realizado consultas, eventos e investigaciones para identificar a la población afrodescendiente de la región (fuente: od, ii y al).

8 DISCUSIÓN

Al igual que otros países latinoamericanos, la presencia de la población negra en México fue consecuencia del proceso colonial, en donde también inició su integración a través de diversas relaciones. Esa integración fue legalmente consumada por La Independencia, cuando La Constitución declaró la abolición de la esclavitud y el fin de la estructura de castas (Aguirre, Beltrán 1946). Tanto en la Independencia como en la Revolución Mexicana esa probable integración ocurriría dentro de un contexto político de Estado, para eliminar las diferencias y construir la nación mexicana mestiza, integrada. Además, “El negro, ciertamente, no pudo reconstruir en la Nueva España las viejas culturas africanas de que procedía” [...] en ningún caso persistió como negro puro, ni biológica ni culturalmente” (Aguirre, 1958, pp. 8-11). Si bien, es posible encontrar pueblos con historia de grupos cimarrones, fugados, de plantaciones o ingenios, rebeldes; que quedaron entre una casta y otra, en antiguas regiones inhóspitas, dedicadas antes y hoy a la agricultura; no llegan a construir pueblos o comunidades étnicas (Aguirre, 2005, p. 364).

“Aún los grupos que hoy pudieran ser considerados como negros, aquellos que, en virtud de sus aislamiento y conservatismo, lograron retener características somáticas predominantemente negroides y rasgos culturales africanos, no son, en realidad, sino mestizos, productos de una mezcla biológica y resultantes de la dinámica de la aculturación” (p. 8)¹⁸.

¹⁷ Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana- Ixtapalapa, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

¹⁸ Sin embargo, Aguirre formula una interesante antítesis: Los estudios afroamericanistas lograron el descubrimiento del negro en México; de esta manera se considerará al negro, cuando se realicen estudios culturales.

Esta conclusión tiene sentido y justificación desde una perspectiva nacional, para la historia oficial y para el Estado; pero no da respuesta a esa historia matría¹⁹, local, de las experiencias vividas y compartidas. Cada espacio y periodo determinaron procesos sociales y culturales que vivieron los africanos y sus descendientes. Procesos que originaron un nuevo tejido étnico, social, económico, político y cultural con desigualdades y contradicciones (Florescano 1992); “[...] el mestizaje no es necesariamente disolución y negación (*integración*) que limita la diversidad y pluralidad; es también recomposición y creación”. “[...] ¿Cómo entender los procesos y construcciones culturales sin disolver o negar la presencia africana? ¿Cómo no imponer al pasado el significado cultural del presente?”. “Reconocer las limitaciones de estos términos (*integración* y *mestizaje*²⁰) permitiría enriquecer nuestros análisis y dotar a los sujetos y grupos sociales, de la historia que les pertenece. Ello no significa negar desarrollo, transformaciones y nuevas realidades”(Maria Elisa Velázquez y Hoffmann 2007, 67,68) (aclaración nuestra).

Fanon argumenta que sobre el proceso descolonial, la liberación –independencia o revolución- en sí no es suficiente, si no se reconstruye la sociedad. Considera que la búsqueda o construcción de identidad es dar pasos atrás. Se requiere llegar a una explicación sociogenética sobre la base de la experiencia histórica (historia social²¹) y la conciencia dual (ellos y nosotros). Principalmente, es necesario tomar conciencia de la situación actual, para recrear al país y así mismos²². La alienación requiere de un nuevo hombre, en donde las estructuras cambien. Fanon tal vez pensaba en la nueva nación, y no pudo ver que una nueva etnia podía ser la alternativa. Aguirre Beltrán estuvo a un paso de decirlo, cuando reconoce que los individuos africanos no tuvieron oportunidad de reproducir su cultura y que los negros actuales son negros mexicanos, pero tampoco vio la posibilidad de una nueva etnia. Velázquez y Hoffman, comprenden la importancia de la historia y la complejidad del mestizaje; pero buscar y reconstruir los eslabones de una historia lineal²³ –prospectiva- conlleva el riesgo de imponer al presente, una historia: la afrodescendencia, y la homogenización.

¹⁹ la historia matría: la que se vive y se percibe en el terruño; que se cuenta más que se escribe, valora lo particular y lo cotidiano, y desconfía de los discursos de unidad, que no pocas veces justifican la opresión (González 1969).

²⁰ Mestizaje e integración pueden ser considerados conceptos ideológicos de la política de Estado, para eliminar las diferencias creadas durante el periodo colonial.

²¹ Esta historia en relación con la antropología nos aleja de un determinismo económico, y de una noción funcionalista de la cultura, la ideología y las instituciones (Edward Palmer Thompson 1994, 16).

²² Para reflexionar: en mi opinión, el EZLN, ha pasado por un proceso de descolonización y ha logrado la construcción social/política de -un hombre nuevo- un pueblo nuevo: con historia, narrativas locales, territorio coyuntural, con relación al Estado, auto reconocimiento con base en experiencias individuales y grupales; cambiando las estructuras sociales y políticas. Prácticamente ha pasado por todo un proceso como el descrito en las páginas anteriores.

²³ “...para proponer una lectura más articulada del continuo histórico.”(Castañón González 2006).

Por otro lado, parece que es radicalmente complejo esperar que el resultado del mestizaje, recomposición o nuevo tejido social conduzcan a nuevas realidades, aun cuando lo considere la teoría. Una explicación puede ser: que la historia y etnohistoria han sido elaboradas en primer lugar, para atender las preguntas e intereses de la academia y del Estado. Ambas disciplinas en su relación con la antropología, tienen ahora el reto de contribuir y acompañar a los actores –pueblos negros, negrodescendientes, afromexicanos o moscogos- a transformar las estructuras, las relaciones; a tomar conciencia –social y política- de quiénes son, cuántos, en dónde están; sus necesidades, las condiciones de marginación, discriminación y los derechos. Lo anterior, en un contexto político actual de no discriminación, reconocimiento y tolerancia a las diferencias; desarrollo y justicia.

La mayor dificultad en este proceso, es que somos expertos para estudiar el pasado, hechos, no procesos; y tenemos pocas herramientas teóricas-metodológicas para proyectar el futuro. ¿Cómo no imponer al presente, el significado del pasado? La etnogénesis es un proceso presente y son varias las posibilidades. Más importante aún, es que los grupos señalados pueden tomar las decisiones sobre su presente y futuro. Pero en todas ellas va estar implicado el Estado, el territorio, las relaciones sociales y políticas, las experiencias familiares e individuales y el factor x. Los afromexicanos son actores del presente y pueden construir su pasado y futuro: la etnogénesis. Ésta tiene al menos dos caminos posibles: la etnohistoria para la búsqueda y reconstrucción, retrospectiva -a partir del presente-, de sus relaciones verticales y horizontales; o la historia social, la recopilación y análisis de la experiencia vivida²⁴, compartida, articulada y reconocer que es un movimiento con base en la voluntad de sujetos y grupos negros que desean transformar la realidad.

9 CONCLUSIONES

La población africana fue introducida en la Nueva España, se distribuyó por todo el territorio y se relacionó con los pueblos originarios. Sus descendientes han participado en diferentes etapas de la formación del Estado mexicano, en lo político, social, económico y militar. Sin embargo, no tuvieron oportunidad de conservar y reproducir sus antiguas culturas originarias y hoy son parte del mestizaje a través de un complejo de relaciones entre los individuos y grupos en los diversos contextos socioambientales²⁵.

²⁴ Ziga (2018) habla de la historia viva, una historia actual, resultado de experiencia de generaciones. Similar a la historia matría de Luis González, (1968).

²⁵ “resulta indudable que al interior de los Estados nacionales existieron de manera larvada sentimientos de identidad étnica, que no fueron eliminados completamente por el Estado-Nación, al promover la homogenización de la sociedad”. (Prado, 2004, p. 38).

El proceso de etnogénesis difícilmente puede ser cuestionado. La historia de la humanidad demuestra cómo se agrupan y desarrollan las poblaciones hasta adquirir características distintas a otros grupos. Es demostrable que: así como algunas etnias ya desaparecieron, otras más surgieron y se desarrollaron. En Latinoamérica la socioetnogénesis está considerada como una de las respuestas a la descolonización. Para el caso mexicano, el detonante de la socioetnogénesis negrodescendiente es el contexto histórico-político ya señalado. No hay que dejar de lado el referente y testimonio que es la población indígena: lograron ser reconocidos por la Colonia y el Estado mexicano. Con un movimiento armado (EZLN) vuelven a exigir reconocimiento y justicia; y frente a un nuevo gobierno (2019) logran posesionarse²⁶. Mientras tanto los pueblos negros no fueron “integrados” y quedaron invisibilizados y en riesgo de diluirse.

La identidad, auto adscripción y reconocimiento como pueblos negros, así como la toma de conciencia social y política han tomado impulso con base en los nuevos escenarios y en las recientes experiencias –encuentros, encuestas y participación en eventos diversos-. Experiencias que buscan relaciones, para articular discursos y posturas actualizadas. Las narrativas pseudohistoricas se continuarán creando, inventando y manifestando en las costumbres, tradiciones, leyendas, libros, cuentos y cantos; los rasgos fenotípicos se irán acentuando con la endogamia, el vestido, el peinado, las máscaras y el maquillaje. Sin embargo, el territorio las relaciones de parentesco y las características físicas conforman el núcleo duro de este proceso para la construcción de la socioetnogénesis de los negrodescendientes.

10 AGRADECIMIENTOS

Dr. Luis Reygadas Robles Gil. Investigador de la Universidad Metropolitana, Unidad Ixtapalapa. Ciudad de México; por sus comentarios, sugerencias y disposición al diálogo interdisciplinario.

REFERENCIAS

Aguirre, Beltrán, Gonzalo 1946. *La población negra de México, estudio etnohistórico*. 1989a ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Aguirre, Beltrán, Gonzalo 1958. *Cuijla: Esbozo etnográfico de un pueblo negro [Cuijla: Ethnographic sketch of a black town]*. 2da ed. Vol. VII. Obra Antropológica. Fondo de Cultura Económica.

Aguirre, Beltrán, Gonzalo 2005. “La presencia del negro en México”. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, núm. 7: 351–67.

²⁶ En este año el Estado crea el nuevo Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

- Amselle, Jean-Loup, y Elikia M'Bokolo 2005. *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique [éd. revue et augmentée, 1ère éd. 1985.]*. Paris: La Découverte.
- Barth, Fredrik 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Vol. 197. 6. México: Fondo de cultura económica.
- Bengoa, José 2009. "¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?" *Cuadernos de antropología Social*, núm. 29: 07–22.
- Bonte, Pierre, y Michel Izard 1992. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Vol. 182. Universitaires de France.
- Campos, Luis Eugenio 2005. "Caracterización étnica de los pueblos de negros de la Costa Chica de Oaxaca. Una visión etnográfica". En *Poblaciones y culturas de origen africano en México*, 411–25. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Castañón González, G 2006. "Prólogo". En *Afro América, I*. La ruta del esclavo.
- De Oto, Alejandro 2009. "Frantz Fanon en el siglo: Sobre ciertas persistencias en el pensamiento latinoamericano". *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas* 11 (2): 21–30.
- Fanon, Frantz 2009. *Piel negra, máscaras blancas*. Vol. 55. Ediciones Akal.
- Florescano, Enrique 1992. *El nuevo pasado mexicano*. Cal y arena.
- González, Luis 1969. "Pueblo en Vilo: Microhistoria de San José de Gracia". *The American Historical Review*. <https://doi.org/10.1086/ahr/75.2.623>.
- Gumiliev, Lev 1985. *Ethnogenesis and the biosphere*. Moscú.
- Hernández-Ramírez, Macarena, y Esteban Ruiz-Ballesteros 2011. "Etnogénesis como práctica. Arqueología y turismo en el pueblo manta (Ecuador)". *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*.
- Hill, Jonathan D 1996. *History, power, and identity: ethnogenesis in the Americas, 1492-1992*. University of Iowa Press.
- Huerta Varela, Itza Amanda 2014. "Proceso de indentificación de los pueblos negros de la costa chica en México: usos de la cultura en la construcción de su etnogénesis". *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas* 3 (5): 53–67.
- Illades, Carlos 1997. "Introducción". En *Historia Social y Antropología*, 1ra reimpression. Cuadernos secuencia. Instituto Mora.
- Luna Penna, G 2014. "The critical trajectory of the concept of ethnogenesis". *Logos* 24 (2): 167–79.
- Málishev, Mijail, y Manola Sepúlveda Garza 1995. "Teoría sobre etnia y etnogénesis de León Gumiliov". *Dimensión Antropológica, México* 4: 113–31.
- Martinez-Montiel, Luz Ma, ed 1995. *Presencia africana en México*. 1ra ed. CONACULTA.
- Mignolo, Walter 2009. "Frantz Fanon y la opción decolonial: el conocimiento y lo político". En *Piel negra, máscaras blancas*, 309–26. Akal.
- Obadia, Lionel 2008. "Cartographie critique des usages et des significations attribués au concept d'ethnogenèse dans les globalization studies". *Parcours Anthropologiques*, núm. 6: 7–27.

- Prado-Arellano, Luis Ervin 2004. "Etnogénesis: El cuestionamiento del Estado Nación en el mundo contemporáneo." *Reflexión política* 6 (11): 30–38.
- Quecha Reyna, Citlali 2015. "La movilización etnopolítica afrodescendiente en México y el patrimonio cultural inmaterial". *Anales de Antropología*, 2015.
- Reyes, I., N. Rodríguez, y F. Ziga 2012. *De Afromexicanos a Pueblo Negro*. 2da ed. UNAM México.
- Saucedo Arteaga, Gabriel J, Marlen Garcia, y Florentino Virgen Castro 2008. "Socio-Economic and Health Conditions of an Afro-Mexican Rural Population in the State of Veracruz, Mexico, 2007". *Callaloo* 31 (1): 147–62.
- Saucedo-Arteaga, Gabriel J., y Carlos A. Aguilar-Salinas 2015. "Afromexicanos en la Costa Chica de Guerrero-Oaxaca y en Veracruz, condiciones materiales de vida y salud". *Diario de Campo*, núm. 10–11: 112–20.
- Stavenhagen, Rodolfo 1992. "La cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos". *Estudios sociológicos*, 53–76.
- Thompson, Edward P 1981. "Miseria de la teoría, Barcelona". *Crítica* 52.
- Thompson, Edward Palmer 1994. *Historia social y antropología*. 1ra ed. Cuadernos secuencia. Instituto Mora.
- Velázquez, Ma Eliza, y Ethel. Correa 2005. *Poblaciones y culturas de origen africano en México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Velázquez, María Elisa, y Odile Hoffmann 2007. "Investigaciones sobre africanos y afrodescendientes en México: acuerdos y consideraciones desde la historia y la antropología". *Diario de campo*, núm. 91: 62–68.
- Zermeño-Padilla, Guillermo 2008. "Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto". *Memoria y Sociedad* 12 (24): 79–95.

CAPÍTULO 21

ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS ONGS BRASILEIRAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE CAPITAL SOCIAL E REDES SOCIAIS¹

Data de submissão: 19/05/2023

Data de aceite: 22/05/2023

Rodrigo Guimarães Motta

Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/5632584195439565>

Francisco José Turra

Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/4890363479172467>

RESUMO: Este trabalho envolve o levantamento de artigos sobre a constituição e a operação das ONGs brasileiras a partir de uma perspectiva sociológica durante o período de dez anos (de 2006 a 2015), estudos esses os quais foram publicados em uma revista espanhola, a REDES (*Revista hispana para el análisis de redes sociales*), dedicada às redes sociais. Mais notadamente, a delimitação quanto a essa perspectiva sociológica diz respeito a dois conceitos fundamentais: o

¹ Esta pesquisa foi publicada em uma revista científica e foi revisada para nova publicação. Referência: MOTTA, R. G.; TURRA, F. J.; HIROKI, S. Análise sobre a constituição das ONGs brasileiras a partir dos conceitos de capital social e redes sociais. *Revista Sodebrás*, Guaratinguetá, v. 12, n. 133, p. 24-29, jan. 2017.

capital social, segundo Bourdieu, Coleman e Putnam, e as redes sociais e seus laços fortes e fracos, como teoria elaborada por Granovetter. Para tanto, este artigo recupera estudos realizados e publicados na referida revista que englobam a trajetória de ONGs em distintas regiões e contextos brasileiros (Amazônia, Recife e São Paulo), os quais tenham pontos em comum e similitudes, tendo como base os conceitos mencionados.

PALAVRAS-CHAVE: Capital Social. ONGs. Redes Sociais.

ANALYSIS OF THE CONSTITUTION OF BRAZILIAN NGOS BASED ON THE CONCEPTS OF SOCIAL CAPITAL AND SOCIAL NETWORK

ABSTRACT: This paper involves a survey of articles on the constitution and operation of Brazilian NGOs from a sociological perspective over a ten-year period (from 2006 to 2015), studies which were published in the Spanish journal REDES (*Revista hispana para el análisis de redes sociales*), dedicated to social networks. More notably, the delimitation regarding this sociological perspective concerns two fundamental concepts: social capital, according to Bourdieu, Coleman and Putnam, and social networks and their strong and weak links, in the theory elaborated by Granovetter. To this end, this article recovers studies carried out and published in that journal encompassing the trajectory of NGOs

in distinct Brazilian regions and contexts (Amazon, Recife and São Paulo), which have points in common and similarities, based on the aforementioned concepts.

KEYWORDS: Social Capital. NGOs. Social Network.

1 INTRODUÇÃO

A partir de conceitos clássicos da Sociologia, entre os quais se destacam o capital social e as redes sociais, este artigo visa a analisar a constituição e o desenvolvimento das Organizações Não Governamentais (doravante, ONGs) brasileiras a partir de uma pesquisa em fontes secundárias. Diante desse objetivo, cabe, em um primeiro momento, resgatar as definições de capital social e rede social.

Ao tratar de capital social, três autores devem ser mencionados: Pierre Bourdieu, James Samuel Coleman e Robert D. Putnam. Para Bourdieu (1986), o capital social é composto por recursos reais e potenciais vinculados à posse de uma rede durável de relações institucionais que buscam benefícios de reconhecimento mútuo. Já Coleman (1988), por sua vez, define o capital social pela sua função: o capital social não contém uma única entidade, mas, sim, uma variedade de entidades com a característica comum de constituir algum aspecto da estrutura social e de facilitar ações, interesses e recursos de capital humano para os indivíduos dentro da estrutura. Putnam (2002), finalmente, define o capital social a partir de cortes nas organizações sociais, de como são as redes, das normas e da confiança mútua que facilitam a coordenação, a cooperação, a reciprocidade generalizada e os benefícios coletivos em vista de assegurar bens econômicos ou o próprio funcionamento da democracia. Ou seja, Coleman e Bourdieu interpretam o capital social como um valor instrumental ou um recurso para outras finalidades, enquanto Putnam o considera um bem expressivo e base da democracia.

Para explicar o conceito de redes, um autor de referência é Mark Granovetter, com seu trabalho sobre a força dos laços fracos publicado em 1973. Para o sociólogo, as redes próximas a um indivíduo, composta pelos seus familiares e amigos mais próximos, são o que ele denomina “redes de laços fortes” (GRANOVETTER, 1973). Essas redes, ainda que prestem apoio e forneçam solidariedade em situações emergenciais, não são as mais propícias para se difundir a inovação, nem para abrir perspectivas sociais mais amplas para os indivíduos. Isto é, nossos conhecidos (laços fracos) têm menor probabilidade de estarem envolvidos entre si do que nossos amigos (laços fortes). Dessa forma, as redes formadas por conhecidos são redes de baixa densidade, enquanto redes formadas por amigos são de alta densidade.

Dando sequência ao raciocínio do autor, as redes de laços fracos são uma forma muito importante para aproximar redes de laços fortes, as quais não se relacionariam

se não houvesse os laços fracos. Logo, indivíduos com poucos laços fracos se isolam e ficam restritos ao convívio e às informações oferecidos pelos seus amigos. Extrapolando este raciocínio, sistemas sociais e organizações como as ONGs, sem laços fracos, serão incoerentes e fragmentados.

Uma vez expostos os dois conceitos, pode-se perceber a contribuição que as redes, com seus laços fortes e especialmente seus laços fracos, podem fornecer para os indivíduos e organizações constituírem seu capital social e, dessa forma, poderem avançar sua agenda de trabalho rumo aos seus objetivos.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em vista de utilizar-se de levantamentos em fontes secundárias, este estudo propõe reunir artigos publicados pela REDES (*Revista hispana para el análisis de redes sociales*) em sua página na internet². Este periódico é uma publicação acadêmica espanhola, especialista em artigos sociológicos escritos especialmente sobre redes sociais e conceitos afins, nos quais também se enquadram as definições de capital social.

Para a presente pesquisa, a qual foi apresentada ao 4º Simpósio de Pesquisa e Ensino em Administração (SimPEAd), os autores analisaram as edições da REDES publicadas num período de dez anos (de 2006 a 2015) e encontraram três artigos de 2007 especialmente elaborados sobre as situações das ONGs brasileiras, tendo como enfoque os conceitos mencionados. Uma vez feita uma síntese de cada um dos trabalhos, foram, então, analisados pontos de convergência entre os artigos para verificar se existiam pontos de conexão relevantes entre eles, conforme detalhado na próxima seção.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, uma vez encontrados os artigos que seriam estudados, os autores da presente pesquisa elaboraram um breve resumo com as ideias-chave contidas em cada um dos estudos, o qual está registrado a seguir. São artigos que, apesar de tratarem de ONGs brasileiras, abordam realidades muito distintas, a saber, o caso das ONGs e demais organizações que compõem a sociedade civil em São Paulo, as redes de associações camponesas na Amazônia Ocidental como potencial fonte de capital social e, finalmente, como são constituídas as ONGs na região metropolitana de Recife, cujas análises se dão a partir do conceito de relés sociais.

² A página está disponível em: <http://revista-redes.rediris.es>. Acesso em: 20 fev. 2023.

O primeiro artigo é denominado “Redes e capacidade de ação na sociedade civil – o caso de São Paulo, Brasil”, publicado em 2007 sob autoria de Renata Bichir, Graziela Castello e Adrian Lavalle. Quando da redação do artigo, os autores constataram que, apesar dos inúmeros trabalhos acadêmicos sobre a sociedade civil, havia uma carência de materiais sobre as organizações civis reais, sua diversidade, lógicas de atuação e dinâmicas de interação com outros autores (BICHIR; CASTELLO; LVALLE, 2007). A partir dos conceitos das redes sociais, foram detectados três grandes grupos de organizações civis: os movimentos sociais, que são os atores mais centrais da rede (apesar da pouca relevância atribuída a eles em tempos recentes na academia), as articuladoras e as ONGs. Há outras formas mapeadas, porém as relacionadas se constituem como de maior destaque, ocupando esse posto pela sua maior capacidade de atuação e escolha.

O universo pesquisado por Bichir, Castello e Lavalle (2007) foi o município de São Paulo, através de uma *survey* com seis meses de duração, realizada em 2002. Para construir a amostra, utilizou-se a técnica de bola de neve, que, segundo Baldin e Munhoz (2011, p. 332), trata-se de um tipo de “amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto”.

Ao explicitarem um pouco mais sobre as principais organizações civis abordadas, Bichir, Castello e Lavalle (2007) descreveram que as organizações populares têm como beneficiários segmentos da população e/ou membros da comunidade, tendo como principal atividade articular atores e iniciativas sociais e atividades de reivindicação, mobilização e intermediação. Exemplos são o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), o Movimento de Moradia no Centro e a Unificação de Lutas de Cortiços. Já as articuladoras têm como beneficiários organizações e atores coletivos, atuando para articular atores e iniciativas sociais e para reivindicar, mobilizar, organizar a população e atividades de intermediação. Entidades que podem ser mencionadas como exemplos são a Associação Brasileira de ONGs (Abong), a Fundação Abrinq e a Rede Brasileira de Entidades Assistenciais (Rebraf). Finalmente, as ONGs têm como beneficiários segmentos da população e seu público-alvo e agem para tematizar publicamente problemas, reivindicar e intermediar. Entre exemplos estão o Instituto Polis, a Ação Educativa e o Grupo Corsa.

Durante a *survey* realizada, foi considerado um ator central no interior de uma dada rede, aquele que, a partir de um número considerável de relações, consegue exercer grande influência sobre os demais atores e gerar neles certa dependência, controlando

diversas possibilidades de fluxo e desfrutando de uma capacidade maior de fazer escolhas dentro do seu universo de relações. A centralidade em uma rede surge como consequência de padrões de relações estabelecidos entre os atores.

As medidas de centralidade adotadas foram sete: i) número de vínculos recebidos; ii) número de vínculos enviados; iii) capacidade de intermediação e articulação de diferentes sub-redes; iv) proximidade passível de ser traduzida em capacidade de ação e coordenação; v) poder de uma entidade sobre outra; vi) organizações que lançam mais vínculos; e vii) organizações com maior acesso à informação (BICHIR; CASTELLO; LAVALLE, 2007).

Segundo o estudo, no ápice do universo das organizações civis se encontram as organizações populares, seguidas das articuladoras e, por último, das ONGs. O estudo apontou que as organizações que ocupam posições centrais na rede como um todo também apresentam organicidade e complexidade desproporcionalmente maiores em suas relações internas ou com entidades do mesmo tipo.

Além disso, o fato de os atores caracterizados pela posse de redes mais coesas e organizadas internamente corresponderem exatamente àqueles que ocupam posições mais centrais na rede como um todo aponta para uma estreita relação entre os modos de organização interna dos diferentes tipos de entidade e os papéis por eles desempenhados no universo das organizações civis. As entidades centrais na rede não apenas cultivam vínculos preferenciais com atores igualmente centrais, mas desenvolvem entre si uma integração mais ampla, que se traduz em maior número de vínculos possíveis que estão efetivamente presentes.

Aprofundando-se no estudo das organizações populares, percebeu-se que elas se caracterizam por serem atores engajados na disputa de questões estruturais, lançando mão, para tanto, de expedientes de mobilização e protesto que pressionam as instâncias de tomada de decisão e suscitam atenção pública (BICHIR; CASTELLO; LAVALLE, 2007). A articulação das organizações populares entre si parece mais relevante para sua estratégia de atuação, centrada no protesto, do que a conexão com outros tipos de entidades. A lógica seletiva de se relacionar com atores mais centrais ou com maior capacidade de ação vale também, embora de forma algo atenuada, para os vínculos privilegiados pelas organizações populares em outras organizações civis.

As articuladoras, por sua vez, exprimem o resultado dos esforços de outras organizações civis, em boa medida das ONGs, mas não só – no sentido de ampliar e fortalecer o trabalho por elas desenvolvido mediante a institucionalização de atores com capacidade de coordenar e impulsionar as agendas de seus membros. Elas são

relativamente mais distantes do universo mais amplo de entidades com as quais mantêm relações e, tratando-se de entidades assim centrais, acusam capacidade limitada de alcançar outros atores.

Tal como as organizações populares, e por motivos semelhantes (como alta centralidade acompanhada de vínculos com algum tipo de entidade periférica), as articuladoras sustentam relações marcadas pela assimetria e ordenam suas estratégias de relacionamento por afinidades temáticas, funcionais e programáticas. As relações entre articuladoras e ONGs constituem caso de aliança, em que coincidem reciprocidade plena e importância máxima. Assim, a aliança exprime, em boa medida, a origem das próprias articuladoras e, simultaneamente, mostra seus vínculos mais recorrentes, reforçando seu perfil temático.

Por último, as ONGs completam os atores civis de alta centralidade e atuam mediante a tematização pública de problemas, não raro abordados a partir de uma semântica política de direitos cidadãos. A centralidade das ONGs, ao contrário dos formatos mencionados anteriormente, segue um perfil ativo, que mais procura do que é procurado. Seu perfil como construtoras ativas de relações adquire concreção no plano de suas relações internas, como uma especialização temática acentuada que, no entanto, vem acompanhada, mais uma vez, da maior eficiência para alcançar diferentes atores, mas agora acrescida da maior disponibilidade de caminhos rápidos para alcançá-los.

Em parte, devido ao grande número de entidades na rede interna das ONGs, a proximidade entre seus integrantes é baixa e, ao contrário do que ocorre nas relações dessas entidades com as outras organizações civis, os vínculos internos são assimétricos, ou seja, as relações entre as ONGs são consideravelmente hierárquicas. As ONGs notabilizam-se não apenas por serem os principais construtores de relações no universo estudado, mas por terem contribuído decisivamente para a criação de um novo tipo de entidades com notável capacidade de ação, coordenação e agregação.

Passando-se ao segundo artigo do levantamento, cujo título é “Redes de associações de grupos camponeses na Amazônia Oriental (Brasil): fontes de capital social?”, esta pesquisa foi desenvolvida por Maria Cristina Maneschky e Alden Klovdahl, também em 2007. Conforme o estudo, na Amazônia Oriental, tem crescido o número de associações de grupos camponeses, especialmente a partir dos anos 1990, as quais buscam meios alternativos para lidar com interesses comuns e organizar esforços individuais e coletivos para, desse modo, contribuir com a redução das desigualdades. Diante disso, esse estudo baseou-se em dados de entrevistas com líderes de 36 associações rurais em três municípios do nordeste do estado do Pará (MANESCHY; KLOVDAHL, 2007), a fim de examinar em que medida essas organizações representavam

formas de capital social, isto é, redes capazes de produzir e prover acesso a recursos do ponto de vista dos grupos locais.

O ambiente dessas redes é analisado enfatizando-se os conjuntos de relações que mantinham com associações similares, ONGs, instituições governamentais, movimentos sociais, sindicatos e políticos. Se dispor de conexões sociais era um fator crucial para as associações alcançarem os objetivos imediatos, constatou-se que elas não eram em geral suficientes para se sobreporem às restrições dos contextos – barreiras concretas à comunicação reduziam a habilidade da rede em difundir os recursos imersos ou acessíveis.

Os autores, portanto, recorreram ao conceito de capital social – notabilizado por Putnam (2002) e Lin (2001) e, antes deles, por Bourdieu (1986) e Coleman (1988) –, que se refere ao potencial das redes sociais gerarem solidariedades e reciprocidades e, portanto, constituírem-se em recursos sociais apropriáveis pelas pessoas e coletividades que interagem em rede. Nesse campo, destaca-se também o enfoque de Granovetter (1973, 1995) quanto à imersão da ação social em “sistemas concretos e continuados de relações sociais”, isto é, em redes de relações, das quais derivam confiança, controle e ganhos diversos. Seu conhecido estudo publicado originalmente em 1974 sobre busca de empregos e recrutamento detectara a “força” dos contatos de uma pessoa no seu acesso ao mercado de trabalho (GRANOVETTER, 1995).

O conceito de capital social refere-se, pois, a capacidades inscritas nas conexões sociais, que concorrem para a ação comum e para a consecução de benefícios, tornando possível alcançar determinados fins inatingíveis por indivíduos isolados se contassem unicamente com seus atributos pessoais, posição de classe ou *status*. Em suma, os enfoques das redes como fontes de capital social, como ativos relacionais, apontam para duas dimensões de análise – de um lado, as potencialidades inerentes à estrutura das relações sociais que facilitam as ações (reciprocidades, confiança, normas e recursos partilhados); de outro, a posição das redes locais e de seus elos nas estruturas de redes mais amplas em que necessariamente se inserem. Assim, redes sociais se formam e operam de maneira dinâmica, na interseção entre influências internas e externas.

Na pesquisa de Maneschy e Klovdahl (2007), as entrevistas com os líderes visaram à história da associação, aos grupos envolvidos e seus motivos, aos fatores que levaram à sua criação, às ações em curso e agendadas, à solicitação do informante a respeito de uma avaliação sobre conquistas e problemas, além de, evidentemente, ao objeto da análise: a identificação dos contatos, isto é, com quem a associação interagira direta ou indiretamente e o tipo de interação. Esses dados permitiram elaborar os

gráficos das redes com o uso do programa Netdraw, discutidos adiante na pesquisa original dos autores.

Para os conteúdos das interações, indagou-se sobre a existência de acordo ou de contrato com algum órgão para repasse de bens, meios financeiros ou serviços (por exemplo, cursos), fontes e tipos de apoio recebidos e prestados, entendendo-se por apoio desde empréstimos, doações financeiras, cessão de materiais, transporte e serviços até encorajamento, conselho, companhia em viagem, informação, redação do estatuto da associação e intermediação para um contato relevante. É preciso notar que questões assim formuladas geralmente são limitadas para captar relações e práticas informais e ocasionais. Por isso, quaisquer referências que o entrevistado fazia a contatos de qualquer natureza, inclusive em resposta a outros tipos de questões, foram computadas, independentemente da frequência ou da intensidade das relações.

No tratamento dos dados, os tipos de contatos foram sistematizados nas seguintes categorias: prestação de favor; crédito; atividades de formação; assistência técnica; informação; cessão ou viabilização de acesso a equipamento; participação em reuniões e encontros; e, finalmente, serviços relacionados a bem-estar social, a exemplo do transporte de alguma pessoa doente. Essa classificação apresentou algumas lacunas pela dificuldade de enquadrar com precisão as ações pertinentes e, portanto, torná-las todas passíveis de tratamento quantitativo.

Nas condições vigentes e na ausência das “outras formas de capital”, conexões sociais revestiam-se de especial importância para as associações alcançarem seus objetivos. Porém, observou-se que suas conexões não eram suficientes para se sobreporem às restrições dos contextos locais. Assim, a rede de contatos tendia a reproduzir as vulnerabilidades dos grupos de associados e de suas comunidades.

Esses grupos estavam direta ou indiretamente expostos a muitos tipos de contatos, mas o acesso efetivo não era uniforme. As áreas da rede com maior diversidade de relações eram, precisamente, aquelas que se relacionavam a territórios especiais; no caso do estudo, tratava-se das inseridas em unidades de conservação ambiental e seu entorno e das comunidades quilombolas (MANESCHY; KLOVDAHL, 2007). Para elas, convergem, na atualidade, interesses e atores cujas conexões se estendem até o plano internacional.

Viu-se, portanto, que nós periféricos eram portadores de informação “não redundante” e canais potenciais para contatos variados, oportunidades de participar em eventos, por vezes acesso a financiamentos alternativos para “pequenos projetos” de desenvolvimento local, ligações com ONGs e movimentos atuando em áreas de interesse correlato. Algumas associações e organizações estavam assegurando esses fluxos diversos na rede e, portanto, atuando como pontes.

Finalmente, o terceiro e último artigo encontrado na REDES sobre a constituição de ONGs brasileiras, também preparado em 2007, é intitulado “A construção das redes sociais de operadores de ONGs: os mecanismos de recrutamento a partir das relés sociais”, de Breno Augusto Souto Maior Fontes.

O artigo buscou uma nova forma de tratar o conceito de relé social trazido dos trabalhos de Ohlemacher (1999) para explicar processos de mobilização de recursos em movimentos sociais. Fontes (2007) propôs, a partir da pesquisa sobre ONGs voltadas para a educação, uma inovação no estudo sobre relé social, ou seja, ele trouxe a análise empírica e a elaboração de gráficos via *software* para demonstrar a relação entre os operadores das ONGs na cidade de Recife.

Em sua pesquisa, Fontes (2007) buscou investigar de que forma ocorrem os processos subjacentes às trajetórias dos operadores de ONGs: como são recrutados, quais seus campos de filiação institucional mais frequentes, quais características mais significativas podem ser destacadas neste processo... O artigo também visou a descrever o conceito de relé social, que o autor trouxe para o estudo de redes e a utilização de gráficos para visualizar a interação entre os participantes das ONGs.

Para a pesquisa, Fontes (2007) entrevistou 94 pessoas que trabalhavam em dez ONGs e que eram atuantes na região metropolitana de Recife. Os entrevistados citaram 204 instituições que estavam diretamente ligadas à sua atividade profissional, as quais podiam estabelecer conexões não somente profissionais, mas também pessoais, ou seja, conexões de nível social que levaram o entrevistado a ser introduzido a alguma ONG.

A conceituação de relé social abordada no artigo é emprestada de Ohlemacher (1999), pois este utiliza o conceito para a mobilização de militantes para movimentos sociais. Enquanto Fontes (2007, p. 4) define como sendo “empregado neste caso enquanto instrumento analítico para explicar, a partir das redes ego-centradas, os processos de mobilização subjacentes a um movimento social”, ou seja, “os relés sociais produzem e divulgam a mobilização para novas redes; [e] por meio deles são criadas novas ‘redes de redes’”.

O autor apresentou uma definição para relés sociais com quatro funções, detalhadas a seguir. A primeira diz respeito aos relés sociais ligarem redes não conectadas anteriormente; isto, é, pessoas entram em contato com outras através de “pontes” estabelecidas a partir de contatos sociais preexistentes. Em segundo lugar, eles formam um ambiente, a organização e a estrutura institucional de um grande número de relações face a face – os relés se estruturam basicamente através de círculos sociais que entrecruzam processos de sociabilidades originários de redes egocentradas. Composto a terceira função, algumas destas redes (redes de mediação) geram novas

redes (sub-redes) e, ao mesmo tempo, renovam o conteúdo das redes antigas (redes de procedência), principalmente a Igreja e os partidos políticos. Por fim, em quarta instância, a mobilização em um relé social ultrapassa as fronteiras do próprio relé, ou seja, os atores se encontram por interesses comuns e formam novos campos institucionais que muitas vezes não têm como origem exclusiva as redes de mediação.

A partir desta apresentação do termo “relé social” dentro do campo de redes e da utilização dos gráficos apresentados naquela pesquisa, Fontes (2007) verificou que, entre os operadores das ONGs de educação em Recife, existiam claramente aqueles que eram estratégicos para a formação na rede, os quais eram centrais e conectavam vários atores. Eram eles que controlavam recursos, que mobilizavam atenções e que provavelmente dispunham de um estoque de capital social mais importante, sendo capaz de traduzir um maior volume de recursos potencialmente mobilizáveis a partir desta posição particular na rede.

Esta rede, portanto, apresenta relativamente uma média integração entre seus membros (mesmo considerando as posições diferenciadas de alguns), o que significa haver um número relativamente importante de tríades e, por consequência, uma transitividade média. Foi observado que, desta forma, um número relativamente importante de tríades – mas um relativamente pequeno número de atores – concentra fluxos de informações e de poder. A rede se estrutura em campos de sociabilidade que são relativamente fechados, conectados ao restante do sistema por um ou mais atores, que detêm posições privilegiadas.

Portanto, o autor verificou duas possibilidades: i) os relés que se estruturam nas trajetórias de sociabilidade dos entrevistados e que explicam como eles foram recrutados pelas ONGs em que atuam; e ii) os relés que são ativados a partir dos campos de sociabilidade formados pelos entrevistados – são campos de sociabilidade em que os entrevistados conhecem pessoas e as recrutam para atuarem em ONGs, seja naquelas onde trabalham, seja em outras onde têm contato (FONTES, 2007).

Como conclusão, o autor visualizou que muitos operadores possuíam uma expressiva ligação com partidos políticos e instituições religiosas, estas que seriam os dois campos mediadores para formação dos relés sociais das ONGs de educação do Recife. Houve também um entrecruzamento de círculos sociais: o do campo religioso e o do político, fato este que repercute nas redes de ONGs dos entrevistados.

Finalmente, ao analisar comparativa e conjuntamente os três artigos descritos (BICHIR; CASTELLO; LAVALLE, 2007; FONTES, 2007; MANESCHY; KLOVDAHL, 2007), pode-se observar que, ainda que as realidades sejam distintas no que se refere aos atores, ao contexto e à geografia das ONGs estudadas, e mesmo que as metodologias

dos estudos sejam diferentes entre si, todos se fundamentaram (também) em conceitos comuns, entre os quais os objetos desse estudo, o capital social e as redes sociais.

No caso de São Paulo, a fortaleza das organizações civis – sejam as ONGs, sejam os outros dois tipos estudados (os movimentos sociais e as organizações articuladoras) – é obtida fundamentalmente através de seu capital social, por sua vez obtido a partir das redes sociais estabelecidas entre essas organizações e entre estas e o restante da sociedade. Há uma convergência conceitual do caso de São Paulo com aquele apresentado sobre a Amazônia, visto que, além dos conceitos de capital social e redes sociais serem os fundamentos de ambos os artigos, pela exposição apresentada pelos autores fica claro que, para os camponeses da Amazônia e as ONGs das quais eles fazem parte terem acesso aos recursos necessários para sua sobrevivência, a prospecção e a captação desses recursos só podem ser obtidas através do capital social das ONGs e de seus líderes, os quais são acionados através das redes sociais e de seus laços fracos constituídos por essas organizações e pelas demais, assim como com o governo.

Esta forma de interpretar e utilizar o capital social está alinhada à perspectiva de Coleman (1988) e Bourdieu (1986), para quem o capital social é um valor instrumental para a obtenção de recursos no caso de ordem econômica e política. Além disso, ficam demonstradas a importância e a necessidade da constituição de laços fracos, mais do que as dos laços fortes, para a aquisição desse capital social, o qual é necessário para a viabilização dos recursos almejados.

Finalmente, o caso do Recife, que apresenta como são recrutados os operadores de ONGs da região metropolitana, também denota a necessidade do trabalho ao redor do capital social e das redes sociais para a sobrevivência e a vitalidade das ONGs, visto que o recrutamento é permitido principalmente através dos laços estabelecidos entre redes e do capital social dos participantes, o que envolve agentes de outras instituições, como igrejas e partidos políticos. Os relés sociais, a partir desse ponto de vista, são laços fracos intermediados por outras ONGs ou organizações civis, e constituiriam, portanto, uma parte da teoria maior e mais abrangente dos laços fracos de Granovetter (1973, 1995), que englobam relações não tão próximas e que permitem o acesso a recursos, mas que, segundo o autor, poderiam ser formados inclusive por indivíduos, e não apenas por organizações. Quanto ao capital social, por fim, fica explícita no artigo a pertinência da abordagem de Coleman (1988) e Bourdieu (1986), visto que, através de laços fracos (no caso, os relés sociais constituídos com organizações como as igrejas, por exemplo), as ONGs são capazes de expandir seu capital social e, através deste, obter os recursos almejados, isto é, no caso, novos integrantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da dificuldade em se comparar estudos tão distintos, como os que foram selecionados para este trabalho, pôde-se notar que todos possuem não só o mesmo objeto (no caso, as ONGs brasileiras), assim como alicerces teóricos compostos pelos conceitos de capital social e redes sociais. As conclusões dos artigos também reforçam a pertinência e a necessidade de se estudar as ONGs brasileiras sob a perspectiva destes conceitos, imprescindíveis tanto para a elaboração acadêmica como também para a própria sobrevivência e para o desenvolvimento das ONGs dentro da sociedade civil brasileira.

Ainda que se trate de estudos exploratórios, esta pesquisa pode ser útil para gestores e participantes de ONGs, que podem planejar formas de atingir seus objetivos pela ampliação do capital social através dos laços fracos construídos com indivíduos ou com outras organizações (relés sociais).

É necessário, para aprofundamento no tema, que seja realizado um estudo mais abrangente, norteado por uma metodologia comum, com as ONGs brasileiras. E, assim, caso as conclusões possam ser extrapoladas para outras regiões, é também recomendável que o referido estudo seja realizado na região em questão para se detectar as peculiaridades regionais e como elas interferem no capital social e na elaboração das redes sociais.

REFERÊNCIAS

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Editora PUC/PR, 2011. p. 329-341.

BICHIR, R.; CASTELLO, G.; LAVALLE, A. Redes e capacidade de ação na sociedade civil – o caso de São Paulo, Brasil. **REDES**, [s. l.], v. 12, p. [1-38], 2007.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. G. (Ed.) **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **The American Journal of Sociology**, [s. l.], v. 94, p. S95-S120, 1988. [Supplement: Organizations and Institutions. Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure.].

FONTES, B. A. S. M. A construção das redes sociais de operadores de ONGs: os mecanismos de recrutamento a partir das relés sociais. **REDES**, [s. l.], v. 12, p. [1-27], 2007.

GRANOVETTER, M. The strength of weak ties. **The American Journal of Sociology**, [s. l.], v. 78, p. 1360-1380, 1973.

GRANOVETTER, M. **Getting a job: a study of contacts and careers**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

LIN, N. **Social capital**: a theory of social structure and action. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MANESCHY, M. C.; KLOVDAHL, A. Redes de associações de grupos camponeses na Amazônia Oriental (Brasil): fontes de capital social? **REDES**, [s. l.], v. 12, p. [1-23], 2007.

OHLEMACHER, T. **Struktur und system**. Eine empiriebasierte annäherung von strukturaler und systemtheorie. Habilitationsschrift and der Universität Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg, 1999.

PUTNAM, R. **Bowling alone**: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster, 2002.

CAPÍTULO 22

LA GÉNESIS DE LA IDEA DE VOLUNTAD, UN TRÁNSITO NECESARIO PARA LLEGAR A LA LIBERTAD EN LA INTRODUCCIÓN DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO DE HEGEL¹

Data de submissão: 29/03/2023

Data de aceite: 14/04/2023

Teresa Evita Concha López²

<https://orcid.org/0009-0009-8390-3291>

RESUMEN: La voluntad necesita de mediaciones para llegar a su concepto, la libertad. Ella, para llegar a ser verdaderamente libre, ha de padecer una serie de mediaciones, una “odisea” gracias a la cual podrá revelar a

¹ Una versión de este artículo fue publicada en *Lo real: dimensiones teóricas y prácticas: actas de las VII Jornadas Nacionales de Filosofía Moderna*; compilado por Romina Pulley; editado por Romina Pulley; Eduardo Assalone. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019.

² Estudió artes escénicas y es licenciada en filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile con una tesis sobre el pensamiento de Hegel. Gestora cultural y escritora por oficio. Miembro de la Red de Profesores de filosofía de Chile (REPROFICH), organización que se ha destacado por una acérrima defensa de la filosofía en la educación pública. Ha organizado una serie de eventos poéticos y ha participado en coloquios de filosofía dentro y fuera de su país. Ha escrito tres poemarios: *Orfandad en el mercado de mi casa* (2012), *Cruz y ficciones* (2016), ambos inéditos y *Madre de la madre*, publicado el 2018. Su ensayo “El Dios de Vallejo, un logos encarnado”, ha sido publicado en el libro *Cien años de Los Heraldos negros. Escrituras en torno a la poética de César Vallejo* (Ediciones Inubicalistas, 2019) y fue antologada en el libro *Poesía en Toma. Antología poética feminista* (Ediciones Punto G, 2019). Actualmente, reside en Argentina y estudia el doctorado en filosofía de la Universidad de Buenos Aires.

su verdadero objeto: ella misma. Este trabajo se propone describir los momentos que debe transitar la voluntad para llegar a ser verdadera Idea encarnándose en el mundo ético. Este tránsito posee una estructura que gracias a la negatividad del concepto se desplegará desde lo indeterminado (universal), pasando por la determinación (particularidad) hasta alcanzar la unidad de ambos momentos (individualidad), ya que conserva como contenido suyo lo que ella ha perseguido, pero autónomamente, pues se ha reflejado sobre sí misma y ha podido realizarse como autoconciencia, se ha puesto a sí misma como objeto logrando su propio conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Libertad. Filosofía del derecho. Voluntad. Segunda naturaleza. Hegel.

1 INTRODUCCIÓN

Al igual que en la *Fenomenología del Espíritu*, donde la conciencia emprende el camino de la experiencia del conocimiento, elevándose por sobre lo sensible que se presenta inicialmente como verdadero, recorrido en el cual la conciencia “natural” a través de una serie de figuras se enfrenta al objeto posibilitando de este modo su conocimiento, un conocimiento que se presenta aparentemente como la verdad, pero que luego queda solo como una verdad

acotada y parcial, donde la conciencia no conoce aún el saber absoluto, así mismo ocurre con el tránsito que emprende la voluntad en la *Filosofía del derecho*³. La voluntad “no coincide inmediatamente con su concepto, la libertad”⁴. Ella, para llegar a ser verdaderamente libre ha de padecer y transitar un camino, una “odisea” gracias a la cual podrá revelar a sí misma su verdadero objeto: ella misma.

En este trabajo nos proponemos explicar por qué la Idea en Hegel, específicamente la idea de voluntad, es concreta y real. Para esto, examinaremos algunos pasajes de la obra hegeliana, particularmente la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*⁵ y pero por sobre todo de la *Filosofía del derecho*, que parecen significativos. Porque, como señala Ezquerro, refiriéndose a la Idea hegeliana más que tener “un carácter ideal: es más bien algo *real*. Por ejemplo, que la lógica termine y culmine con la idea significa que deja de ser lógica, es decir ‘reino de sombras’ (...) y se hace realidad: espacio, tiempo, materia..., es decir, naturaleza”⁶.

Para adentrarnos en el tránsito de la voluntad en vías de hacerse libre es necesario que nos remitamos a la “prehistoria” o génesis de la voluntad que como concepto se hace libre. Solo a partir de esta base, la voluntad podrá encarnarse como verdadera Idea en el mundo ético, esa segunda naturaleza que es puesta por obra y creación humana y que siendo Idea se separa y supera la naturaleza.

La segunda naturaleza que Hegel propone se diferencia de lo meramente “dado”, lo “natural” sin más. El espíritu tiene a *la naturaleza como presuposición* suya⁷ y por lo mismo el espíritu ha podido superar lo natural y “poner” un mundo que le pertenece al hombre y el “mundo humano es aquel que le debe su existencia y su manera de ser a los hombres, los que actuando en vista de sí mismos fundan un orden que tiende a convertirse en una totalidad libre”⁸, por lo tanto, la segunda naturaleza de la que nos habla Hegel, es el mundo donde el hombre se sabe y se quiere libre: es el mundo de la libertad realizada, que “se diferencia del mundo natural precisamente porque la relación del individuo con el mundo ético-social no es unilateral sino recíproca”⁹.

³ Hegel, G.W.F. Principios de la Filosofía del derecho. Traducción de Juan Luis Verma, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2004. A lo largo de este trabajo se denominará *Filosofía del Derecho*. En adelante FD.

⁴ Cordua, Carla. *El mundo ético. Ensayos sobre la esfera del hombre en la filosofía de Hegel*. Barcelona, Editorial Anthropos, 1989, p.69.

⁵ Hegel, G.W.F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Edición, introducción y notas de Ramón Valls Plana, Madrid, Alianza Editorial, 1997. En adelante ENC.

⁶ Ezquerro Gómez, Jesús. “La voluntad libre en Hegel” en *Contrastes*. Revista Internacional de Filosofía, Vol. XV, 2010, p.148. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282380.pdf/>. [Fecha de consulta: 2 de agosto 2018].

⁷ Hegel, G.W.F., ENC §381, p. 436.

⁸ Cordua, Carla. *El mundo ético*, p.20.

⁹ *Ibid.*, p.22.

Esa segunda naturaleza no es otra que el espíritu objetivo y de entrada, podemos afirmar que el espíritu objetivo responde al desarrollo del espíritu en su etapa *real*, ya no es el espíritu recluso en la conciencia humana, que para desarrollarse tuvo que separarse de la naturaleza, de su alteridad a través de la antropología como alma, de la fenomenología como conciencia, autoconciencia y razón, para que a partir de este complejo desarrollo pudiera por fin ver la luz el espíritu en cuanto tal en la psicología. Para Hegel, la psicología no es otra cosa que el desenvolvimiento del espíritu como totalidad inmediata (alma) y como conciencia (saber de esa totalidad), subordinándose la una a la otra, para llegar a ser espíritu libre, superando la inmediatez inicial, para existir primero como espíritu teórico, y luego como espíritu práctico, como inteligencia y voluntad. Solo de este modo ingresará en la realidad efectiva, pero conteniendo y recogiendo la serie de determinaciones que lo constituyen. La psicología, a su vez, se divide en espíritu teórico y práctico, para coronarse como voluntad o espíritu libre, que solo como tal se hará espíritu objetivo.

El camino que emprende la voluntad en la FD es la realización de la idea de voluntad libre, y gracias a su tránsito progresivo, pasará de una abstracción inicial a una determinación plena de contenidos históricos, es decir, la voluntad ha de realizarse en el mundo, concretándose temporal y espacialmente en la objetividad.

En tal sentido, la teoría del espíritu objetivo propuesta por Hegel, es la forma en que éste concibe el estado moderno, incorporando elementos propios de la ética comunitaria griega (ética objetiva) y contiene, a la vez, elementos de la Modernidad, por ejemplo el principio de subjetividad (ética subjetiva), cuya reconciliación se llevará a cabo recién en la Eticidad, y de modo total, en el Estado donde la parte no puede comprenderse sin el todo que la constituye, en el que la subjetividad logra por fin la unidad con la objetividad.

2 ESTRUCTURA GENERAL DE LA VOLUNTAD

2.1 INDETERMINACIÓN O UNIVERSALIDAD: LA FURIA DE LA DESTRUCCIÓN

Este primer momento es definido por Hegel como “el elemento de la pura indeterminación o de la pura reflexión del yo en sí mismo” ¿A qué se refiere Hegel con “pura reflexión”? La reflexión propia de este momento de la voluntad, es para Hegel una reflexión que no se relaciona con nada ajeno a ella misma, es decir, que la voluntad no tiene otro objeto que ella misma.

Por lo tanto, este momento da cuenta de la voluntad en la cual no hay ninguna limitación, es carente de todo contenido determinado “tenga por origen la naturaleza,

las necesidades, los deseos, los instintos o cualquier otra instancia”¹⁰ simplemente porque es la *absoluta abstracción* o universalidad: “el *pensamiento* puro de sí mismo”¹¹, afirma Hegel. Esta voluntad que huye de toda determinación se encuentra, entonces, desprovista de todo contenido, como de toda limitación, y cuando la opinión la toma como libertad, estamos frente a lo que Hegel denomina la *libertad negativa* o libertad del entendimiento, en el texto que examinamos y su problema estriba en que precisamente el entendimiento eleva a verdad el elemento de pura indeterminación o universalidad que, siendo unilateral y aparente, lo considera verdadero y esencial.

Esta libertad es criticada por Hegel, tanto en el plano teórico como en el práctico. En el primer caso, puede ser el fundamento de un fanatismo religioso, por ejemplo de “la pura contemplación hindú”¹². En el plano práctico aparece en el fanatismo político o religioso que “se traduce en la destrucción de todo orden social existente y en la expulsión de todo individuo sospechoso de pretender un orden, así como en la aniquilación de todo orden que quiera resurgir”¹³. La libertad negativa, a los ojos de Hegel, es nociva, precisamente porque solo puede existir al destruir: “Solo destruyendo algo tiene esta voluntad negativa el sentimiento de su existencia”¹⁴.

Aparentemente, este tipo de libertad quiere una situación positiva, en el sentido de luchar en pos de un ideal, por ejemplo, valores universales como la igualdad, sin embargo, por el hecho de que es una libertad del entendimiento, ignora “el *totum* orgánico y critica lo estable y asentado, convirtiéndose en una suerte de ‘furia de la destrucción’”¹⁵. Por esta razón, la voluntad indeterminada, al no querer aferrarse a nada concreto, huye de todo cuanto pueda ser positivo, ya que esto implica un orden a destronar, una particularización, ya sea de las instituciones o de los individuos, “cuya aniquilación necesita esta libertad negativa para llegar a su autoconciencia”¹⁶.

¹⁰ Hegel, G.W.F., FD§5, p.33

¹¹ *Ibid.*

¹² Hegel, G.W.F., FD §5/Obs., p. 34.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Dotti, Jorge Eugenio. *Dialéctica y derecho. El proyecto ético-político hegeliano*. Buenos Aires, Hachette S.A., 1983, pp. 217-218.

¹⁶ Hegel, G.W.F., FD §5, p.34.

Hay que tener en mente que para Hegel “ser libre”, es *saberse* libre, lo que implica ya no un meramente “en sí”¹⁷. “Cuando me sé como ser universal, me sé como ser libre”¹⁸, dice Hegel y el saber implica un querer¹⁹, por lo cual al *saberme* libre, *quiero* ser libre. “‘Saber’-en el ámbito especulativo- (y saber de sí) es *eo ipso*, saber-hacer, *realización de sí*”²⁰, comenta Duque, lo que nos permite vislumbrar los alcances prácticos que operan en la cita de Hegel: si me sé como universal, me sé como ser libre, y al darse esto, entonces, quiero mi libertad (prácticamente), pero no como quiero un automóvil, o cualquier objeto externo, sino que seré libre, porque soy (ontológicamente) libre. “El hombre no tiene libertad (...) El hombre es (la existencia concreta, singular de la) libertad”²¹. La libertad para ser tal, necesita de la conciencia humana, solo se realiza mediante esta.

Así, es necesario que la voluntad sea capaz de prescindir del plano objetual externo y finito, para que, de este modo, quiera su libertad: cuando la voluntad libre quiere la voluntad libre, ella será “su esencia, fin y objeto”²², contrario es el caso en el tipo de libertad negativa propia del mundo oriental, ya que se quiere lo universal (abstracto), en realidad no se quiere más que contemplar la identidad entre lo finito y lo infinito (Brahman), pero es una identidad carente de diferencias, donde lo particular de la voluntad queda subsumido en el todo. Por tanto, no es la libertad que sostiene el idealismo hegeliano.

2.2 DETERMINACIÓN O PARTICULARIDAD: “SABER LIMITARSE”

“El que quiere algo grande, dice Goethe, debe saber limitarse. Solo por medio de la decisión entra el hombre en la realidad” (Hegel)

El yo, en este segundo momento, es el tránsito de la indeterminación indiferenciada a la diferenciación. Cuando el yo se diferencia, pone una determinación

¹⁷ Es necesario aclarar la distinción que existe entre “en sí” y “para sí”, dos términos a los que acude Hegel para referirse a lo abstracto y a lo concreto. En uno de sus usos posibles, Klenner explica que “en sí” equivale a *abstracto*, por cuanto indica un momento que no se ha desarrollado aún; en cambio, “para sí” indica que, gracias a las negaciones de las cuales se sirve la razón para la evolución del concepto, se ha conquistado un ámbito más amplio o un grado mayor de *concreción*” en Klenner, Arturo. *Esbozo del concepto de libertad. Filosofía del derecho de Hegel*. Santiago, Lom Ediciones / Universidad Arcis, 2000, pp.53 – 54). Este primer momento es propio de la libertad negativa o abstracta, la voluntad es libre solo “en sí”, ya que deberá transitar otros dos momentos para llegar a ser universalidad concreta o voluntad “para sí”, es decir, una voluntad que se autodetermina.

¹⁸ HEGEL, G.W.F. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, p. 234. Citado por Bourgeois, Bernard. *El pensamiento político de Hegel*. Traducción de Anibal C. Leal, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1972, p.105.

¹⁹ “Ya Spinoza – leemos a Ezquerria – identificó voluntad y entendimiento, ya que entendía la voluntad no como un deseo sino como juicio. Toda idea involucra un juicio (es decir, una afirmación o negación de lo ideado por ella), por lo tanto, toda idea involucra un acto de voluntad, Toda ideación tiene un carácter performativo, illocucionario. *Conocer es ya querer*. En EZQUERRA. *Op. cit.*, p.152

²⁰ Duque, Félix. *Historia de la filosofía moderna. La era de la crítica*. Madrid, Editorial Akal, 1998, p.807.

²¹ *Loc. cit.*

²² *Ibid.*

en la forma de un contenido y un objeto. Tal contenido puede tener diversas fuentes, tales como la propia naturaleza o el ser producido a partir del concepto del espíritu mismo. Mediante “este ponerse a sí mismo como un *determinado*, entra el yo en la *existencia*: es el momento absoluto de la *finitud* o *particularización* del yo”²³.

Este segundo momento dialéctico, que corresponde a la determinación del yo, es la superación de la primera negatividad abstracta (la libertad abstracta o negativa). Este momento de determinación, que es particular, se encontraba subsumido en lo universal, era un mero “en sí” y por ende, no estaba desarrollado como tal. Hegel explica que al estar este momento incluido en el primero, “es solo un *poner* lo que el primero ya es *en sí*”. Sigue siendo, por lo tanto, un momento unilateral, aunque ahora (solo) algo *determinado*.

Cordua, indica que la voluntad ha de pensar y querer *algo determinado*²⁴, entonces no se trata solo de querer, sino que quiero *algo*. La voluntad del primer momento solo quería lo universal abstracto, la voluntad de este segundo momento, se orienta hacia un contenido, un contenido distinto de ella misma.

En el agregado al § 6 se lee:

“Lo particular que quiere la voluntad es una limitación pues, para ser tal, la voluntad debe en general limitarse. El hecho de que la voluntad quiere algo constituye el límite, la negación. La particularización es, pues, lo que corrientemente se llama finitud”²⁵.

De este modo, Hegel reconoce este momento de determinación de la voluntad como necesario pero no verdadero, ya que solo se restringe a *poner* lo que estaba solo en sí (en la indiferenciación de la libertad abstracta). La voluntad queda relegada a lo finito, cuando de lo que se trata es de relacionar especulativamente lo finito y lo infinito, lo que se conseguirá en el tercer momento, el de la voluntad verdadera.

Las filosofías del entendimiento, entre ellas las de Kant, confrontan el sujeto con la objetividad, de esta forma el sujeto (moral) queda abstraído de su exterioridad empírica y fundamenta la ley a partir de sí mismo, como autodeterminación. De esta suerte, el sujeto queda relegado al ámbito subjetivo (lo que salvaguarda su autonomía) pero queda aislado de la objetividad, por lo cual, quedan escindidos el ámbito subjetivo y objetivo. Esto ocurre, según Hegel, porque las filosofías del entendimiento operan bajo la lógica estática y separadora propia del entendimiento, lo que imposibilita que la razón pueda aprehender la oposición como algo que debe ser reconstituido. El caso del sujeto moral, es un ejemplo más de cómo opera el entendimiento.

²³ Hegel, G.W.F., FD §6, p.35.

²⁴ Cordua, Carla. *Explicación sucinta de la Filosofía del Derecho de Hegel*. Santa Fe de Bogotá, Editorial Temis, 1992, §6. p.8.

²⁵ Hegel, G.W.F., FD, §6/Agreg., p.35.

En relación con la voluntad determinada, Cordua explica que en esta actúa nuevamente el entendimiento propio de la filosofía kantiana, contraponiendo lo finito (la voluntad determinada) a lo infinito, visualizando este como puramente positivo, es decir, como un cúmulo de cualidades que deben poder alcanzarse, a partir de una serie de relaciones. Se trata, de una mala infinitud²⁶, ya que lo infinito no puede estar limitado por lo finito. La verdadera infinitud debe contener lo finito en una relación necesaria, basada en la negatividad propia del concepto. Por lo tanto, las filosofías que conciben una mala infinitud elevan a verdad una voluntad parcial y finita, lo que es reprochable para Hegel, si lo que se quiere conseguir es la verdadera voluntad o voluntad infinita.

Recordemos que para Hegel, la negatividad del concepto es lo que permite que el concepto avance y se despliegue. Por lo tanto, la voluntad que quiere algo determinado, representa una segunda negación con respecto a la indeterminación del primer momento, pero al determinarse, de todos modos, está afirmando eso que ella quiere, bajo lo cual, el planteamiento hegeliano cobra mucho sentido, ya que al ser la voluntad una especie peculiar de pensamiento, opera bajo la misma lógica interna: la negatividad es inmanente al pensamiento.

En otras palabras, “la negatividad es constitutiva de todas las cosas finitas”²⁷; la voluntad determinada es solo un momento del movimiento que permite que la voluntad llegue a ser libre, pero no su verdad. La voluntad ha de negar su determinación inexcusablemente porque la negatividad la constituye y la impulsa a realizar la libertad.

Por lo tanto, en este segundo momento, la voluntad que quiere algo determinado entra en la existencia, quedando particularizada, y al ser finita, limita su campo de acción según el objeto que persiga. Pero esto no es suficiente para que alcance su libertad, ya que aunque se determine, depende de un objeto que es externo a ella. La verdadera voluntad corresponde al tercer momento, que pasamos a analizar.

²⁶ Leemos a Marcuse: “Hegel explica este proceso mediante un análisis de la ‘infinitud’. Esta está dividida en dos tipos, la infinitud ‘mala’ y la ‘real’. La infinitud mala o espuria es, valga la expresión, el camino errado a la verdad. Es la actividad que trata de superar lo inadecuado de una definición, penetrando cada vez más en las relaciones que implican cualidades, con la esperanza de encontrar el fin. El entendimiento se limita a seguir la cadena de relaciones, tal como vienen implicadas, añadiendo una tras otra en un esfuerzo vano por agotar y delimitar el objeto. Este procedimiento tiene un núcleo racional, pero solo en la medida en que presupone que la esencia del objeto está constituida por sus relaciones con otros objetos (...) Estas relaciones tienen que ser aprehendidas de otra manera. Han de ser consideradas como creadas por el propio movimiento del objeto. (...) En otras palabras, el objeto ha de ser comprendido como un ‘sujeto’ en sus relaciones con su ‘otredad’. Como categoría ontológica, el ‘sujeto’ es el poder que una entidad tiene de ser ‘ella misma en su otredad’. Solo dicho tipo de existencia es capaz de incorporar lo negativo en lo positivo. Lo negativo y lo positivo dejan de estar en oposición cuando el poder motor del sujeto hace de la negatividad una parte constitutiva de su unidad (...) Este es el modo de ser o de la existencia que Hegel describe como ‘infinitud real’. La infinitud no es algo que está detrás o más allá de las cosas finitas, sino su verdadera realidad”. En Marcuse, Herbert. *Razón y Revolución, Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Traducción de Julieta Fombona de Sucre, con la colaboración de Francisco Rubio Llorente, Madrid, Alianza Editorial, 1986, pp.72-73.

²⁷ Marcuse, Herbert. *Op. cit.*, p.70.

2.3 INDIVIDUALIDAD: LIBERTAD COMO AUTODETERMINACIÓN

En el §7, de la Introducción que revisamos, Hegel escribe: “La voluntad es la unidad de estos dos momentos (§5-§6), la *particularidad* reflejada en sí misma y por ello reconducida a la *universalidad*: la *individualidad*”²⁸. Luego del primer momento en el que aparecía la voluntad como lo universal, lo indeterminado y lo abstracto y del segundo momento en el que la voluntad se particularizaba, determinando así su objeto, hemos llegado al momento de reconciliación de ambas. La voluntad que en su afán por ser libre se había escindido, para querer algo concreto o determinado vuelve a sí, quedando de este modo llena de un contenido propio, pues se lo da a sí misma luego del proceso que anteriormente hemos descrito: la voluntad es la unidad de lo universal y de lo particular, de lo indeterminado y de lo determinado, de lo abstracto y de lo concreto, por eso podemos decir que este momento, es la unidad diferenciada, ya que conserva como contenido suyo lo que ella ha perseguido, pero autónomamente, pues se ha reflejado sobre sí misma y ha podido realizarse como autoconciencia, se ha puesto a sí misma como objeto logrando su propio conocimiento.

Como veíamos más arriba, la libertad para Hegel es, ante todo, quererse libre, y esto solo se logra cuando me sé libre. Marcuse reafirma lo que hemos venido diciendo sobre la libertad:

“La libertad de la voluntad depende del pensamiento, del conocimiento de la verdad. El hombre puede ser libre solo cuando conoce sus potencialidades. El esclavo no es libre por dos razones: primero, porque está efectivamente esclavizado; segundo, porque no tiene experiencia o conocimiento de la libertad”²⁹.

La voluntad, en este tercer momento, es libre porque “hace desaparecer toda alteridad condicionante, se recompone, procede como espíritu y supera el momento de la ‘finitud o particularización del Yo’”³⁰, por lo tanto, la voluntad se autodetermina porque se pone a sí misma como objeto sin recurrir a la externalidad que la coartaba. Hegel afirma:

“Ella (la voluntad) es la autodeterminación del yo de ponerse en lo uno como lo negativo de sí mismo, es decir, de ponerse como determinado, limitado, y al mismo tiempo permanecer consigo, o sea, en su identidad y universalidad, y, en la determinación, unirse solo consigo misma”³¹.

De esta forma, Hegel demuestra que la voluntad “tiene un doble carácter, constituido por una polaridad fundamental entre el elemento particular y el universal”³²,

²⁸ Hegel, G.W.F., FD§7, p.36.

²⁹ Marcuse, Herbert. *Op. cit.*, p.188.

³⁰ Dotti, Jorge. *Op. cit.*, p. 213.

³¹ Hegel, G.W.F., FD§7.

³² Marcuse, Herbert. *Op. cit.*, p.185.

los que unidos muestran la *verdad* de la voluntad, una voluntad que, al concretarse, se limita, pero que no se desprende de sí misma, permanece consigo, por lo cual el doble carácter aludido por Marcuse llega a su cumplimiento, de un modo adecuado, solo en este tercer momento. Hegel prosigue:

“El yo se determina en cuanto es la relación de la negatividad consigo misma; como tal *relación consigo*, él es al mismo tiempo indiferencia frente a la determinación, la conoce como suya e *ideal*, como una mera *posibilidad* a la que no está sujeto, sino que permanece en ella porque el mismo se pone en esa posibilidad”³³.

La voluntad en tanto pensamiento aloja la negatividad en su seno, o mejor aún, ella es su propia negatividad (en relación consigo), por lo cual puede ser indiferente frente a la determinación, precisamente porque ella se pone esa determinación, se autodetermina. De este modo, Hegel ratifica lo que había adelantado ya en el § 4: que la libertad de la voluntad “constituye su concepto y su sustancialidad, su peso, tal como el peso constituye la sustancialidad del cuerpo”³⁴. La sustancia de la voluntad es la libertad, los momentos anteriores, lejos de impedir el desarrollo de la voluntad libre, fueron más bien un tránsito que mediante la negatividad propia del concepto, posibilitó este momento verdadero, el de la voluntad libre.

La voluntad como autodeterminación se sabe libre y es un *retorno*, un volver a sí. Luego de haber buscado su objeto interiormente o externamente, la voluntad emprende un tránsito hacia sí misma y se pone a sí misma como objeto, liberándose de la particularidad del segundo momento, de tal modo que ella es quien engendra su objeto y este no aparece como separación, sino que más bien como un reconocerse a sí misma.

Klenner es enfático en señalar que “la libertad es siempre retorno, como también lo es la autoconciencia”³⁵. La libertad, al ser la sustancia de la voluntad, solo existe como tal luego de que la voluntad transite por los momentos antes revisados: indeterminación, determinación y por último, en este tercer momento, llega a ser autónoma: la voluntad no solo quiere, quiere algo determinado, y ese objeto determinado, no es otro que ella misma. En otros términos, la voluntad que se pone a sí misma como objeto solo existe en este tercer momento, que es un momento más rico en determinaciones, un momento que es libre en sí y para sí. Todas estas mediaciones no se corresponden inmediatamente con el concepto, son relaciones donde para que se produzca la acción en libertad se debe recomenzar, es un retornar a lo que estaba primero en sí y por lo mismo, sin desarrollo para la conciencia. Es por esto que Hegel plantea:

³³ Hegel, G.W.F., FD §7.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Klenner, Arturo. *Op. cit.*, p.63.

“Toda autoconciencia se sabe como universal – como la posibilidad de abstraer todo lo determinado- y al mismo tiempo como particular, con un fin, un contenido y un objeto determinados”³⁶.

Es necesario subrayar, sin embargo, que tanto lo universal como lo particular tomados aisladamente son solo abstracciones, y de lo que se trata es de poder llegar una voluntad concreta y verdadera, entonces, si esto es así, se tiene que aspirar a una “universalidad que, dándose lo particular como contrario y tornándose reflexiva gracias a ello, se reconcilia con lo finito y le ofrece a este una función en lo infinito”³⁷.

La verdad de la voluntad, al ser concebida de modo especulativo, es una síntesis o unidad diferenciada donde ambos polos (universalidad- particularidad) tienen su lugar en la *individualidad*. Tal individualidad es el concepto mismo, la voluntad queda igualada al concepto, dado que el concepto “es el universal o el todo que retorna en sí mediante su particularización: en cuanto proceso es el origen de toda actividad, de toda vida, de toda conciencia”³⁸.

3 CONCLUSIONES

La teoría de la voluntad en Hegel es una pieza clave para desentrañar la idea de libertad, ya que precisamente la libertad es la esencia de aquella. El ser humano, para Hegel, no *tiene* libertad, el ser humano está llamado a ser libre, porque *lo* es esencialmente en cuanto encarnación del Espíritu: el ser humano es libertad.

La voluntad, en tanto modo peculiar de pensamiento, puede traducirse en la existencia, pero para esto ha de emprender un camino en pos de hacerse libre. Y el terreno donde se traduce como existencia es el mundo ético, cuyo punto de arranque es la voluntad que se hace libre, se autorrealiza empujada por la negatividad del concepto a través de una serie de mediaciones, que como momentos posibilitan su autoconocimiento y libertad: la voluntad se conoce como libre, la voluntad se quiere libre.

La filosofía práctica hegeliana propone que el autoconocimiento de la voluntad define la naturaleza humana como portadora de la libertad, es un deber hacer de nuestra esencia algo real y efectivo en el mundo. La voluntad que se traduce en la existencia es libre en y para sí, es el inicio de la filosofía del espíritu objetivo. Es primordial poder conocer y entender la antesala en la que se gesta la libertad de la voluntad, es decir, el poder conocer, desde Hegel, el cómo “nace” la voluntad libre y cómo la libertad es la sustancia de aquella: “Voluntad sin libertad es una palabra vacía”³⁹. Pensamos que la relación que

³⁶ Hegel, G.W.F., FD§7/Obs.

³⁷ Cordua, Carla. *Explicación sucinta de la Filosofía del derecho de Hegel*, §7 p. 10.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Hegel, G.W.F., FD §4 / Agreg., p. 32.

guardan ambos conceptos es necesaria, la voluntad solo es libre cuando se conoce y se quiere libre, pero para eso, tiene que transitar un camino en vías de su libertad.

A propósito de la libertad, Hegel dice:

“De ninguna idea se sabe de manera generalizada que se trata de una idea indeterminada, con muchos significados y capaz de los mayores malentendidos, a los cuales se encuentra realmente sometida, como la idea de *libertad*; y ninguna otra idea circula con tanta inconsciencia. Siendo el espíritu libre el espíritu efectivamente real, resulta que los malentendidos acerca de él tienen consecuencias prácticas más terribles⁴⁰.”

Actualmente, esta idea sigue estando sometida a una serie de malentendidos. La libertad a la que se le rinde culto es una libertad individual, y fundamentalmente económica. Por lo mismo, la mayoría de las personas en el mundo padecen hambre y miseria. Y en nombre de la libertad se han cometido históricamente los mayores horrores humanos, masacres que pulverizan lo que entendemos por ser humano. Piénsese en las guerras (que no solo pasadas), en las dictaduras latinoamericanas y actualmente en la violación de los derechos humanos en Chile y el resto del mundo. Si la libertad perseguida es económica, solo las grandes transnacionales han triunfado porque los mercados de todos los países se han puesto al servicio de ellas.

Es necesario repensar y poner en cuestión el concepto de voluntad, y por ende, el de libertad. Para nuestro autor, la concepción de la libertad en tanto mundo ético es absolutamente distinta a lo que acontece hoy en la praxis humana. El proyecto hegeliano comprende en tanto sistema el Todo de lo real, a partir de sus determinaciones naturales, éticas, históricas, políticas, artísticas concibiendo una nueva forma de pensar la realidad a partir de su lógica ontológica. La libertad como Idea es uno de los conceptos más ricos de tal sistema y de la interpretación de dicha idea se han entendido cosas muy distintas con consecuencias heterogéneas en la historia política.

El recorrido que emprende la voluntad para llegar a hacerse libre podemos entenderlo como el fundamento del espíritu objetivo, como el cimiento a partir del cual se edifica la realidad en el derecho, la moralidad y la eticidad: la familia, las leyes y costumbres de la sociedad civil, cuya coronación será el Estado como máxima expresión de la libertad política. La forma en que la voluntad llega a reconciliar lo particular y lo universal en una comunidad en la que los fines egoístas propios del sistema de necesidades ya no colisionan, pues se han reconciliado.

Leer a Hegel es urgente, sobre todo hoy, cuando habitamos un mundo interconectado donde “la globalización parece flotar como un poder de destino sobre el

⁴⁰ Hegel, G.W.F., ENC §482.

ser humano, determinándolo todo⁴¹. Es preciso revisar lo que un pensador como Hegel puede aún decirnos desde su tiempo, que no es el de nosotros, pero que sin duda plantea desafíos comunes para la praxis humana y para la filosofía en general, en tanto forma de conocer la realidad. Explicitar *lo real* a partir de lo racional como una unidad diferenciada.

BIBLIOGRAFÍA

Bourgeois, Bernard. En pensamiento político de Hegel (*La pensée politique de Hegel*) Traducción de Anibal C. Leal. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1972.

Cordua, Carla. *Explicación sucinta de la Filosofía del Derecho de Hegel*. Santa Fe de Bogotá, Editorial Temis, 1992.

Cordua, Carla. *El mundo ético. Ensayos sobre la esfera del hombre en la filosofía de Hegel*. Barcelona, Editorial Anthropos, 1989.

Dotti, Jorge Eugenio. *Dialéctica y derecho. El proyecto ético-político hegeliano*. Buenos Aires, Hachette S.A., 1983.

Duque, Félix. *Historia de la filosofía moderna. La era de la crítica*. Madrid, Editorial Akal, 1998.

Ezquerro Gómez, Jesús. "La voluntad libre en Hegel", en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Vol. XV, 2010. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282380.pdf/>. [Fecha de consulta: 2 de agosto 2018].

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (1817). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas (Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse)*. Edición, introducción y notas de Ramón Valls Plana. Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (1820). *Principios de la filosofía del derecho (Grundlinien der Philosophie des Rechts)*. Traducción de Juan Luis Verma. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2004.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807) Fenomenología del Espíritu (*Phänomenologie des Geistes*) Traducción de Wenceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra. México, Fondo de cultura económica, 2009.

Klenner, Arturo. *Esbozo del concepto de libertad. Filosofía del derecho de Hegel*. Santiago, Lom Ediciones / Universidad Arcis, 2000.

Marcuse, Herbert. *Razón y Revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Traducción de Julieta Fombona de Sucre, con la colaboración de Francisco Rubio Llorente. Madrid, Alianza Editorial, 1986.

Valls Plana, Ramón. "El concepto es lo libre (ENC §160)" En Hegel Coloquio Internacional *Seminarios de Filosofía*. Vols.12-13 (1999-2000). pp. 129- 145.

Vieweg, Klaus. *La idea de libertad. Contribuciones a la filosofía práctica de Hegel*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades: Centro de Estudios Filosóficos José Porfirio Miranda, 2009.

⁴¹ Vieweg, Klaus. *La idea de libertad. Contribuciones a la filosofía práctica de Hegel*. Universidad Autónoma Metropolitana, 2009, p.11.

WITTGENSTEIN Y LA CUESTIÓN EL REALISMO

Data de submissão: 05/05/2023

Data de aceite: 19/05/2023

María Sol Yuan

Dra. en Filosofía

Instituto de Humanidades y

Ciencias Sociales del

Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Tecnológicas y la

Universidad Nacional del Litoral

Santa Fe, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-5810-3940>

RESUMEN: “Wittgenstein and Classical Realism” de Howard Mounce (2005) afirma en relación a Wittgenstein que “sólo su pensamiento tardío puede ser asociado inequívocamente con el realismo clásico” (2005:109), entendiendo por esta posición la tesis “metafísica” de que nuestro lenguaje se desarrolla a través de nuestras interrelaciones con un mundo independiente. El propósito del presente trabajo es, en primer lugar, reconstruir las objeciones de Mounce a las lecturas no metafísicas de Wittgenstein. En segundo lugar, se referirá a la noción de realismo clásico en la que el vienés se enrolaría en sus últimas producciones filosóficas. Esta posición asume esencialmente que el lenguaje es parasitario del mundo pero que este no lo es en relación

al lenguaje (2005:106). El lenguaje no posee, por lo tanto, sentido alguno si se lo considera anterior o independiente de modo absoluto en relación al mundo. Por último, se objetará la posición de Mounce, afirmando que es posible enfatizar suficientemente la falsa dicotomía en relación a la trascendencia del lenguaje en relación al mundo sin por ello adherir a su perspectiva. Después de todo, hay diferencias esenciales que separan a Wittgenstein de la tradición filosófica del realismo metafísico y que se centra en el desprecio de la noción de representación en teoría del conocimiento, de las aspiraciones metafísicas que se ensayan detrás del debate entre idealismo y realismo y del establecimiento de una diferenciación absoluta entre el lenguaje y el mundo.

PALABRAS CLAVE: Wittgenstein. Realismo. Mounce. Diamond. Investigaciones Filosóficas.

WITTGENSTEIN AND THE QUESTION OF REALISM

ABSTRACT: “Wittgenstein and Classical Realism” by Howard Mounce (2005) affirms that Wittgenstein’s late period can be unequivocally associated with classical realism”, understanding by this position the “metaphysical” thesis that our language develops through our interrelationships with an independent world. First of all, this paper aims to reconstruct Mounce’s objections to Wittgenstein’s non-metaphysical readings. Secondly, it will refer to classical realism in

which the Viennese would enrol in his latest philosophical productions. This position assumes that language is parasitic on the world but that the world is “not parasitic” on language. Language does not have, therefore, any sense if it is considered prior or independent in an absolute way about the world. Finally, this paper will object to Mounce’s position, stating that it is possible to sufficiently emphasize the false dichotomy concerning the transcendence of language to the world without thereby adhering to his perspective. After all, there are essential differences that separate Wittgenstein from the philosophical tradition of metaphysical realism and which focuses on the contempt of the notion of representation in the theory of knowledge, of the metaphysical aspirations behind the debate between idealism and realism and of establishing an absolute differentiation between language and the world.

KEYWORDS: Wittgenstein. Realism. Mounce. Diamond. Philosophical Investigations.

1 INTRODUCCIÓN

“Wittgenstein and Classical Realism” de Howard Mounce (2005) afirma en relación a Wittgenstein que “sólo su pensamiento tardío puede ser asociado inequívocamente con el realismo clásico” (2005:109), entendiendo por esta posición la tesis “metafísica” de que nuestro lenguaje se desarrolla a través de nuestras interrelaciones con un mundo independiente. El propósito de la presentación será, en primer lugar, reconstruir la posición no metafísica del realismo como hilo de lectura del último Wittgenstein, siguiendo a Cora Diamond en su trabajo “Realism and the Realistic Spirit” (1991a:39-71). En segundo lugar, se reseñarán algunas objeciones de Mounce a las lecturas no metafísicas de Wittgenstein. Luego, se referirá a la noción de realismo clásico en la que el vienés se enrolaría en sus últimas producciones filosóficas. Esta posición asume esencialmente que el lenguaje es parasitario del mundo pero que este no lo es en relación al lenguaje (2005:106). El lenguaje no posee, por lo tanto, sentido alguno si se lo considera anterior o independiente de modo absoluto en relación al mundo. Por último, evaluaremos la posición de Mounce objetándole que es posible enfatizar suficientemente la falsa dicotomía en relación a la trascendencia del lenguaje en relación al mundo sin por ello adherir a su perspectiva. Después de todo, hay diferencias esenciales que separan a Wittgenstein de la tradición filosófica del realismo metafísico y que se centra en el desprecio de la noción de representación en teoría del conocimiento, de las aspiraciones metafísicas que se ensayan detrás del debate entre idealismo y realismo y del establecimiento de una diferenciación absoluta entre el lenguaje y el mundo.

Nuestro objetivo será mostrar que no podemos sostener ninguna posición realista “metafísica” en relación al último Wittgenstein. El trasfondo práctico sobre el que se apoyan las descripciones de Wittgenstein muestra ese fundamento no metafísico sino contingente sobre el que basamos nuestros hechos, conceptos y objetividad. Esto

nos acerca a una noción de realismo en el que conceptos y realidad ya cuentan con significado de antemano en tanto la *praxis* en la que se enraizan garantiza nuestro trato con lo que nos rodea. El fundamento no es la razón, la conciencia, la correspondencia o adecuación a una realidad “desnuda”; es la *praxis*, el lugar común y el equilibrio entre los seres humanos y mundo.

2 EL ESPÍRITU REALISTA DE WITTGENSTEIN

“No empirismo y aun así realismo. Esto es lo difícil”. Esta afirmación, que aparece en *Remarks on the Foundations of Mathematics* (RFM: VI, §23), nuclea un aspecto importante en las discusiones en torno al realismo en la propuesta filosófica del segundo Wittgenstein y es sin duda el punto central en torno al cual gira el artículo “Realism and the Realistic Spirit” (1991a) de Cora Diamond.

Este pasaje, perteneciente a Wittgenstein, estaba dirigido a las consideraciones de Frank Ramsey en torno al conflicto entre el realismo y el empirismo. Un ejemplo del apuro en el que nos enredamos al querer compatibilizar nuestras intuiciones realistas con una perspectiva empirista nos lo brinda la concepción de la materia de Locke como el soporte de sus propiedades sensibles. Tal como afirmaba en su *Ensayo sobre el Entendimiento Humano* (1961:II, xxiii, 15), desde que sólo lo que es accesible a la experiencia sensible puede ser conocido, se sigue que la materia como tal es “un algo desconocido” y que, por ende, yace más allá del pensamiento humano. Esto marcha contra la corriente del empirismo que niega la “relevancia de lo que es independiente de nuestra experiencia” y, de hecho, no admite que sea inteligible hablar de una realidad tal independiente en absoluto.

La propia discusión entre Wittgenstein y Ramsey plantea un conflicto entre “empirismo” y “realismo”.¹ Por un lado, sea lo que sea que queramos significar con ‘realismo’, dice Diamond, “deberíamos usualmente tener en mente una posición en la cual de algún modo u otro hemos enfatizado la relevancia de lo que es independiente de nuestro pensamiento y experiencia.” Por otro lado, el ‘empirismo’ parecería negar importancia a aquello que es independiente de nuestra experiencia, ello incluso si admite hablar de algo así. Diamond resume: “El empirismo es algo en lo que nos metimos en filosofía tratado de ser realistas pero haciéndolo de la manera incorrecta o no suficientemente fuerte” (1991a:39).

Ramsey (1950:252) apostaba a derribar esta tensión entre “realismo” y “empirismo” y afirmaba, al respecto, que ambas posiciones “debían ser rechazadas por el

¹ No poseemos conceptos como “rojo” sólo por mirar objetos rojos: “No creas que tienes el concepto de color dentro tuyo porque miras un objeto coloreado – aunque lo mires” (Z §332). Lo que involucra es el empleo de la palabra “rojo” según nuestros “paradigmas”, información de carácter social que se alcanza a través del entrenamiento (IF §50).

espíritu realista”. Lo que proponía como tercera posición era una visión pragmatista de las justificaciones basadas en un principio o costumbre (Ramsey, 1950:198) y entonces, por ejemplo, dado que la inducción es un hábito muy útil resulta razonable que lo adoptemos. Pero lo que justifica su empleo es que las inferencias y la verdad de las conclusiones pueden ser chequeadas por la observación y la experimentación. Wittgenstein consideraba, en relación a esta propuesta, que Ramsey otorgaba a lo empírico un lugar equivocado en su propuesta de una especie de pragmatismo que torna a la lógica en una disciplina empírica.

Dos cuestiones se abren a consideración a partir de esta situación: la primera, entender la expresión recogida por Diamond al completar el diálogo implícito que Wittgenstein mantenía con Ramsey en *Remarks of Foundations of Mathematics*, y que tiene que ver con el “espíritu realista”. La segunda cuestión, vinculada con la primera, es juzgar el modo en que este espíritu realista no es empirista y qué destino cumple “lo empírico” en este contexto de producción para el austríaco.

En primer lugar, entonces, Diamond piensa que “el espíritu realista” puede ser una extracción del ejemplo presentado en el §52 de *Investigaciones Filosóficas*. El mismo dice:

Si me siento inclinado a suponer que un ratón surge por generación espontánea a partir de harapos grises y polvo, estará bien que acto seguido investigue meticulosamente esos harapos para ver cómo pudo esconderse en ellos un ratón, cómo pudo llegar allí, etc. Pero si estoy convencido de que un ratón no puede surgir de estas cosas, entonces quizá mi investigación sea superflua. Pero debemos primero aprender a entender qué se opone en filosofía a una tal consideración de los pormenores (IF §52).

Wittgenstein nos llama aquí a analizar los pormenores del proceso, a mirar de cerca qué es lo que ocurre cuando queremos afirmar, del modo en que lo haría un realista empirista (como sería el caso de Locke), que hay una materia de algún modo desconocida cuya presencia o ausencia marca la distinción entre tener una percepción genuina o una alucinación. Si logramos prestar atención a los casos en que contamos con percepciones genuinas y los comparamos con aquellos en los que no, nos daremos cuenta de que la apelación a alguna cosa no percibida no juega ningún rol en su distinción. Son consideraciones específicas de las más diversas las que nos permiten decidir, en circunstancias particulares, si aquello que percibimos es realmente el caso (por ejemplo, si un remo sumergido hasta su mitad en el agua está realmente doblado o no, etc.). Estas consideraciones son “los harapos” del pasaje de Wittgenstein, aquello que tenemos que “revolver” en los problemas filosóficos a los que queramos hacer frente con un “espíritu realista”. Diamond dice: “nuestros modos actuales de tratar con diferentes

clases de diferencias percibidas (por ej., coherencia con “las transacciones precedentes y subsecuentes de nuestras vidas” y la carencia de tal coherencia): estos son los harapos que no miramos, convencidos como estamos de que ningún ratón puede llegar a ser de ellos” (1991a:48).

Diamond emplea una analogía con el diálogo establecido entre Hylas y Philonous en *Tres diálogos entre Hylas y Philonous* de George Berkeley (2005), para mostrar que el reclamo de Wittgenstein tiene muchas resonancias en los planteos que Philonous interpone a la postura de Hylas. Este personaje encarna el realismo empírico y representacional de John Locke y logra reflejar con total claridad el conflicto entre realismo y empirismo que aquí se asoma. Para Hylas, la existencia real es existencia distinta de y sin cualquier relación con su ser percibidas. Desde este punto de vista y empleando la evidencia de nuestros sentidos para tratar de decir qué es real, el juicio de que, por ejemplo, el caballo es real y no imaginario, es una hipótesis que va más allá de cualquier cosa de la que pudiésemos ser conscientes a través de nuestros sentidos y que sin embargo debemos evidenciar a partir de ellos. Tanto Wittgenstein como Berkeley (representado en Philonous) tienen una estrategia común que consiste en mostrar los criterios que debemos emplear para lograr distinguir “lo real de lo quimérico o imaginario” (Diamond, 1991a:47), y que consiste en prestar atención a lo que concretamente percibimos.

La interpretación del §52 de *Investigaciones Filosóficas* es uno de los aspectos más interesantes de la lectura de Diamond en tanto muestra que el espíritu realista es todo lo contrario al pensamiento abstracto. La crítica del propio Wittgenstein a la “forma general de la proposición” tal como la sostenía en el *Tractatus* bien podría verse como el desenmascaramiento de ese falso ratón tras revolver los harapos. Ahora sólo tenemos “juegos de lenguaje”, harapos, y hemos llegado a estar convencidos de ellos prestando atención a los casos particulares. Tal como dice Wittgenstein en las *Investigaciones Filosóficas* al describir el lenguaje en términos de “parecidos de familia”, si miras aquello a lo que llamamos “juegos” verás que no hay algo común a todos, sino semejanzas. Pero para entender esto debemos acatar la orden: “¡no pienses, sino mira!” (IF §66). Mira los ejemplos que se presentan en sus propios contextos. Estos no son algo que haya que lograr abstraer para entender la esencia de un concepto que refiere a algo ya que, cuando intentamos hacerlo, el propio significado se desvanece. El significado de una expresión aparece claramente cuando logramos situarnos en el contexto correspondiente. Nuevamente, en palabras de Wittgenstein:

En el caso (162)² estaba claramente ante nosotros el significado de la palabra «derivar». Pero nos dijimos que era solamente un caso muy especial; que tenía que serle quitado si queremos reconocer la esencia del derivar. Así que le quitamos las envolturas especiales; pero entonces el derivar mismo desapareció. –Para encontrar el alcaucil real, la hemos despojado de sus hojas. Pues ciertamente (162) era un caso especial de derivar, pero lo esencial del derivar no estaba oculto bajo la superficie de este caso, sino que esa ‘superficie’ era un caso de la familia de casos de derivar (IF §164).

Wittgenstein no se cansa de mostrarnos cómo debemos atender al contexto concreto a la hora de determinar los significados. El entorno es lo que le da la importancia o la adecuación a las palabras: “una boca sonriente sólo *sonríe* en un rostro humano” (IF §583). El significado depende del contexto. Cora Diamond insiste en que al hacer filosofía muchas veces nos evadimos de esta tarea hacia otra más abstracta y llegamos a un punto en el que somos completamente “irrealistas” (*unrealistic*) en el sentido ordinario de la palabra. La ‘realidad’ no es otra cosa que “el terreno áspero” (IF §107) nos diría Wittgenstein, no es otra cosa que cómo utilizamos las palabras, en qué contextos lo aplicamos, las consideraciones que realizamos en nuestra elección de ellas, etc. Se trata de un sentido que se opone a las “idealizaciones” no realistas de la filosofía, pero nuevamente comprendido en un sentido ordinario de los términos. Resulta especialmente pertinente reproducir el parágrafo 107 de *Investigaciones Filosóficas*, donde reclama la necesidad de que la realidad ejerza su fricción sobre nuestros pensamientos:

Cuanto más de cerca examinamos el lenguaje efectivo, más grande se vuelve el conflicto entre él y nuestra exigencia. (La pureza cristalina de la lógica no me era *dada como resultado*; sino que era una exigencia.) El conflicto se vuelve insoportable; la exigencia amenaza ahora convertirse en algo vacío. –Vamos a parar al terreno helado en donde falta la fricción y así las condiciones son en cierto sentido ideales, pero también por eso mismo no podemos avanzar. Queremos avanzar; pero para ello necesitamos *fricción*. ¡Vuelta al terreno áspero! (IF §107).

Hasta aquí notamos la valiosa apreciación que Diamond nos arroja sobre la consideración del propio Wittgenstein de “lo ideal” y “la realidad”. Lo primero significa el pensamiento abstracto que busca esencias ocultas y generales en una especie de burbuja que desea dejar afuera los aspectos de la realidad. Es, además, la imagen que Wittgenstein tiene de la actividad filosófica que desea que se abandone. Lo segundo es, en cambio y tal como dijimos, una tarea que se desarrolla sobre el terreno complejo de la realidad, sin intentar dejar de lado la multiplicidad de aspectos que la componen y

² IF §162: “Ensayemos esta explicación: alguien lee cuando *deriva* la reproducción del original. Y llamo ‘original’ al texto que lee o copia; al dictado conforme al cual escribe; a la partitura que ejecuta; etcétera.-Si, por ejemplo, le hemos enseñado a alguien el alfabeto cirílico y cómo se pronuncia cada letra -cuando después le presentamos un pasaje y lo lee, pronunciando cada letra como le hemos enseñado- probablemente diremos entonces que él deriva el sonido de una palabra, a partir de la figura escrita, con ayuda de la regla que le hemos dado. Y éste es también un caso claro de *leer*. [...]”

los significados en sus empleos corrientes, contextualizados. Una tarea que no apela a creaciones abstractas, sino que atiende a los detalles y considera los ejemplos. Estas son atenciones que nos encaminan a pensar en el sentido en que Wittgenstein deseaba ser “realista” y qué implicaba a sus ojos no serlo.

En esta nueva caracterización, hay toda una familia de empleos no filosóficos de la expresión “realismo” que salen a la luz. Diamond señala 3 ejemplos extraños a la filosofía donde la relación entre realismo y aquello que asociamos con empirismo se vuelve menos intrincada (1991a:40-41): 1) decimos que alguien es realista cuando está sosteniendo algo que está de acuerdo con los hechos y que no lo es, consecuentemente, en caso contrario o cuando se niega a mirar los hechos. 2) Las novelas e historias también pueden ser o no realistas dependiendo la atención que ellas presten al detalle y a la particularidad. Y las ficciones pueden ser realistas, aunque evidentemente no reproduzcan todo o sean una simplificación, aunque es evidente que ciertas cosas no ocurrirán en ellas: las macetas no hablan, las personas no regresan en el tiempo, los elfos no les hablan a zapateros, etc. La magia, el mito, la superstición, la fantasía son contrastados en esta acepción con el realismo y en este sentido puede apreciarse la conexión con el empirismo. 3) Por último, la relevancia que tiene la causalidad en las consecuencias: en una historia realista los eventos se desenvuelven unos a otros y los personajes responden a las circunstancias. En ella se encuentra en marcha el modo como funcionan las cosas en nuestra vida: qué conduce a qué, qué tipo de cosas determinan los hechos concretos como procedieron los eventos. Este aspecto del realismo que insiste en la coherencia y en su insistencia en las consecuencias, también tiene estrecha conexión con el empirismo entendido como aquello de lo que tengo experiencias habitualmente.

Estos ejemplos nos muestran que probablemente en la acepción que Wittgenstein ofrecía para defender una postura realista cabe un lugar para el empirismo, aunque en sentido modificado. Se trata de la experiencia de nuestra “vida civil”, de nuestros comportamientos cotidianos y compartidos, atenuados a normas de empleo ya instauradas, las que conforman la realidad con la que debemos mantenernos en contacto y coherencia si queremos ser realistas. No se trata de una realidad desnuda y completamente ajena a nuestras experiencias, ni una experiencia de origen meramente perceptiva, subjetiva e individual o convencional, la que sirve como criterio de corrección de nuestros comportamientos lingüísticos.

Lo cierto es que esta autora piensa que los comentarios recién reseñados de Wittgenstein sugieren el abandono no sólo de la tesis del idealismo lingüístico sino de su

opuesto, lo que llama el “realismo filosófico” (Diamond, 1991a:39).³ Esta es una posición esencialmente metafísica desde la cual el autor nos propone regresar empleando el término en su acepción “no filosófica”, del mismo modo que debemos aplicar otra acepción de “empirismo”, una que no intente fundar la lógica y la matemática (para tomar los ejemplos que él recoge en su crítica a Ramsey) en la realidad empírica. Pero debemos lograr esta salida del realismo metafísico sin transformar la matemática en un juego y los principios de la lógica en convenciones humanas que gobiernan nuestra naturaleza, es decir, sin caer en la contracara del “idealismo lingüístico”. Para comprender la relación entre la matemática y la lógica con respecto a la realidad, sin transformarnos en realistas metafísicos o idealistas lingüísticos, debemos adentrarnos en esta noción de “vida civil” como el destino de sus aplicaciones. Este es un realismo que evita el empirismo y puede quedarse apegado, sin embargo, a su aplicación. En un pasaje de la compilación que va de los años 1942-1944 de *Remarks on Foundations of Mathematics*, Wittgenstein dice:

¿Calcula la calculadora?

Imagina que hubiera aparecido por casualidad una calculadora; y que alguien aprieta casualmente sus botones (o un animal anda sobre ellos) y realiza el producto 25×20 .

Quiero decir: es esencial a la matemática que sus signos se usen también en lo civil [*mufti*]. (RFM: V, §2).

Wittgenstein es un realista en tanto presta atención a las matemáticas en sus empleos y actividades ajenos a la matemática. El uso de la matemática en tales actividades es la realidad ordinaria que la sostiene en su lugar y que la salva de ser transformada en una forma arbitraria de los símbolos. Esta acepción de la ‘realidad’ como “lo civil” se encuentra en clara consonancia con la afirmación de *Investigaciones filosóficas* que dice que lo dado, aquel trasfondo último que debemos aceptar, no es otra cosa que formas de vida (IF II: §11, p. 226/623). Y que esta noción de “realidad” es la que debe tomarse en cuenta por el “espíritu realista” a la hora de definir en sus rasgos más característicos del quehacer de la filosofía, es igualmente evidente en el siguiente pasaje:

No es cosa de la filosofía resolver una contradicción por medio de un descubrimiento matemático, lógico-matemático. Sino hacer visible sinópticamente el estado de la matemática que nos inquieta, el estado anterior a la solución de la contradicción. (Y no se trata con ello de quitar del camino una dificultad).

El estado civil (*bürgerliche Stellung*) de la contradicción, o su estado en el mundo civil: ése es el problema filosófico. (IF §125).

³ Diamond (1991a:70, n. 2) piensa que la correcta interpretación sobre la anotación de Wittgenstein acerca del realismo sin empirismo puede ser leída incluso como una alternativa a los planteos de Kripke (1989), según Hilary Putnam le hiciera notar. Luego, en “Rules: Looking in the Right Place” (1989:12-34), Diamond discute en mayor detalle la propuesta de Kripke.

Podría parecer que el realismo de Wittgenstein no es una posición filosófica (y en cierta manera hemos defendido que no se encuadra en ella) del mismo modo que la filosofía consiste en disolver problemas filosóficos. Pero su realismo no es una posición filosófica sólo si dejamos este adjetivo reservado una concepción metafísica del mismo. Lo que sin lugar a dudas logra esta nueva versión de “realismo” es conducirnos a una aseveración filosóficamente relevante: es nuestra “vida civil” la realidad en la que se contrastan los problemas filosóficos en general, amén de los enunciados lógicos y matemáticos, creencias epistémicas, etc. Ya no estamos pensando en una realidad de objetos exclusivos, sino que la actividad y la vida en la que se entreteje se mezclan en una doble dependencia.

A través de su exposición, Cora Diamond logra poner de manifiesto de manera ostensible que hay una concepción del realismo concebido como una actividad y no como un conjunto de tesis metafísicas. Para ello, hubo que desprenderse críticamente de la noción realista y empirista que ostentaba la filosofía y recoger un sentido que pertenece a nuestros empleos ordinarios y contextualizados de la noción ‘realismo’.

3 EL REALISMO CLÁSICO DE MOUNCE

En su artículo “Wittgenstein and Classical Realism” (2005:103-121), H. Mounce afirma que la posición de Wittgenstein no intenta salirse de la tradición realista metafísica, sino que, muy por el contrario, sus escritos posteriores a la década del '30 muestran un compromiso con esta tradición que se remonta hasta los pitagóricos. El núcleo común que recorre toda la historia de la filosofía consiste en “negar que el orden es impuesto por la mente humana sobre el mundo” (2005:103). En la Antigüedad, los pitagóricos, Platón y Aristóteles, por ejemplo, pensaban que la mente puede dar sentido al mundo sólo porque éste participa de un orden que es independiente de ella. Así, se opusieron a sofistas y escépticos quienes argumentaban que el hombre es la medida de todas las cosas, expresada en el consenso individual o social o en las convenciones del lenguaje. En el Medioevo, el debate se estableció entre realistas y nominalistas. Mientras estos sostenían que la realidad es esencialmente particular y que sólo los objetos particulares existen realmente, aquellos defendían, por el contrario, que el que la mente dependa de generalidades para conocer implica que la mente sólo puede relacionarse con los particulares porque refleja lo que es independiente de ella misma y pertenece a la naturaleza de las cosas. Y si la realidad fuera esencialmente particular, sería inexplicable cómo la mente puede comprender o caracterizar los objetos del mundo empleando conceptos generales. Desde Descartes, por último, la filosofía moderna ha sostenido el

anti-realismo como una posición mayoritaria (Mounce, 2005:104), especialmente a finales del siglo XX. “Nietzscheanos, de-construccionistas, neo-pragmatistas y heideggerianos todos sostienen que el orden objetivo es una ilusión y que el hombre es la medida de todas las cosas” (Mounce, 2005:104).

Lo que debemos considerar aquí es si Wittgenstein debe ser sumado a esta lista y de qué lado de la contienda lo localizaríamos. Mounce responde que debemos hacerlo enlistándolo con los realistas, al menos si miramos su producción filosófica posterior a su período de transición (luego de las décadas del '20 y '30).

El realismo clásico de Wittgenstein asume esencialmente que el lenguaje es parasitario del mundo pero que este no lo es en relación al lenguaje (2005:106). El lenguaje no posee, por lo tanto, sentido alguno si se lo considera anterior o independiente de modo absoluto en relación al mundo. Se trata de una posición que no incurre en el error de afirmar que podemos trascender el lenguaje y fundarlo en el mundo sin por ello caer en el otro extremo de pensar que el lenguaje es completamente autónomo. El realismo clásico con el cual se comprometería Wittgenstein implica aceptar una tercera posibilidad, a saber, que “el lenguaje se desenvuelve *a través* de nuestras interrelaciones con un mundo independiente” (Mounce, 2005:106).

En continuación con lo dicho, Mounce sostiene que el realismo clásico mantiene que los fundamentos para nuestro lenguaje dependen no de nuestro razonamiento sino de nuestras relaciones con el mundo y que, en consecuencia, ellos están implícitos en nuestro lenguaje y pueden ser explicitados mediante la reflexión (2005:109). A fin de comprender cómo se fundamenta el lenguaje en el mundo, debemos atender a los comportamientos y ver que estos no dependen del lenguaje. Por ejemplo: podemos enseñarle a un niño la palabra ‘rojo’ señalando muestras o ejemplos de cosas rojas, pero él adquiere la palabra sólo cuando la aplica a otras instancias diferentes de las que le hemos mostrado, cuando adquiere la capacidad de aplicarlo a instancias indefinidas en el transcurso de su vida. Nuestro desempeño, al mostrarle los casos, depende para su sentido del comportamiento del niño que no podría haber sido adquirido simplemente de nuestro propio desempeño. A través de nuestros ejemplos adquiere el uso completo de la palabra, aunque este no esté contenido en aquellos. Las palabras tienen sentido para un niño sólo cuando su uso es un desarrollo de cómo él mismo ya se comporta o de lo que le interesa. Mounce afirma, entonces, que

...es a través de tales comportamientos que el lenguaje está relacionado con el mundo. No podemos ver la relación entre el lenguaje y el mundo si confinamos nuestra atención a las palabras mismas. El uso de las palabras es una forma de comportamiento que depende para su sentido del comportamiento que no es lingüístico (Mounce, 2005:114).

Wittgenstein expresa este compromiso del lenguaje con el mundo a través de los comportamientos empleando, en sus obras tardías, la noción de “reacciones primitivas”. Estas se caracterizan por no ser el producto de un razonamiento previo que podamos formular, sino que tiende a enfatizar que advertimos cómo el lenguaje se relaciona con el mundo si lo vemos como emergiendo de tales actitudes. Así, da como ejemplo el hecho de que un niño no necesita el lenguaje para anticipar que pasará si toca la llama, al menos si ya se ha quemado alguna vez en el pasado.⁴ Este es ciertamente un modo de mostrar cuál es el sentido en el que el lenguaje mira al mundo. Mounce aclara, al respecto, que la expresión “primitivo” no debe confundirse con algo mecánico o un movimiento “ciego” desde que toda actividad humana es intencional. Si fuese de otro modo, el niño reaccionaría a su segundo encuentro con la llama del mismo modo que lo hizo en el primero, tocándola. Él aprende de esta situación y anticipa luego lo que va a ocurrir. No estamos por ello proyectando un orden sobre el mundo, sino que podemos proyectar porque el mundo ya se encuentra ordenado. Mounce (2005:115) afirma: “lo lingüístico presupone un orden que va más allá de él mismo. Esa es seguramente la esencia del realismo clásico”.

Por lo tanto, una regla lingüística no puede depender, para su aplicación, de otra regla (y así de modo indefinido), sino que todo comportamiento lingüístico presupone un comportamiento no lingüístico y un contexto más amplio que aquel (2005:116).

Llegados a este punto estamos en condiciones de arribar a la afirmación, sostenida por Mounce, de que el realismo de Wittgenstein logra insertarse dentro de la “metafísica clásica” (2005:119) por compartir su principal propósito: el hacer explícito lo implícito. Se trata de un intento de iluminar esas condiciones que trascienden la condición humana haciendo explícito lo que sólo está implícito en las condiciones mismas.

Contamos con afirmaciones plenamente realistas en los escritos de Wittgenstein. Por ejemplo: “cuando se sabe alguna cosa es siempre por gracias de la naturaleza” (OC §505). También:

Algunos acontecimientos me colocarían en una situación tal que ya no podría continuar con el viejo juego. Una situación en la que me privaría de la seguridad del juego.

En efecto, ¿no es evidente que la posibilidad de un juego de lenguaje está condicionada por ciertos hechos? (OC §617).

Estos pasajes marcan que el lenguaje no es autónomo al modo en que el idealista pretende presentarlo. Wittgenstein incluso emplea esta posición para dar respuesta a un problema clásicamente escéptico que parte de presuponer la existencia de un mundo independiente, ya que de otro modo no habría punto de partida para la duda escéptica:

⁴ El ejemplo que da Mounce es similar al que aparece en IF §472 y que se rodea de esta misma explicación acerca de certezas para las cuales no necesitamos dar razones, sino que ya contamos con comportamientos previos que fundan los futuros.

«Pero todavía puedo imaginarme un hombre que haya hecho todas estas conexiones sin que ninguna de ellas concuerde con la realidad. ¿Por qué no podría estar yo en una situación semejante?».

Si me imagino un hombre así, también me imagino como piensa (y habla) en contradicción con ese mundo (OC §495).

En conclusión, el lenguaje está fundado en el mundo y lo está gracias a nuestras acciones y comportamientos. El fundamento se nos enseña y está naturalizado en nuestro modo de vida: “algo se nos debe enseñar como fundamento” (OC §449). Si prestamos atención a dónde está fundado el lenguaje, allí encontraremos a la acción, aunque no se trate de un sentido metafísico de “fundamento”. Según las propias palabras de Mounce: “el fundamento es llevado a cabo por la práctica. En otras palabras, no es el fundamento el que sostiene la práctica sino la práctica la que sostiene el fundamento” (2005:121).

4 COMENTARIOS A LA POSICIÓN DE MOUNCE

Una virtud del planteo de Mounce es que logra dar un suelo más firme a la interpretación realista de Wittgenstein al sugerir pasajes de *Sobre la Certeza* donde podemos captar tales interpretaciones y aplicar así de un modo más directo el nombre “realismo” a su posición filosófica. Además, cuenta con la ventaja de reinsertar el debate sobre el posible realismo de Wittgenstein dentro del marco en que de un modo más tradicional suele hablarse de realismo dentro de la tradición filosófica. A pesar de ello, incurre en una serie de tesis o supuestos que presentan dificultades al ser medidas con las propuestas del último Wittgenstein.

4.1 RESPECTO DE LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL DEBATE REALISMO-IDEALISMO

Resulta necesario comentar algunos aspectos de esta reconstrucción histórica de la tradición realista e idealista llevada adelante por Mounce. En realidad, la lectura de Wittgenstein en como realista forma parte de una enorme empresa del autor por mostrar que hay algo así como un “realismo clásico o trascendente” que es característico de la filosofía desde Platón hasta la edad media y que ha sido abandonada a partir de Descartes, con algunas excepciones.⁵

Las ideas centrales de este realismo, en cual engloba al último Wittgenstein, fueron delineadas en una contribución de Mounce (1998) a un libro sobre filosofía de la religión en 1998. Allí sostenía que podemos comprender el mundo del modo en que lo hacemos sólo porque este tiene un orden inteligible que las mentes comparten. Este orden, a su vez, es manifiesto en el mundo, pero lo trasciende. Los conceptos a través

⁵ Cf. Weston (2009).

de los cuales el mundo es inteligible son manifestados en el mundo, pero van más allá de cualquier rango de instancias: ellos son normativos, determinan qué es razonable o no pensar y en qué sentido. Este orden ya está implícito en el mundo, no es una construcción nuestra. El mundo, y la posibilidad de verdad, presuponen una objetividad en los valores, en los cuales nosotros participamos. Pero aquí no finaliza la cuestión: el orden inteligible del mundo no es auto-explicatorio sino que señala a su fuente en la “Mente”, una idea figurada pero no equivocada de atribuirlo a la Mente Divina o Dios. Hay más en el mundo de lo que sabemos ya que sólo somos una parte de este. Además, estamos subordinados a la verdad que le pertenece y que sólo podemos descubrir en variados sentidos.⁶

Esto fue así desde Pitágoras y hasta los modernos, donde Descartes intenta explicar la inteligibilidad del mundo recurriendo al sujeto en vez de a un orden trascendente. Este camino generó muchas tensiones internas e incoherencias según Mounce, tal como se puede apreciar en Hume, los pragmatistas, Rorty, etc.

Quisiéramos mencionar, de un modo muy vago y general, que esta lectura de Mounce ostenta una generalización simplificada e incorrectamente inferida del rasgo moderno. Podríamos considerar, a diferencia de Mounce, que Descartes, al igual que Locke, han sido realistas. Es cierto que Kant, Hegel y el idealismo alemán (Fichte, Schelling, etc.) tuvieron un peso decisivo a favor del idealismo. Pero difícilmente podríamos afirmar que Nietzsche, un neo-pragmatista (pensar en Rorty, por ejemplo) o Heidegger pensarán que “la realidad es una ilusión”. En este sentido, la reconstrucción de Mounce distorsiona la afirmación de que el hombre tiene injerencia en el modo de percibir y conocer la realidad y no es un mero contemplador desinteresado.

En cuanto al último Wittgenstein, tampoco podría adentrarse en esta concepción de realismo trascendente propuesto por Mounce precisamente porque hay un rechazo de clase de órdenes en sus descripciones filosóficas: no hay super-mundo ni divinidades que actúen causalmente sobre mi comprensión del mundo. Aún más general, no hay meta juegos ni realidades descontextualizadas.

4.2 OBSERVACIONES AL COMPROMISO METAFÍSICO DE MOUNCE

En relación a esta estrategia de Mounce, quisiéramos recordar qué es lo que Diamond observa detrás de las aspiraciones metafísicas del realismo a fin limitar la crítica de aquel. Independientemente del debate en torno a la corrección de la lectura realizada por Diamond de los planteos de Peirce sobre la actividad científica y el realismo,⁷ su intento en relación al ejemplo de Peirce y otros es mostrar que lo que yace detrás de los

⁶ Esta reconstrucción pertenece a Weston (2009:103-4).

⁷ No podemos aquí detenernos en una cuestión que no podríamos dirimir sin ingresar a Peirce como interlocutor.

requerimientos metafísicos está conectado con nuestro modo de pensar que aquello que queremos encontrar en algún lugar, pero en realidad yace en otro, “eso es dependiente de algo que no depende de nosotros”. Por ejemplo, Hylas, en los *Tres diálogos* de Berkeley (2005), desea que haya una distinción entre las cosas reales y las quimeras (de modos similar al intento de Peirce de establecer una distinción entre generalidades accidentales y causales). El espíritu realista, Philonous, le muestra a Hylas que lo que él desea no es el único modo en que las cosas pueden ser ni depende de aquello que él piensa que debe depender (1991b: 25). Pero la crítica a la demanda metafísica no conduce, en el caso de Wittgenstein, a asumir el otro polo de la dicotomía, a saber, que lo que se demanda no está allí, que no hay hechos del tipo que son necesarios para que se satisfaga tal demanda.

Abandonar los requerimientos metafísicos implica para Wittgenstein mirar los usos, mirar lo que hacemos y al resaltar esto Diamond no cae presa de la dicotomía que le adjudica Mounce entre la actividad (científica, pondríamos en el ejemplo de Peirce) y aquello que existe de modo independiente. Tampoco es caer presa de una posición idealista metafísica dado que ello no entraña ni una pérdida del mundo.

Hay una negación radical por parte de Wittgenstein hacer de la filosofía un conjunto de tesis metafísicas o brindar explicaciones de la realidad como describiendo propiedades esenciales en torno a ellas o des-ocultando esencias generales o abstractas de los casos particulares.

4.3 RESPECTO DE LA INTERPRETACIÓN “FUNDACIONALISTA”

Por último, necesitamos objetar la posición fundacionalista que Mounce adjudica al segundo Wittgenstein. Lo haremos en dos sentidos: el primero, mostrando que si la práctica sostiene el fundamento entonces el fundamento no puede ser metafísico. En segundo lugar, de demostrarse que la práctica (las reacciones primitivas) encuentra su fundamento en la realidad independiente, objetaremos que este sentido uniforme o único de “realidad” está alejado de la propuesta wittgensteniana. Mounce reconoce explícitamente que el fundamento es llevado a cabo por la práctica, es decir, que la práctica sostiene el fundamento. En sus propias palabras: “Podemos notar, es más, que Wittgenstein, en cerca de veinte ocasiones, él mismo refiere a los fundamentos del lenguaje. Esto es difícilmente consistente con su adelantado anti-fundacionalismo” (2005:120). Creemos, nuevamente, que esta conclusión se extrae de cierta vaguedad en el modo en que debemos entender la idea de ‘fundamento’. Por ejemplo, Mounce cita el siguiente pasaje de *Sobre la Certeza* a fin de mostrar las aspiraciones fundacionalistas del último Wittgenstein: “Algo se nos debe enseñar como fundamento” (OC §449). Pero el

intérprete no presta atención al hecho de que Wittgenstein está empleando aquí el verbo “enseñar” (en alemán: *lehren*). Esto no hace sino enfatizar que aquello que naturalizamos y tenemos aprendido, eso que forma parte de nuestra forma de vida precisamente, es nuestro fundamento. Wittgenstein no dice aquí que algo tiene que “ser dado” como fundamento, es decir, que contamos con un fundamento metafísico en el sentido de que determinados aspectos de nuestras creencias sobre la realidad, por su propia naturaleza, son fundamento de nuestras restantes afirmaciones de conocimiento. Por el contrario, Wittgenstein insiste en que aprendemos aquello que consideramos fundamental.

El lenguaje se funda en la acción, pero la acción no se funda en nada más, es contingente, atiende a los significados y al mundo, en ella el lenguaje y el mundo ya se encuentran en relación. Mounce también sugiere que la filosofía, tal como la entiende Wittgenstein, tiene esa misión de dar fundamentos. Esto es lo que hace que su propuesta realista sea además común la del realismo metafísico (Mounce, 2005:119). No podríamos estar más en desacuerdo. Wittgenstein afirma en *Investigaciones Filosóficas*:

La filosofía no puede en modo alguno interferir con el uso efectivo del lenguaje; puede a la postre solamente describirlo.
Pues no puede tampoco fundamentarlo.
Deja todo como está.
Deja también la matemática como está y ningún descubrimiento matemático puede hacerla avanzar. Un «problema eminente de lógica matemática» es para nosotros un problema de matemáticas como cualquier otro (IF §124).

La filosofía no da los fundamentos del uso del lenguaje, porque el fundamento se encuentra en la acción, y la acción es nuestra propia naturaleza, biológica y aprendida, naturalizada en nuestra forma de vida. Por lo dicho, que es otra manera de llamar la atención sobre la genialidad de Wittgenstein para abordar algunos de los problemas filosóficos, concluimos que difícilmente se trate de una posición “clásica” del realismo. La idea de un fundamento práctico, o lo que es lo mismo, que la práctica sustente aquello que consideramos fundamentos de nuestras creencias, se opone a tal concepción.

4.4 SOBRE LAS REACCIONES PRIMITIVAS EN APOYO A UNA CONCEPCIÓN REALISTA

La explicación de Mounce tiene el mérito de recuperar la noción de las “reacciones primitivas” a las que Wittgenstein hace mención, aunque no aporta citas de este autor al respecto que permitan sopesar su empleo. La expresión aparece en sus últimos escritos, específicamente, en *Zettel*, en *Investigaciones Filosóficas* (IF II, sec.11, pp. 589,609) y en el primer volumen de los *Últimos escritos sobre la Filosofía de la Psicología* (LWPP I: §§101,133,700,701,828). Los pasajes de *Zettel* son particularmente cruciales al respecto.

Al referirse al concepto de ‘dolor’, Wittgenstein enfatiza que este está caracterizado por su función específica en nuestra vida (Z §532). Sólo dentro de manifestaciones normales de nuestra vida existe una expresión de dolor (Z §534). Este es un modo de acentuar el hecho de que nuestro lenguaje emerge, podríamos decir, de tales reacciones naturalizadas. Luego:

Estar seguro de que otra persona siente dolor, dudar de que lo sienta y cosas por el estilo son otros tantos modos naturales, instintivos de conducta para con las otras personas, y nuestro lenguaje es únicamente un auxiliar y una extensión de esta conducta. Nuestro juego de lenguaje es una extensión de la conducta primitiva. (Pues nuestro *juego de lenguaje* es conducta). (Insisto). (Z § 545).

Y un poco antes en el mismo libro, Wittgenstein nos aclara qué significa ‘primitivo’ en la expresión “reacción primitiva”:

¿Pero qué quiere decir aquí la palabra «primitivo»? Sin duda que este tipo de conducta es *prelingüístico*: que un juego de lenguaje se basa *en él*, que es el prototipo de pensar y no el resultado de pensar. (Z § 541)

Lo que resuelve la idea de una falsa trascendencia del mundo en relación al lenguaje o la absoluta autonomía del lenguaje respecto al mundo es la apelación al trasfondo de las reacciones. Sin embargo, consideramos que es posible enfatizar suficientemente este compromiso sin por ello abandonar la posición de Diamond. Después de todo, las Reacciones primitivas están lejos de ser el trasfondo clásico del realismo. Es antes que nada el marco general resaltado por lecturas naturalistas de diversas índoles. Creemos que, en este sentido, las reacciones primitivas resultan compatibles con lecturas no metafísicas del realismo, como la de Cora Diamond.

BIBLIOGRAFÍA

BERKELEY, G. (2005). *Tres diálogos entre Hylas y Philonous* (trad. Gil Pinheiro). Ícone.

DIAMOND, C. (1989). Rules: Looking in the Right Place. En D. Z. Phillips & P. Winch (eds.). *Wittgenstein: Attention to Particulars* (pp. 12-34). Basingtoke.

_____ (1991a). “Realism and the Realistic Spirit” [1974-1982], en *The Realistic Spirit / Wittgenstein, Philosophy and the Mind* (pp. 39-71); MIT Press.

_____ (1991b). *The Realistic Spirit / Wittgenstein, Philosophy and the Mind*; MIT Press.

KRIPKE, S. (1989). *Wittgenstein: Reglas y lenguaje privado* (trad. A. Tomasini Bassols). UNAM (edición original 1982).

LOCKE, J. (1961). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (trad. R. Rodríguez Aranda). Aguilar.

MOUNCE, H. O. (1998). Morality and Religion. En B. Davies (ed.). *Philosophy of Religion: A Guide to the Subject* (pp. 253-286). Georgetown University Press.

_____ (2005). Wittgenstein and Classical Realism. En D. Moyal-Sharrock y W. Brenner (eds.). *Readings of Wittgenstein's on Certainty* (p.103-121). Palgrave MacMillian.

RAMSEY, F. P. (1950). *The Foundations of Mathematics / and other Logical Essays* (1931); Routledge & Kegan Paul Ltd.

WITTGENSTEIN, L. (IF). *Investigaciones Filosóficas*. Edición bilingüe (trad. I. Reguera). En Wittgenstein I, ed. Gredos, 2009.

_____ (LWPP I). *Last Writings on the Philosophy of Psychology*, vol. I: Preliminary Studies for Part 2 of «Philosophical Investigations» (ed. G. H. von Wright y H. Nyman). U.P. of Chicago. 1982.

_____ (OC). *On Certainty* (Ed. Gertrude E. M. Anscombe y Georg H. von Wright, trad. Denis Paul y Gertrude E. M. Anscombe). Blackwell. 1969.

_____ (RFM). *Remarks on the Foundations of Mathematics* (1933/1944); G. H. von Wright, R. Rhees, G. E. M. Anscombe (eds.), Blackwell, Oxford, 1981. (Versión en español: Observaciones sobre los fundamentos de la matemática; trad. Isidora Reguera, ed. Alianza, Madrid).

_____ (TLP). *Tractatus Logico-Philosophicus* (trad. David Pears y Brian F. McGuinness). Routledge. 1961.

_____ (Z). *Zettel* (edición bilingüe, trad. Isidoro Reguera). Gredos. 2009.

CAPÍTULO 24

ALGUNOS APUNTES SOBRE LA CORRIENTE MERCANTILISTA EN LA HISTORIA DE LA ECONOMÍA OCCIDENTAL

Data de submissão: 12/04/2023

Data de aceite: 24/04/2023

Antonia del Rosario Sánchez Gonzales

Instituto de Educación Superior
Pedagógico Público
Teodoro Peñaloza

<https://orcid.org/0000-0003-4945-6677>

Marco Antonio Bazalar Hoces

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0000-0002-1701-9117>

Víctor Marcelino López Lino

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0000-0003-1638-4662>

Raúl Eleazar Arias Sánchez

Universidad Nacional de Huancavelica
<https://orcid.org/0000-0003-4604-9507>

RESUMEN: El mundo de hoy en día necesita más que nunca a académicos que estén interesados en el desarrollo de su gente y comunidad, ya que la ciencia se constituye como el único bastión inteligente, estratégico y objetivo para enfrentar los diversos problemas educativos, sociales, ambientales, tecnológicos y políticos. En este sentido la historia de la Economía se convierte en

campo de estudio es sumamente importante para el estudiante y profesional de las diversas ciencias por su transversalidad, ya que el uso eficiente de los recursos garantiza el logro de objetivos organizacionales en instituciones públicas como privadas, y en este caso se ensaya sobre el mercantilismo como primer escenario de la historia de la vida económica en occidente.

PALABRAS CLAVE: Economía. Historia. Mercantilismo. Occidente.

SOME NOTES ON THE MERCANTILIST CURRENT IN THE HISTORY OF THE WESTERN ECONOMY

ABSTRACT: Today's world needs more than ever academics who are interested in the development of their people and community, since science is the only intelligent, strategic and objective bastion to face the various educational, social, environmental, technological and political. In this sense, the history of Economics becomes a field of study, it is extremely important for the student and professional of the various sciences due to its transversality, since the efficient use of resources guarantees the achievement of organizational objectives in public and private institutions. and in this case, mercantilism is tested as the first scenario in the history of economic life in the West.

KEYWORDS: Economy. History. Mercantilism. West.

1 INTRODUCCIÓN

El presente artículo es un acercamiento práctico, histórico y metodológico a uno de los temas “más pesados” y “difíciles de digerir” dentro del conocimiento de la economía, su propia historia. Es recurrente creer que es sencillo relatar algún hecho o acontecimiento, sin embargo, hacerlo requiere de mucha agilidad, didáctica y maestría para que éstos puedan ser comprendidos a cabalidad y, sobre todo, despertar en el lector atracción al tema planteado. Bajo este lineamiento, la presente obra se encamina a convertirse un primer bastión para el curioso y/o estudiante universitario a fin a la carrera de economía, ingeniería económica y ciencias sociales que deseen explorar un poco más sobre las raíces de esta ciencia tan relevante para el desarrollo humano, ésta en palabras de Ramos y Arias (2022 p. 159) es “...uma ciência social cuja concepção de mundo tem como objetivo supremo transformar aquele cenário decadente em um cenário de bem-estar e oportunidade para nossos semelhantes.” [“...una ciencia social cuya concepción del mundo tiene el objetivo supremo de transformar ese escenario decadente en un escenario de bienestar y oportunidad para nuestros semejantes.”] En este sentido, generar espacios de oportunidad garantizaría no sólo el desarrollo presente sino una mejor concepción de las acciones futuras en bien nuestras comunidades.

Por otro lado, es relevante entender que las doctrinas económicas son un conjunto de enunciados que pretenden explicar los diversos hechos o acontecimientos de la vida económica del hombre en sociedad, así éstas, sirven como base para la generación de teoría que probablemente pueda ser de utilidad dentro de la variante política (Roll, 2014). En este sentido, conocer el ideario de nuestros antecesores y su forma de concebir el mundo es relevante para todo estudiante de economía, ingeniería económica, ciencias sociales o curioso que desee acercarse al pasado humano.

2 SOBRE EL MERCANTILISMO

El mercantilismo es entendido por Rojas (2007 p. 76) como una importante:

“...escuela económica que floreció en Europa entre 1550 y 1750, y que fue de un pragmatismo que contrastaba con la religiosidad e interés por cuestiones éticas y de justicia (o cuestiones normativas) de los autores escolásticos del medievo, pero también con un énfasis en el rol del estado o la búsqueda de una alianza entre los hombres de negocios y un estado regulador y proteccionista que contrasta a su vez con el individualismo de los autores clásicos...”

Así, esta postura tuvo vigencia cerca de doscientos años en la época del renacimiento europeo y escenario de auge de las principales monarquías, descubrimientos geográficos y grandes inventos.

Así también, para Ávila (2004, p. 66) el mercantilismo:

“...instaura una decidida intervención estatal, severos y minuciosos reglamentos tendientes a fomentar la producción exportable, reducir las importaciones, prohibir la salida y estimular el ingreso de metales preciosos. Lo positivo del mercantilismo, aunque no estaba en sus cánones teóricos, fue el impulso que dio a las manufacturas, propiciando objetivamente el paso al capitalismo industrial.”

Así también, para Mcfarlane (1990 p. 314) en su trabajo de investigación titulado *EL MERCANTILISMO BORBONICO Y LA ECONOMIA AMERICANA: LA NUEVA GRANADA EN LA EPOCA DEL COMERCIO LIBRE, 1778-1795*; hace una relevante descripción de la conducta comercial de los siglos XVII y XVIII y las prácticas de la economía; en sus palabras:

“El comercio libre, entonces, fue diseñado con un doble propósito. Primero, al permitir contactos más frecuentes y menos restringidos con los mercados coloniales, buscaba aumentar el valor y el volumen total del comercio colonial español y combatir la competencia de los extranjeros. Para lograr este fin, la Corona eliminó las restricciones sobre el intercambio que resultaban de los altos impuestos sobre un volumen reducido de comercio por un solo centro, permitiendo a sus súbditos una mayor libertad de participación en el comercio colonial, reduciendo impuestos, y removiendo los obstáculos arcaicos para el movimiento transatlántico. El segundo objetivo del Reglamento era el de reducir la participación de los extranjeros en el comercio entre España y sus colonias, mediante la introducción de impuestos más elevados sobre los productos que componían ese comercio. Como consecuencia, una mayor libertad de comercio fue permitida para ampliar la escala del intercambio entre metrópoli y colonias, pero al mismo tiempo fue introducida una mayor protección para los productos españoles, a fin de asegurar que los productores metropolitanos se constituyeran en los principales beneficiarios de tal expansión. Por lo tanto, el comercio libre no fue sinónimo de libre comercio; simplemente permitió una mayor libertad de comercio entre la metrópoli y las colonias. De esta manera, los extranjeros seguían excluidos de una participación activa, los impuestos sobre el comercio de varios tipos de mercancías fueron mantenidos, y el comercio siguió llevándose a efecto por puertos determinados y específicos.”

Bajo estas características se instauró en la mente colectiva la premisa de esta corriente la cual fue: “LOS PAÍSES SON MÁS PRÓSPEROS MIENTRAS POSEAN Y ACUMULEN ORO Y METALES PRECIOSOS”.

Asimismo, es relevante indicar que, uno de sus conceptos fundamentales fue la idea de que los países que querían conservar una posición territorial notable en un contexto internacional y con ello legitimar su poder económico, político y social, con esta intención, los señalados debían acopiar toda la riqueza posible mediante la acumulación de oro, plata y metales preciosos.

Como apunte histórico es relevante también señalar que,

“La expansión hacia occidente del mundo conocido se consolidó inicialmente con la conquista de América por España y Portugal durante el siglo XVI, y más tarde por Inglaterra y Francia, al norte de México durante el siglo XVII. Los

estados europeos buscaron consolidar su expansión hacia el oriente con la creación de la East India Company por los ingleses el año 1600, y de compañías similares por los holandeses y los franceses. Estas entidades estaban encargadas no sólo de monopolizar el comercio y la navegación de esos países con sus colonias, sino que estaban también controlaban el tráfico de esclavos y estaban dotadas de una serie de prerrogativas de tipo político y administrativo, de tipo similar a las que tenía la Casa de Contratación, creada por los españoles en Sevilla en 1503.” (Rojas, 2007 p. 78)

De lo indicado podemos señalar que, los estados europeos buscaron expandirse territorialmente y consolidar su poder económico y político en el mundo conocido de la época, estableciendo modelos de control y monopolio del comercio y la navegación con sus colonias y otros territorios.

Figura 1. “Descubrimiento” del nuevo mundo, 12 de octubre de 1492.



En este sentido, este periodo se destacó también por la influencia del colonialismo y la abundancia de materias primas, viajes de exploración y mano de obra barata a causa del “descubrimiento del nuevo mundo” y claro la esclavitud. En palabras de Cuartas & Rengifo (1999 p. 45).

“El descubrimiento de América fue el factor de mayor peso en la ruptura con la sociedad feudal, pues Europa tendría a su disposición no sólo metales preciosos en cantidades exageradas sino además mercancías de la más variada especie: el té, introducido por los holandeses en 1606; el café, el añil, que provenía del este; el cacao, de América Central; el tabaco, introducido en España en 1558, el torñate, el maíz, la papa, la vainilla y las más exóticas mercancías del oriente. Esto aceleró el comercio de mercancías e impulsó en forma exagerada las artes y las ciencias. Se aumentaron las vías de comunicación, se liberaron las tierras, se crearon y se expandieron los pueblos y las grandes ferias, se desarrollaron los oficios (creación de la imprenta, el telescopio) y el desarrollo artístico tuvo su mejor época, especialmente a través de la arquitectura.”

En este sentido, se sugiere que el descubrimiento de América tuvo un impacto significativo en la sociedad europea, ya que proporcionó una gran cantidad de recursos y productos exóticos, como metales preciosos, té, café, añil, cacao, tabaco, maíz, papa, vainilla y otras mercancías de oriente. Estos recursos aumentaron el comercio de mercancías y estimularon el desarrollo de las artes y las ciencias en Europa, ya que se expandieron las vías de comunicación, se liberaron las tierras, se crearon y se expandieron los pueblos y las grandes ferias. Además, el desarrollo de oficios y tecnologías, como la creación de la imprenta y el telescopio, ayudó a impulsar el desarrollo artístico y cultural de Europa. En resumen, el descubrimiento de América desencadenó una serie de cambios en la sociedad europea, que contribuyó al fin de la sociedad feudal y al auge del comercio, la ciencia y el arte.

3 ETAPA INICIAL

Esta corriente del pensamiento económico occidental tuvo un origen aproximado en la llamada Edad Moderna (siglo XVI) en Europa y de forma particular tuvo gran repercusión en países como Inglaterra y Francia después del ocaso del feudalismo, esta época para Blumenberg (2008) significó un espacio relevante de secularización, así como también, de una intención de dominar el entorno. Ante este escenario, debemos de señalar que, este periodo tuvo su máximo auge en Francia del siglo XVI cuando Jean Baptiste Colbert fue nombrado ministro de finanzas del rey Luis XIV¹. Durante la dirección financiera que estableció el señalado, éste impulsó y generó protección a las empresas vinculadas a la agricultura e industria francesa mediante créditos e impuestos mientras surgían importantes restricciones dentro del escenario de las importaciones.

Por otro lado, a pesar de que el desarrollo del mercantilismo fue significativo para Inglaterra durante la Edad Moderna comenzó a desaparecer de forma gradual hacia finales del siglo XVIII por el surgimiento de las nuevas teorías económicas de carácter más liberal las cuales pretendían maximizar las ventajas del mercado y el comercio. Finalmente, debemos acotar que, una de las mentes más influyentes del tema mercantilista fue el economista y filósofo escocés Adam Smith, quien pregonaba la premisa de que el libre mercado y el libre cambio eran elementos esenciales para el desarrollo económico de una nación y el aprovechamiento eficiente sus los recursos y condiciones de bienestar a la mayor parte de la población.

¹ Luis XIV de Francia, llamado "el Rey Sol" o Luis el Grande, fue rey de Francia y de Navarra desde el 14 de mayo de 1643 hasta su muerte, con 76 años de edad y 72 de reinado. También fue copríncipe de Andorra y conde rival de Barcelona. Luis XIV fue el primogénito y sucesor de Luis XIII y de Ana de Austria.

4 CORRIENTES Y CARACTERÍSTICAS GENERALES: PRELIMINAR

El mercantilismo tuvo dos posturas bastantes marcadas, las cuales tuvieron fervientes seguidores y doctrinas por tres países cuya pugna por el poder económico y la hegemonía política fue evidente, entre ellos se encontraban Inglaterra, Francia y España. Así, estas posturas fueron la mercantilista propiamente dicha, la cual se sustentaba en la balanza comercial favorable; y la segunda, orientada por los metalistas, quienes consideraban a la riqueza a partir de la acumulación de metales. Asimismo, para Rache (2020 p. 29) estas dos formas de concebir la economía:

“...son consecuentes con un fuerte intervencionismo estatal, acompañado de un fuerte nacionalismo, los bullonistas con el propósito de aumentar el acervo metálico, y los mercantilistas promoviendo el proteccionismo a favor de las exportaciones. Ambas corrientes presentan muy favorable el aumento de la población, pues para los mercantilistas se expanden los mercados y aumenta la demanda, mientras que para los metalistas se favorece la explotación minera mediante la explotación de los esclavos. De igual manera, ambas corrientes eran conscientes del alza de precios debido a las tasas de interés bajas, por cuanto se estimulaba los créditos, la inversión y la demanda. Tanto España como Francia e Inglaterra asumieron una actitud de celo y dominio de sus colonias. Con el desarrollo del mercantilismo finaliza el modo de producción feudal y se implanta el Estado-Nación, mediante el cual se organizan los límites territoriales, la organización gubernamental y se concreta el inicio del liberalismo económico. El mercantilismo tiene especial centro en Inglaterra durante el siglo XVII, cuando se da paso a la propiedad privada, y mediante el sistema de cercos se consolida el minifundio otorgando propiedad y libertad al campesino para cultivar de acuerdo con las necesidades del mercado. Con el desarrollo del mercantilismo se establecen los monopolios estatales, especialmente en servicios de transporte marítimo de mercancías. El Estado en Inglaterra y Francia consolidó el monopolio de las rutas marítimas para el transporte de mercancías a Europa, Asia y América; de igual forma obtuvo el monopolio de aduanas y de acuñación de moneda. De manera complementaria se consolida el monopolio británico mediante el cual los empresarios ingleses desarrollan de forma exclusiva el comercio con las Indias Orientales (hoy el continente asiático).”

De esta forma, se puede apreciar que, el mercantilismo marcó el fin del feudalismo y la consolidación del Estado-Nación, que permitió la organización territorial y gubernamental y el inicio del liberalismo económico. Inglaterra se convirtió en el epicentro del mercantilismo y desarrolló políticas para consolidar la propiedad privada y el minifundio, y estableció monopolios estatales en el transporte de mercancías y la acuñación de moneda. Además, Inglaterra consolidó su monopolio comercial con las Indias Orientales, y se expandió hacia América y África. En general, el mercantilismo se presentó como una corriente económica que promovió la consolidación del poder estatal y la expansión territorial y comercial de los estados europeos.

5 POSICIÓN ESPAÑOLA

Empezamos este recorrido con la “madre patria”, España, la cual tuvo el rol “civilizador” para todo el “nuevo mundo” a partir de la explotación, sangre e invasión. A pesar de existir atentados contra muchos pueblos indígenas conocidos y reconocidos por la historiografía americana, nos centraremos en el capítulo mercantil. En este sentido, Florescano (1968 p. 455) realizó un interesante aporte sobre las principales actividades de la corona española con respecto a sus colonias, en sus palabras

“La política mercantilista que España aplicó a sus colonias en general, y a la Nueva España en particular, provocó en éstas dos situaciones o dos grados de dependencia económica que se manifiestan con claridad a todo lo largo del período colonial.”

De esta forma, esta “visión” económica generó un escenario de dependencia y una política que terminó resultando una doctrina que debía de cumplirse a “raja tabla”. Asimismo, algunos elementos a considerar según Florescano (1968) en este régimen fueron:

- Interviene en los factores que conducen a la transición de una economía feudal al primer sistema de producción capitalista moderno.
- A través de este cambio histórico y la característica que más nos interesa y forma parte del nuevo régimen productivo que se consolida, se produce el cambio en la organización de la producción.
- El momento de surgimiento del pensamiento económico sobre este nuevo sistema de capitalismo comercial y, finalmente, qué significa la respuesta a la pregunta sobre el tipo de política que crea las dependencias económicas subyacentes.
- Los rasgos comunes del mercantilismo español determinaron el grado de dependencia económica de las colonias españolas en América.

Por otra parte, es también menester mencionar a algunos de los representantes más importantes en este escenario nacional:

Juan de Mariana: Quién fue un sacerdote jesuita del siglo XVI. Consideró dos tipos de valor en la moneda, uno intrínseco o natural, manifestado en la masa y peso del metal, y el otro extrínseco, el valor asignado por la nobleza y por ley. Asimismo, tenía la idea de que el Estado debía apoyar la agricultura y proteger a los más necesitados. Su obra máxima fue *TRATADO Y DISCURSO SOBRE LA MONEDA DE VELLÓN*, el cual fue publicado en 1609.

Así, el documento en mención, es una interesante reflexión sobre la práctica de cambiar el contenido en lingotes de las monedas para aumentar la cantidad de efectivo

en circulación y con ello facilitar el pago de las deudas públicas. Sin duda, esta obra, debería de ser leída y tomada en cuenta por la clase política en nuestro medio.

Luis Ortiz: Su aporte floreció en el siglo XVI. Fue considerado como un defensor del superávit comercial y de la acumulación de inventarios de metales. Su pensamiento señalaba que la importación de mercancías debía ser gravada ya que la actitud extranjera era comprar materias primas a España y sus colonias a un bajo precio, transformarlas y venderlas a un precio elevado. Su obra más representativa fue *MEMORIAL AL REY PARA QUE NO SALGAN DINEROS DE ESPAÑA*, publicada en 1558 y no tuvo mucha acogida debido a que se describían acciones inadecuadas de la corona y el reino. De igual forma, este documento relata el concepto de estructura económica de España en su tiempo y brindaba alcances para trabajar de forma planificada considerando la existencia de la necesidad de incrementar la productividad, promover el crecimiento de la población, mejorar las condiciones de riego y reforestación. Finalmente, indicamos que Ortiz fue consciente del problema de las remesas de oro y plata de los Estados Unidos y tenía la intención de limitar la expansión monetaria y frenar el consumo.

Damián de Olivares: De posición nacionalista, este pensando consideró que la manufactura española es superior a la extranjera, también afirmó que la patria y el catolicismo debían de trabajar juntos y fusionarse para convertirse en una unidad, con esto en sus palabras, se garantizaría la prosperidad para todo el reino.

Jerónimo de Uztariz: Ferviente defensor de la alcabala, la cual era un impuesto sobre las ventas y las transacciones económicas, éste contribuyó al declive de España al hacer que los bienes fueran más caros y más difíciles de competir con los bienes provenientes de otros reinos o del extranjero. Su principal obra fue *TEORÍA Y PRÁCTICA DE COMERCIO Y MARINA*, publicada en 1724 sin licencia. En ella, el citado hace referencia al uso de metales preciosos para identificar la riqueza nacional, además, que la fuga de estos metales no se evita principalmente por restricciones, sino por una balanza comercial favorable que les permita entrar y quedarse en un determinado escenario. En sus palabras, la solución tendría que ser la promoción de la producción y la reorganización del aparato comercial, es decir, una nación no puede ser grande sin un gran comercio, ni un comercio lo podría ser sin las manufacturas, en este sentido, para lograr tal finalidad, era imprescindible el apoyo del gobierno hacia los productores y vendedores.

6 POSICIÓN FRANCESA

A diferencia de España, Francia no tenía minas de oro y plata. En el siglo XVI, Francia estableció importantes fábricas de exportación. Aprovecharon las condiciones

favorables del inventario de metales y los bajos niveles de producción industrial en el mercado español. El estado debe intervenir de manera integral para evitar la exportación de materias primas ya su vez extraer materias primas del exterior para estimular la producción y exportación de bienes manufacturados de alto valor agregado. Sus representantes más importantes son:

Juan Bodino: Comenzó el estudio de la economía monetaria a través de la teoría cuantitativa del dinero cuando relacionó directamente la cantidad de existencias de metales con el nivel general de precios.

Antonio de Montchretien: En su Tratado de economía política analizó las propiedades de las mercancías, su uso y valores de cambio, la teoría cuantitativa del dinero (la relación directa entre la cantidad de oro y plata y el nivel de precios) y los problemas de producción. Concurso. Enfatiza la importancia de la agricultura y el trabajo, argumenta que el patrimonio metalúrgico no es importante sin trabajo duro.

Juan Bautista Colbert: Gran mercantilista francés y constructor de las finanzas públicas, afirmó que Francia debe obtener los metales preciosos a través del comercio exterior. En su afán por desarrollar la industria, cree que se debe dar prioridad al sector agropecuario porque se deben obtener alimentos y materias primas a precios muy bajos para reducir el costo de producción de la industria y ser competitivos en el exterior. Estableció la Compañía de las Indias Orientales y la Compañía de las Indias Occidentales, que eran monopolios comerciales realmente poderosos a cargo del comercio con las colonias.

7 VENTAJES Y DESVENTAJAS DE LA PROPUESTA

A. Ventajas

- Admitía poseer el control del comercio exterior de la nación.
- Concebía que la producción nacional estuviese protegida frente a la extranjera.
- Ayudaba la acumulación de oro y metales preciosos.
- La balanza comercial de la nación disfrutaba de un superávit.

B. Desventajas

- Los monopolios y las medidas de restricción del Estado provocaron constantemente las subidas de los precios en el mercado y el contrabando.
- Planteaba que la acumulación de riqueza estaba en relación a la cantidad de metales preciosos.
- Surgieron los piratas que pillaban a los barcos y ladrones en las colonias para quedarse con las pertenencias de más valor (joyas).

- Existió una sobreexplotación de las colonias invadidas para extraer metales preciosos.
- En algunos casos, la acumulación de riqueza era directamente proporcional con el genocidio en las colonias.

8 CONCLUSIONES

- En primer lugar, la acumulación de riqueza a través de la posesión de oro y metales preciosos es fundamental para el desarrollo económico de un país, en este sentido podemos decir que mientras más riqueza se acumule, mayor será el poder político y la prosperidad.
- Segundo, el estado está obligado a imponer y utilizar todos los medios y mecanismos necesarios para lograr un estado de bienestar basado en la acumulación de riqueza, creando así restricciones a la “libertad”, impuestos, préstamos, etc. De esta forma, su intervención será proteccionista, partiendo de la idea de proteger a los productores locales de la competencia externa o foránea.
- Finalmente, en cuanto al tema del comercio, podemos decir que fue una prioridad nacional, ya que poder controlar todas las entradas y salidas permite tener una balanza de pagos positiva (exportaciones superiores a importaciones).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la Edad Moderna*. Valencia: Pre-textos.

Cuartas, D. & Rengifo, C. (1999). Algunos apuntes sobre el mercantilismo. *Revista de estudiantes de economía*, (4) p. 45-57.

Florescano, S. (1968). La política mercantilista española y sus implicaciones económicas en la Nueva España. *Historia Mexicana*, 17(3), 455-468.

Mcfarlane, A. (1990). El mercantilismo borbónico y la economía americana: la Nueva Granada en la época del comercio libre, 1778-1795. *Anuario de estudios Americanos*, 47, 309-380.

Rache, B. (2020). *Grandes pensadores de la ciencia económica*. Colombia: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Ramos, R. y Arias, R. (2022). Traçar uma redefinição do conceito de economia: uma aproximação. *Ciências socialmente aplicáveis: integrando saberes e abrindo caminhos V*. p 153-160.

Rojas, J. (2007). El Mercantilismo. Teoría, política e historia. *Economía*, 30(59-60), 76-96.

CAPÍTULO 25

NUEVO MODELO DE CIUDADES INTELIGENTES PARA EL ESTADO DE TAMAULIPAS, MÉXICO, 2023

Data de submissão: 02/05/2023

Data de aceite: 24/05/2023

Dr. Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Comercio y
Administración Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0000-0003-0459-9834>

M.A. Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Comercio y
Administración Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0000-0003-1397-4632>

Dr. Joel Luis Jiménez Galán

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Facultad de Comercio y
Administración Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México
<https://orcid.org/0000-0001-9490-0824>

RESUMEN: El objetivo de esta investigación aplicada es crear, diseñar y desarrollar el nuevo modelo de desarrollo social, urbano, industrial, tecnológico y ambiental para el Estado de Tamaulipas, México, con el fin de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en sus relaciones con el entorno.

PALABRAS CLAVE: Modelo Digital. Ciudades Inteligentes. Estado de Tamaulipas. México.

NEW SMART CITIES MODEL FOR THE STATE OF TAMAULIPAS, MEXICO, 2023

ABSTRACT: The objective of this applied research is to create, design and develop the new model of social, urban, industrial, technological, and environmental development for the State of Tamaulipas to improve the quality of life of citizens in their relations with the environment.

KEYWORDS: Digital Model. Smart Cities. State of Tamaulipas. Mexico.

1 ANTECEDENTES

México requiere de nuevo modelo de ciudades inteligentes¹. La Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (Sedatu) aseguró que México requiere de un nuevo modelo para la creación de ciudades mejor conectadas e incluyentes. Al participar en el Foro Iberoamericano de Ciudades que se realizó en Boca del Río, Veracruz, el subsecretario de Desarrollo Urbano, Alejandro Nieto Enríquez, declaró que el nuevo modelo debe estar enfocado a contar con ciudades sustentables e inteligentes. Ello, a fin de aprovechar la tecnología para

¹ <http://eleconomista.com.mx/distrito-federal/2015/03/14/mexico-requiere-nuevo-modelo-ciudades-inteligentes>

que quienes trabajen desde casa o hagan trámites en línea, hasta el uso de teléfonos inteligentes para seguridad o servicios públicos. En un comunicado, el funcionario señaló que en el encuentro se analizaron temas como el diseño de ciudades, gestión del suelo, movilidad urbana sustentable, cambio climático, servicios urbanos, seguridad ciudadana y ciudades inteligentes. Durante la clausura de los trabajos del foro la senadora priista, Ana Lilia Herrera, mencionó que la creación de la Sedatu es una punta de lanza para la planeación y la efectiva coordinación entre los tres órdenes de gobierno para mejorar la calidad de vida de los mexicanos. Explicó que uno de los temas importantes es la movilidad, la cual históricamente ha sido relegada de la agenda pública y hoy pasa por una transformación importante, pues de cada cuatro viajes realizados en zonas urbanas, tres se realizan caminando, en bicicleta o en transporte público. A su vez, la también legisladora Cristina Díaz, expuso que las zonas metropolitanas atraviesan por una crisis de asentamientos humanos, movilidad sustentable y cultura ambiental, por lo que se tendrá que revisar el ordenamiento jurídico y legal para llegar a una reforma o una ley federal.

Ciudades inteligentes, mejora calidad de vida de las personas². Entre los beneficios que se tienen hacer a una ciudad “inteligente” está facilitar la vida de las personas, mejorar los servicios e impulsar la economía, aseguró el director del área de Negocios Corporativos de Turk Telecom Group, Mehmet Ali Akarca. En el marco del Foro Mundial de Banda Ancha 2015, dijo que el tema de ciudades inteligentes tiene diversas ramas, entre las cuales destaca la conectividad en las áreas públicas, el transporte y otros servicios públicos, la educación y la salud, por mencionar algunas. “La vida inteligente en las ciudades se caracteriza por la presencia de dispositivos conectados que son usados todo el tiempo. Puede ser importante para sectores diversos como el de la salud, los negocios, en los propios hogares y en los espacios de trabajo conectados”. En ese sentido, el directivo abundó que en los proyectos de ciudades inteligentes no se debe mirar hacia el aspecto de la tecnología, sino a lo que los ciudadanos y el entorno requieren, para detectar las innovaciones y con ello hacer mejor y más fácil la vida de quienes ahí viven. “Algunas personas pueden tener problemas con los servicios sanitarios, otros en la forma en la que viajan y otros en materia de seguridad, por lo que el punto central es determinar cómo el resultado final puede beneficiar a todos los ciudadanos, e incluso al propio gobierno”, mencionó. Asimismo, indicó que actualmente existen empresas que están lanzando nuevas aplicaciones para ciudades inteligentes, pero el reto consiste en tener una plataforma donde puedan trabajar simultáneamente y desde donde se pueda monitorear todo lo que ocurre. En ese sentido, los operadores

² <http://www.elmercurio.com.mx/ciudadesinteligentesmejoracalidaddevidadelaspersonas-75588.html>

de servicios de telecomunicaciones deben tener claro que estos servicios y proyectos deberían ser autofinanciados y que pueden crear beneficios tanto para ciudadanos como para los gobiernos de las localidades que lo implementen. Ello, apuntó, ya que todas las aplicaciones de ciudades inteligentes se reflejan en términos financieros, que pueden ayudar a desarrollar servicios más baratos para las municipalidades, como ahorro de luz en el alumbrado público o todo lo que implica mejorar la circulación en las vialidades.

Formalizan la Asociación Mexicana de Ciudades Inteligentes³. Al anunciar que la Asociación Mexicana de Ciudades Inteligentes (AMECI) quedó formalmente constituida, los alcaldes fundadores anunciaron como meta cabildear ante el Congreso de la Unión el acceso a un fondo de 500 millones de pesos contemplados para lograr la transformación de los 2 mil 445 municipios del país para que se conviertan en Smart Cities. Durante su estancia en la Ciudad de México, el presidente de la AMECI y Alcalde de Ciudad Guadalupe, Francisco Cienfuegos Martínez, anunció que uno de las primeras encomiendas es la organización del Primer Congreso Nacional de Ciudades Inteligentes a desarrollarse el 26 y 27 de septiembre próximo, en Ciudad Guadalupe y que también será denominado “Smart Cities Summit México, Planeación Inteligente para el Desarrollo”. Cienfuegos también destacó que habrá labores de gestoría financiera, a fin de etiquetar recursos públicos que permitan la transformación de los municipios, para que pasen “de ciudades eficientes a ciudades inteligentes”, a través de plataformas tecnológicas para la administración, toma de decisiones y gobernanza, de cara a la ciudadanía. “El inicio formal de la AMECI se da el día de hoy ante la fe de Notario Público de seis ciudades, sin embargo a través de la Conferencia Nacional de Municipios de México tenemos el interés ya mostrado de más de 50 para sumarse. Hoy es el día uno y tenemos un poco más de 45 días para promover el Congreso Nacional para que el mayor número de Cabildos, Ayuntamientos y municipios se puedan interesar en participar”, expresó en conferencia de prensa Cienfuegos Martínez. La AMECI quedó constituida con la participación del Alcalde de Ciudad Guadalupe, su homólogo de Durango, Carlos Emilio Contreras Galindo; de Cozumel, Quintana Roo, Fredy Efrén Marrufo Martín; de San Pedro Cholula, Puebla, José Juan Espinosa Torres; de Mérida, Yucatán, Mauricio Vidal Dosal, y de Tepeji del Río, Hidalgo, Fernando Miranda Torres. Cienfuegos Martínez dijo que se congregarán más de 500 especialistas, municipios, funcionarios federales y estatales para iniciar el debate y análisis para generar la colaboración horizontal entre ciudades para emprender acciones de innovación gubernamental. “En la agenda de la AMECI estamos proponiendo la gestión de financiamiento y apoyos para la construcción de ciudades inteligentes en el país y cabildear ante la Cámara de Diputados la creación

³ <http://www.horacero.com.mx/nuevo-leon/formalizan-la-asociacion-mexicana-de-ciudades-inteligentes/>

de un fondo para municipios inteligentes, que se destinen 500 millones de pesos en el Presupuesto de la Federación para el 2017”, indicó Cienfuegos Martínez.

Arranca el debate de las Ciudades Inteligentes⁴. Para debatir sobre los nuevos rumbos que deben seguir las ciudades inteligentes, arrancó en el municipio de Guadalupe, un evento internacional de análisis, titulado Smart Cities Summit México, con la presencia de especialistas internacionales y nacionales. Arrancó el Smart Cities Summit México, en el municipio de Guadalupe, a modo de debate de las ciudades inteligentes. Se trata de un foro internacional y nacional que se realiza en el estadio BBVA, con la presencia de especialistas y autoridades para debatir el rumbo que deben seguir las ciudades inteligentes. El alcalde anfitrión, Francisco Cienfuegos, dijo que su municipio está abierto a las nuevas ideas, en beneficio del progreso de la comunidad. El presidente municipal dijo que hay que replicar los casos de éxito, para que el ciudadano y su desarrollo humano, sigan siendo el centro de toda acción de gobierno. Al encuentro de ideas, que se prolongará hasta este martes, acuden alcaldes de otros puntos del país y autoridades federales, estatales y municipales. El alcalde Francisco Cienfuegos fue acompañado, en el acto de inauguración por el gobernador de Nuevo León, la senadora Ivonne Álvarez y el alcalde de San Nicolás, Víctor Fuentes. Se esperaba la presencia de Rosario Robles, la titular de la SEDATU del gobierno federal.

Acuerdan alcaldes gestionar para promover Ciudades Inteligentes⁵. Desarrollar una agenda de vinculación internacional para el intercambio de conocimiento con municipios modelo y gestionar ante la Cámara de Diputados un Fondo para Ciudades Inteligentes por un monto inicial de 500 millones de pesos, fueron las principales conclusiones del Primer Congreso Nacional de SMART CITIES realizado en Ciudad Guadalupe, Nuevo León.

Senadora pide impulsar ciudades inteligentes para disminuir desechos⁶. La senadora panista Andrea García García solicitó a los gobiernos estatales impulsar acciones para la planeación de ciudades inteligentes con sistemas neumáticos de gestión de residuos. Asimismo pidió promover el reciclaje y aprovechamiento de los desechos para reducir la contaminación, en coordinación con los municipios. En un punto de acuerdo, la senadora por Tamaulipas dijo que los desechos sólidos son una fuente importante de gases de efecto invernadero que en el corto plazo originan inundaciones y contaminación del aire, agua y suelo que repercuten en la salud de la población, provocando enfermedades respiratorias, diarrea y dengue. “Las ciudades inteligentes

⁴ <http://www.info7.mx/seccion/arranca-el-debate-de-las-ciudades-inteligentes/1590735/>

⁵ <http://www.horacero.com.mx/tag/ciudades-inteligentes/>

⁶ <http://www.hoytamaulipas.net/notas/275597/Senadora-pide-impulsar-ciudades-inteligentes-para-disminuir-desechos.html>

encuentran su fundamento en la utilización y conservación de los recursos naturales y energéticos, centrándose en factores de gran relevancia, como la gestión sostenible de los mismos, la gestión de residuos, la contaminación, la edificación sostenible, los espacios verdes y la protección del medio ambiente, de manera que influya en la calidad de vida de las ciudades”, explicó. Mencionó que de acuerdo con el informe “Qué desperdicio, una revisión global de la gestión de residuos sólidos”, elaborado por el Banco Mundial (BM), se generan alrededor de 1.3 billones de toneladas de residuos sólidos, y se espera que dicha cifra aumente a 2.2 billones de toneladas para 2025. El mismo estudio destaca que el incremento de la población que vivirá en zonas urbanas representa para los países un reto en la disposición y manejo de los desechos sólidos, por lo que tanto los gobiernos como la población deben tomar acciones responsables para manejar los desechos que producen, detalló. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México se recolectan diariamente alrededor de 85 mil 343 toneladas de basura, el equivalente a 770 gramos por persona; desechos que son generados en especial en viviendas, edificios, calles y parques, indicó la senadora. Asimismo, añadió, 87 por ciento de los tiraderos de basura son a cielo abierto y 13 por ciento son rellenos sanitarios; además de que la mitad de los desechos se genera sólo en siete entidades: Ciudad de México, Estado de México, Jalisco, Veracruz, Guanajuato, Tamaulipas y Nuevo León. Ante esta situación la legisladora destacó que se debe garantizar el correcto manejo de residuos, por la gravedad que los mismos pueden ocasionar a la salud de las personas y la contaminación del agua.

Proponen creación de comisión de ciudades inteligentes⁷. La senadora Andrea García propuso la creación de la Comisión de Ciudades Inteligentes en el Senado de la República con el objeto de ir administrando la creación de nuevos centros de población urbanas. En rueda de prensa con medios de comunicación expuso que ante las medidas que ha implementado el gobierno federal, es necesario ir capitalizando temas que tienen que ver con la seguridad, la movilidad, transporte público, entre otros. Añadió que pensando en el futuro de las ciudades, es importante ir cobrando la basura, ya que hay entidades como Tamaulipas que está entre las Diez ciudades que más aporta ese tipo de desechos. Citó que Tamaulipas puede tener en un futuro ciudades inteligentes⁸ en los municipios más grandes de la entidad, tales como Reynosa, Matamoros, Nuevo Laredo, Tampico y otras a través de un sistema de transporte similar al que existe en lugares como la Ciudad de México, Monterrey y otras. Tras haber asistido a la Universidad M&T de Boston, en Massachusetts, estimó que en México se puede administrar mejor una

⁷ <http://www.eldiariodevictoria.com/2017/01/10/proponen-creacion-comision-ciudades-inteligentes/>

⁸ <http://www.elmanana.com/demandareducirimpuestoespecial-3581589.html>

ciudad si se piensa de manera inteligente, haciendo inversiones en materia de transporte público, ahora con el incremento al precio de la gasolina, haciéndolo más barato y cómodo. Además de transporte, consideró como buena la política pública el cobro de la basura como se hace en otras partes del mundo, tomándose en cuenta que Tamaulipas es uno de los siete estados del país que más genera ese tipo de desechos, en los que no existen medidas como la separación del desperdicio.

2 HIPÓTESIS

“El nuevo modelo deberá estar enfocado a contar con ciudades sustentables e inteligentes en el Estado de Tamaulipas para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en sus relaciones con el entorno”

3 OBJETIVO GENERAL

Crear, diseñar y desarrollar el nuevo modelo de ciudades inteligentes para el Estado de Tamaulipas con el fin de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en sus relaciones con el entorno.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Definir las ideas esenciales de las ciudades inteligentes sobre:
 - Las cuestiones ambientales y las restricciones energéticas;
 - La comunicación fluida de los actores entre sí: colectividades, ciudadanos, empresas, instituciones;
 - El uso compartido de bienes y servicios, con una activa participación de los usuarios en la concepción de productos, servicios, y modalidades operativas, y renunciando en algunos casos a la propiedad y uso individual;
 - La integración de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la robótica y los sistemas inteligentes de transporte, que potencian el funcionamiento en red; la modificación de la matriz energética a favor de las energías renovables, y el cambio de comportamiento y usos por parte de los ciudadanos.
2. Identificar y clasificar las ciudades inteligentes, según los criterios o dimensiones principales:
 - Economía,
 - Movilidad,

- Medioambiente,
- Habitantes,
- Forma de vida,
- Administración.

5 METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación se utilizará el método científico de lo general a lo particular. Y para diseñar el nuevo modelo de ciudades inteligentes se usará el software de Mapas Mentales MindJet MindManager.

Una ciudad inteligente o Smart City, se puede describir como aquella ciudad que aplica las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) con el objetivo de proveerla de una infraestructura que garantice:

- Un desarrollo sustentable.
- Un incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.
- Una mayor eficacia de los recursos disponibles.
- Una participación ciudadana activa.

Por lo tanto, son ciudades que son sostenibles económica, social y medioambientalmente. La Smart City nace de la necesidad de mantener una armonía entre estos aspectos.

El modelo ideal de una ciudad inteligente se basa, principalmente, en los siguientes subsistemas:

1. **Generación distribuida.** Consiste en que la ciudad inteligente posea generación eléctrica repartida por el territorio: el abastecimiento es individualizado (micro-generación), no centralizado.
2. **Smart Grids.** Se conoce como a las redes inteligentes interconectadas, las cuales poseen una circulación bidireccional de datos entre el centro de control y el usuario.
3. **Smart metering.** Se trata de la medición inteligente de los datos de gasto energético de cada usuario, a través de telecontadores donde se realizan las lecturas a distancia y a tiempo real.
4. **Smart buildings.** Como modelo de eficiencia, los edificios deben ser inteligentes. Edificios domóticos que respetan el medio ambiente y que poseen sistemas de producción de energía integrados.
5. **Smart sensors.** Los sensores inteligentes tendrán la función de recopilar todos los datos necesarios para hacer de la ciudad una Smart City. Son parte

fundamental para mantener la ciudad conectada e informada, y hacer que cada subsistema cumpla su función.

6. **eMobility.** Implantación del vehículo eléctrico, y los respectivos puestos de recarga públicos y privados.
7. **Tecnologías de la información y la comunicación.** Son las que ayudarán a la hora de controlar los diferentes subsistemas que componen la Smart City, mediante las cuales los ciudadanos y las entidades administrativas pueden participar activamente en el control de la ciudad.
8. **Smart Citizen.** Los ciudadanos son sin duda la parte fundamental de una Smart City, ya que sin su participación activa no es posible poder llevar a cabo estas iniciativas.

5.1 ESTRUCTURA DE UNA CIUDAD INTELIGENTE O SMART CITY

1. **Planificación y gestión.** Conocimiento a largo plazo en base a análisis completos de los datos, junto con una gestión diaria eficiente, ayudan a una ciudad a mantenerse viva y segura para sus ciudadanos y empresas. Más información sobre las soluciones de gestión y planificación para ciudades más inteligentes.
 - **Seguridad pública.** En caso de congestiones de tráfico o incluso infracciones de seguridad, las agencias de seguridad pública pueden recopilar datos procedentes de distintos orígenes, entregarlos en tiempo real a los participantes clave, a los encargados de tomar decisiones sobre la gestión de emergencia y al personal de intervención inmediata. La analítica se utiliza para derivar nuevos conocimientos y descubrir tendencias antes de que se conviertan en problemas sistemáticos o eventos delictivos.
 - **Edificios más inteligentes y gestión urbana.** Gestionados a través de un repositorio central, los edificios se integran con sensores inteligentes y sistemas de control que calculan, detectan y ven las condiciones de prácticamente todo lo que hay en ellos. Los edificios más inteligentes reducen los costes de energía y mantenimiento, además de mejorar la fiabilidad y la sostenibilidad.
 - **Administración de agencias y gobierno.** En las ciudades más inteligentes, los dirigentes eficaces están encontrando formas de reorientar sus políticas y la tecnología de la información para guiar un

crecimiento inteligente y cubrir las necesidades de sus ciudadanos y empresas.

2. Infraestructura. Los servicios de infraestructura dan calidad de vida a las ciudades. Estos servicios básicos, tanto necesidades como comodidades para ciudadanos y empresas, incluyen suministros como el agua y la electricidad, transportes y zonas verdes.

- **Agua y electricidad.** La red de suministro inteligente utiliza sensores digitales, redes de comunicación avanzadas y analíticas sofisticadas para que los suministros recojan la demanda en tiempo casi real, gestionen la oferta y la demanda de forma más eficiente y otorguen un mayor control del uso de energía a los consumidores.
- **Transporte.** Las personas y los bienes siempre se están moviendo, ya sea por la ciudad o alrededor de ella. Los sistemas de transporte inteligentes mejoran la capacidad y las experiencias de viaje, y además aportan seguridad y eficiencia a los traslados. Los gestores de tráfico ganan visibilidad de toda la ciudad para aliviar las congestiones y responder de forma rápida a los incidentes.
- **Medio ambiente.** Las ciudades sostenibles asumen un nuevo objetivo: optimizar las operaciones para minimizar el impacto medioambiental y mejorar los resultados sociales de manera que también aumente el rendimiento.

3. Servicios a las personas. Las ciudades más inteligentes utilizan a su favor el sistema de sistemas a la hora de responder a las necesidades de cada ciudadano, mediante programas sociales, asistencia sanitaria y educación.

- **Programas sociales.** Los programas sociales basados en los ciudadanos habilitan el acceso oportuno a los programas adecuados, su distribución eficiente y mejores resultados para garantizar que los ciudadanos obtengan los beneficios prometidos, con un menor coste de entrega.
- **Asistencia sanitaria.** La analítica de asistencia sanitaria transforma los datos en conocimientos clínicos y de negocio en tiempo real para mejorar la toma de decisiones sobre tratamientos, así como la productividad. Las organizaciones innovadoras están conectando sus datos, sistemas y procesos de asistencia sanitaria para facilitar la comunicación segura y el uso compartido de la información.

- **Educación.** Los avances en la tecnología y la gestión de la educación (analítica, sistemas de alerta temprana para identificar estudiantes en riesgo, cloud computing) ayudan a los sistemas a actualizar las infraestructuras obsoletas con nuevas funcionalidades.

6 CONCLUSIONES

6.1 PRINCIPALES RESULTADOS Y PRODUCTOS ESPERADOS

1. Gestión eficiente y sostenible de los recursos de la ciudad, englobando los siguientes sub- ámbitos: Energía, Agua, Medio Ambiente Urbano y Gestión de Residuos (Smart Environment).
2. Mejorar la movilidad, el transporte y la accesibilidad en la ciudad, abarcando los sub-ámbitos de: Infraestructura Viaria, Transporte y Tráfico, Estacionamiento, Conectividad TIC y Accesibilidad (Smart Mobility).
3. Gobierno abierto y transparente, que se apoya en la tecnología para conseguir calidad y eficiencia en sus servicios, trabajando en los siguientes sub-ámbitos: Planificación Estratégica, Información Geográfica de la Ciudad, Administración Digital, Transparencia y Participación (Smart Governance).
4. Desarrollo económico y competitivo de la ciudad basado en la innovación, y encuadra los sub- ámbitos de: Turismo, Consumo, Comercio y Negocios, Empresa Digital, Ecosistema de Innovación y Empleo y Emprendimiento (Smart Economy).
5. Potenciar el capital social y humano de la ciudad, tomando en cuenta con los sub-ámbitos de: Colaboración Ciudadana e Inclusión digital (Smart People).
6. Incrementar la calidad de vida de las personas que forman parte de la Ciudad, y contempla los siguientes sub-ámbitos: Salud, Educación, Cultura y Ocio, Asuntos Sociales, Seguridad y Emergencias, Urbanismo y Vivienda e Infraestructura Pública y equipamiento urbano (Smart Living) producto esperado: nuevo modelo de ciudades inteligentes.

6.2 POSIBLES IMPACTOS DE LOS RESULTADOS Y PRODUCTOS ESPERADOS

La ciudad inteligente es un concepto emergente que identifica a todas aquellas soluciones que buscan, por medio de un uso intensivo de tecnología, resolver algunos de los problemas más acuciantes de las ciudades alrededor del mundo (Kogan & Lee, 2014).

Smart city sostenible: tener en cuenta el consumo de energía de las ciudades como elemento fundamental. En este enfoque la mayor parte de la atención se presta al ahorro de energía, fuentes alternativas de energía, medios de transporte más eficientes,

etc. La principal ventaja de este enfoque es la fácil traducción de las inversiones en ahorros monetarios y mejora del impacto ecológico.

Smart city sensorizada: la ciudad inteligente que incluye una amplia sensorización (Internet de las cosas). Se distribuyen varios miles de sensores por la ciudad, Tráfico, Contaminación del aire, Sonido (contaminación acústica), Humedad, Cámaras, etc. Sin embargo, la gestión de la enorme cantidad de datos generados representa un reto en sí mismo, incluso más grande que el problema que tienen para aliviar o resolver. Este enfoque es capaz de proporcionar una buena visión de algunos de los problemas más difíciles de la ciudad con el costo del mantenimiento de una infraestructura técnica compleja.

Smart city colaborativa: la ciudad inteligente es la que señala la capacidad de los ciudadanos para participar en los problemas cotidianos de la ciudad. Mecanismos para la contribución de datos digitales proporcionados por los ciudadanos con el fin de mejorar la gestión de la ciudad, presupuestos participativos, etc. Aquí podemos encontrar herramientas técnicas simples pero con estrategias de implantación muy complejas debido a las dificultades de la participación masiva en cualquier organización.

La innovación abierta (Chesbrough, 2003), es aquella en la que las organizaciones se relacionan con otras de la cadena de valor para crear servicios o productos conjuntos. Este enfoque se ha demostrado como una valiosa alternativa para la industria y posteriormente también para las organizaciones del ámbito público, sujetas a sus propias restricciones. producto esperado: nuevo modelo de ciudades inteligentes.

6.3 PLAN DE ADAPTACIÓN DE LOS RESULTADOS HACIA EL SECTOR PÚBLICO, PRIVADO O SOCIAL

Facilitar a las ciudades el proceso de transformación hacia una ciudad inteligente. Mejorar la eficacia y eficiencia de las entidades locales en la prestación de los servicios públicos a través del uso de las TIC y avanzar en la gobernanza del sistema de ciudad y destino turístico inteligente.

Proyectos demostradores de la eficiencia de las TIC en la reducción de costos, mejoras en la satisfacción ciudadana y creación de nuevos modelos de negocio.

Desarrollo y crecimiento de la industria TIC. Se persigue incrementar la aportación del subsector TIC que presta servicios a las ciudades inteligentes al PIB del sector industrial.

Comunicación y difusión del Plan Nacional de Ciudades Inteligentes. Asegurar la difusión y comprensión de los principales objetivos, logros y buenas prácticas de las ciudades inteligentes y los destinos turísticos inteligentes. Difusión de las experiencias y actuaciones previstas en el Plan Nacional de Ciudades Inteligentes.

Seguimiento del Plan, actuación transversal. Asegurar el logro de los objetivos del plan y su ejecución eficaz y eficiente mediante la realización de actividades de seguimiento y evaluación in itinere de las acciones, que permita tener un perfecto conocimiento de los avances y adecuar las acciones a las necesidades y expectativas de los agentes implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Komminos, Nicos (2002). *Intelligent cities: innovation, knowledge systems and digital spaces*. London: Spon Press.

Antonova-Paskaleva, Krassimira. (25 de enero de 2009). "Enabling the smart city: The progress of e-city governance in Europe". 'International Journal of Innovation and Regional Development' (volumen 1, n° 4): pp. 405–422.

Odendaal, Nancy. (2003). "Information and communication technology and local governance: understanding the difference between cities in developed and emerging economies". 'Computers, Environment and Urban Systems' (volumen 27 n° 6), pp. 585–607.

Hollands, Robert G. (2008). "Will the real smart city please stand up?: Intelligent, progressive or entrepreneurial?". City (volumen 12 n° 3), pp 303–320.

Torres-Pradas, Lourdes, Pina-Martínez, Vicente, y Royo, Sonia. (2005). "E-government and the transformation of public administrations in EU countries: Beyond NPM or just a second wave of reforms?..". Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, documento de trabajo.

Pina-Martínez, Vicente, Royo, Sonia, y Torres-Pradas, Lourdes. (2004). "E-government and the transformation of public administrations in EU countries: Beyond NPM or just a second wave of reforms?". Huelva: documento pdf.

Baron, Stephen, Field, John, y Schuller, Tom. (2000). *Social capital: Critical perspective*. Oxford University Press.

Komminos, Nicos. (2009). "Intelligent cities: towards interactive and global innovation environments". 'International Journal of Innovation and Regional Development' (volumen 1 n° 4), Inderscience Publishers, pp. 337–355.

OECD – EUROSTAT. *Oslo Manual*. París: OECD, Statistical Office of the European Communities.

Bloch, Carter. *Assessing recent developments in innovation measurement: The third edition of the Oslo Manual*. Oxford Journals, Social Sciences, Science and Public Policy (volumen 34, n° 1), pp. 23-34.

Del Bo, Chiara, y Florio, Massimo. (2008). "Infrastructure and growth in the European Union: an empirical analysis at the regional level in a spatial framework". Departmental Working Papers 2008-37, Milán: Universidad de Milán, Departamento de Economía.

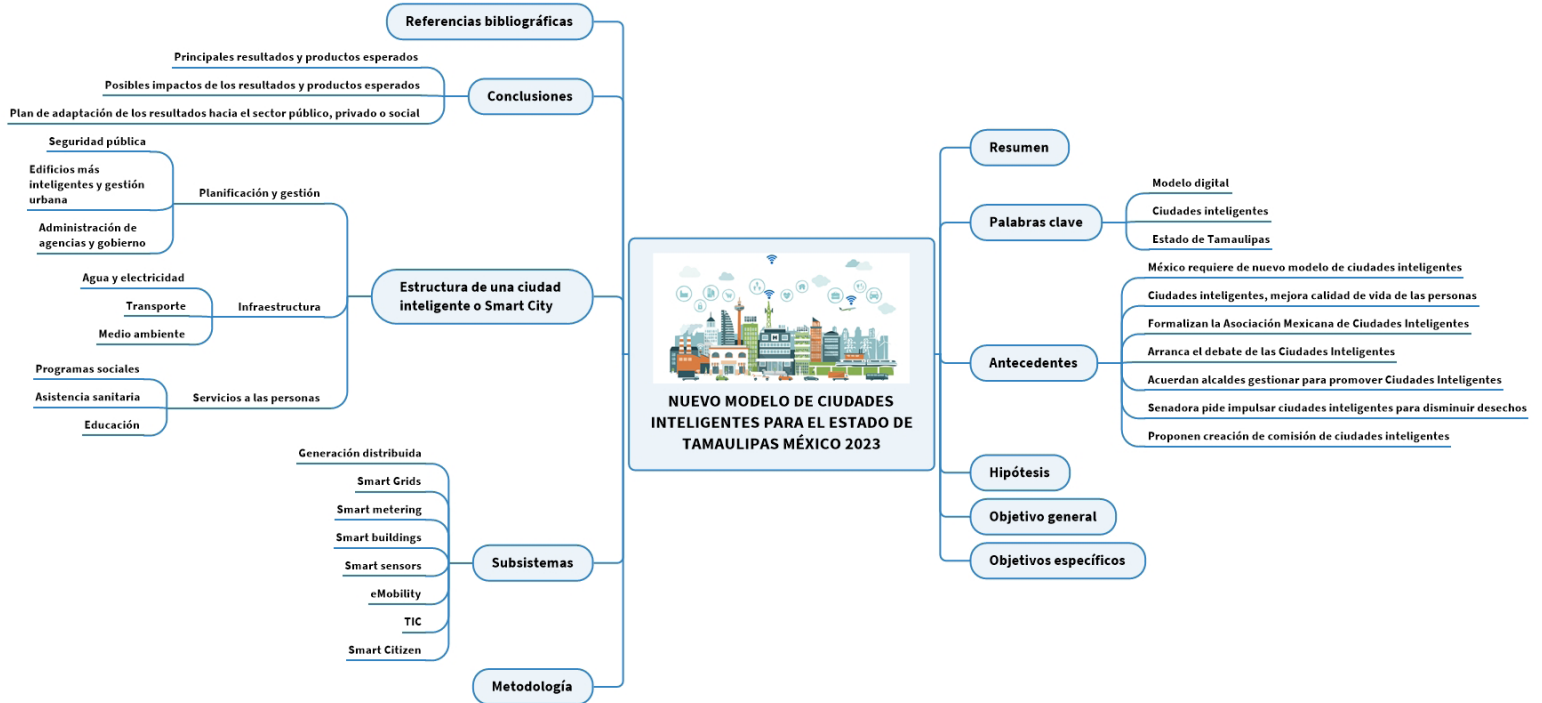
Berry, Christopher R., y Glaeser, Edward L. "The divergence of human capital levels across cities". Papers in Regional Science (volumen 84, n° 3): pp. 407–444.

Berry Christopher R., y Glaeser, Edward L. (2005). "The divergence of human capital levels across cities". Harvard University, John F. Kennedy School of Government, reporte WPO5-03.

Glaeser, Edward L., y Berry, Christopher R. (2006). "Why are smart places getting smarter?". Rappaport Institute for Greater Boston, Taubman Center for State and Local Government, Policy Brief 2006-2.

Moreno-Herrera, Laura Liliانا, y Gutiérrez-Sánchez, Alejandro. *Ciudades Inteligentes: Oportunidades para generar soluciones sostenibles*. Estudios Sectoriales CINTEL - Proyectos TIC Innovadores, Colombia.

Figura 1. NUEVO MODELO DE CIUDADES INTELIGENTES PARA EL ESTADO DE TAMAULIPAS MÉXICO 2023.



Fuente: elaboración propia con datos de Falcone (2023).

CAPÍTULO 26

EL BIENESTAR EN EL ESTADO BOLÍVAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MUJERES

Data de submissão: 22/04/2023

Data de aceite: 05/05/2023

Aiskel Andrade Montilla

Universidad Católica Andrés Bello
Centro de Estudios Regionales
Ciudad Guayana-Estado Bolívar
Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-1502-3825>

Jesús Medina Maldonado

Universidad Católica Andrés Bello
Centro de Estudios Regionales
Ciudad Guayana-Estado Bolívar
Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-3354-965X>

Otaiza Cupare Castro

Universidad Católica Andrés Bello
Centro de Estudios Regionales
Ciudad Guayana-Estado Bolívar
Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-9776-3327>

Marian Ojeda Carrillo

Universidad Católica Andrés Bello
Centro de Estudios Regionales
Ciudad Guayana-Estado Bolívar
Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-9249-1673>

RESUMEN: El objetivo del estudio fue analizar las valoraciones que hacen las mujeres sobre sus condiciones de vida, en relación con las dimensiones ingreso y consumo, vida saludable, conocimientos y competencias, vivienda y acceso a servicios, seguridad ciudadana; trabajo y calidad de empleo y relaciones sociales; considerando el contexto social y cultural donde se desenvuelven. Realizado entre octubre y noviembre de 2022, en nueve municipios del estado Bolívar. La muestra fue de 442 personas, 239 mujeres y 203 hombres, a los cuales se aplicaron entrevistas. Este estudio permitió medir el bienestar de las mujeres valorado de forma individual. También plantear algunas desigualdades entre los resultados obtenidos, de acuerdo con los grupos etarios. Entre los hallazgos tenemos que, en cuanto a la educación formal, las mujeres encuestadas tienen un alto nivel de logro; respecto de la ocupación actual, el 26% de las mujeres encuestadas trabajan y el resto se encarga de los oficios del hogar; en referencia al ingreso económico individual, se logró comprobar que las mujeres ganan, en promedio, el 45% menos que los hombres; pero, reciben más apoyo económico por parte de familiares y programas del gobierno nacional. Al revisar la formación ciudadana, se observó que tienen conocimiento sobre las leyes que rigen el país, reconocen las obligaciones que deben cumplir y demuestran participación en procesos electorales. A partir de estos resultados se

hace evidente que las mujeres enfrentan varios obstáculos que limitan su capacidad para llevar una vida plena y alcanzar su bienestar. De hecho, al medir la satisfacción general con la vida, se observaron alteraciones significativas. Lo que permite plantear, como inquietud para continuar la línea de trabajo, que las limitaciones que enfrentan las mujeres para alcanzar su bienestar pudieran asociarse a factores culturales, sociales y estructurales que impactan en la manera de percibir sus condiciones de vida.

PALABRAS CLAVE: Bienestar. Condiciones de vida. Mujeres. Valoración. Desigualdades.

WELL-BEING IN THE BOLÍVAR STATE FROM THE PERSPECTIVE OF WOMEN

ABSTRACT: The objective of the study was to analyze the assessments that women make about their living conditions, in relation to the dimensions of income and consumption, healthy living, knowledge and skills, housing and access to services, citizen security and social relations; considering the social and cultural context where they operate. It was accomplished between October and November 2022, in nine of the eleven municipalities of the Bolívar state. The sample consisted of 442 people, 239 women and 203 men, to whom interviews were applied. This study made it possible to measure the well-being of women assessed individually. Also raise some inequalities between the results obtained, according to age groups. Among the findings we have that, in terms of formal education, the women surveyed have a high level of achievement; regarding the current occupation, 26% of the women surveyed work and the rest are in charge of household chores; In reference to individual economic income, it was possible to verify that women earn, on average, 45% less than men; but, they receive more financial support from family members and national government programs. When reviewing the citizen training, it was observed that they have knowledge about the laws that govern the country, recognize the obligations that must be fulfilled and demonstrate participation in electoral processes. From these results it becomes evident that women face several obstacles that limit their ability to lead a full life and achieve their well-being. In fact, when measuring general satisfaction with life, significant alterations were observed. Which allows us to raise, as a concern to continue the line of work, that the limitations that women face to achieve their well-being could be associated with cultural, social and structural factors that impact the way they perceive their living conditions.

KEYWORDS: Well-being. Life conditions. Women. Assessment. Inequalities.

1 INTRODUCCIÓN

Con el propósito de responder a la interrogante acerca de cuál es la valoración que hacen las mujeres que habitan en las comunidades de los municipios del estado Bolívar sobre sus condiciones materiales y no materiales, fueron seleccionadas siete dimensiones de estudio, las cuales son: ingreso y consumo, trabajo y calidad del empleo, conocimientos y competencias, vida saludable, vivienda y acceso a servicios, seguridad ciudadana y, finalmente, relaciones sociales. Esto permitió responder a las interrogantes: ¿cuáles son sus condiciones de vida? y ¿cómo se sienten con respecto a esas condiciones de vida?

1.1 CONTEXTO DEL ESTADO BOLÍVAR

El estado Bolívar, ubicado al sur de Venezuela, da cuenta de un territorio pleno de recursos naturales y de una importante infraestructura industrial impactado, de manera especial, por la crisis económica, social y política que padece el país.

Esta situación se observa en el deterioro de la calidad de vida de los habitantes debido a la deficiencia de los servicios públicos, el alto costo de los productos debido a la inflación, la dificultad para hacerse de un trabajo decente, el deterioro de la infraestructura y el servicio de salud y educación. Todo ello ha afectado negativamente las capacidades de las personas y su bienestar a nivel personal y familiar.

La situación de las mujeres que viven en las localidades del estado es aún más negativa, dado que, por costumbre, la mayoría de ellas atienden las labores del hogar, lo que les dificulta aún más la generación de recursos económicos que les permitan cubrir sus necesidades básicas o contribuir con los gastos a nivel familiar.

1.2 CONCEPTO DE BIENESTAR

En el estudio realizado asumimos el bienestar tal como lo establece Di Pascuale (2015):

El bienestar es una especie de orden social, en el cual todas las personas alcanzan logros - específicos para su edad - que favorecen tanto el desarrollo individual como social. Estos logros comprenden lo que una persona consigue hacer, ser o estar y que es fundamental tanto para su ser individual como para su implicación recíproca con la sociedad (p.21).

El bienestar puede ser analizado desde dos puntos de vista: el objetivo o el subjetivo. El bienestar objetivo se asocia a las condiciones materiales con las que cuentan las personas para satisfacer sus necesidades (OCDE, 2021). Mientras que, el bienestar subjetivo se asocia a la valoración que hacen las personas acerca de las circunstancias en las que viven de acuerdo con las condiciones de vida que logran alcanzar; por tanto, está asociado a las emociones y la satisfacción personal (CEPAL, 2012).

El bienestar es un concepto que se refiere a la sensación de felicidad o satisfacción con la vida. Sen (2000) sugiere que el bienestar se ve afectado no solo por la pobreza, sino también por la distribución desigual de recursos y oportunidades. Se ha estudiado el bienestar a lo largo de la historia, y las mujeres han contado con diversas perspectivas sobre este tema.

Briscoe (1985) se enfocó en el bienestar humano en el espacio laboral y esto le llevo a plantear que el bienestar no se limita a la esfera laboral, sino que se extiende a la vida personal, social y emocional, destacando la importancia de la participación social y

el apoyo emocional en el bienestar de las mujeres; sin embargo, llegó a concluir que las diferencias en los roles de género y las desigualdades de género en el mundo laboral impactan significativamente en el bienestar de las mujeres.

Por su parte Murray (1999) plantea que, históricamente, las mujeres han sido marginado en la sociedad debido a los estereotipos de género, ya que han sido consideradas “delicadas”, lo que sugiere que es necesario que se reconozcan y se aborden las diferencias de género.

Carter (2018) argumenta que las personas pueden encontrar su “sweet spot”, su “zona de flujo” o “punto justo” al balancear los tres aspectos principales de sus vidas: el bienestar físico, emocional y espiritual y sugiere que este enfoque balanceado es especialmente importante para las mujeres, ya que pueden enfrentar presiones y expectativas en relación con su papel en la sociedad; enfatiza la importancia de la conexión social, la exploración de los intereses personales y la búsqueda de un propósito en la vida para alcanzar el bienestar.

En general, cabría pensar que las mujeres ven el bienestar como un equilibrio entre los aspectos físicos, emocionales y espirituales de la vida, y que es necesario reconocer las diferencias de género en la forma en que se percibe y se aborda el bienestar.

1.3 DIMENSIONES QUE PERMITEN ESTUDIAR EL BIENESTAR

Las seis dimensiones seleccionadas para estudiar el bienestar son referidas a continuación:

1.3.1 Ingreso y consumo:

Refiere la relación entre los recursos económicos con los que cuentan las personas para cubrir sus gastos, asociados a necesidades y deseos. La disponibilidad de recursos económicos les permite tomar decisiones acerca de cómo distribuirlos.

1.3.2 Vida saludable:

Refiere las condiciones de los servicios de salud y la posibilidad de acceso a estos que tienen las personas, lo que les permiten una vida larga y saludable. Este aspecto es muy importante en la valoración del bienestar de las personas.

1.3.3 Conocimientos y competencias:

Se asocia a la educación que reciben las personas, lo que les permite capacitarse para desenvolverse en el mundo laboral y en la vida en general. También les permite adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno.

1.3.4 Trabajo y calidad de empleo:

Da cuenta de la disponibilidad de oportunidades de empleo y el disfrute de condiciones laborales acordes a las capacidades y habilidades, de manera de contar con oportunidades de desarrollo.

1.3.5 Vivienda y acceso a servicios:

Refiere el acceso a un lugar de cobijo con la disponibilidad de servicios básicos que cubran la necesidad de seguridad y resguardo, y contribuyan a garantizar la salud de las personas.

1.3.6 Seguridad ciudadana:

Está asociada a la garantía de vivir en un lugar seguro, libre de amenazas, de violencia, y de delitos que perturben la paz y la tranquilidad de las personas.

1.3.7 Relaciones sociales:

Tiene que ver con las redes de apoyo construidas con otras personas, familiares, amigos, vecinos; a quienes se acude en caso de requerir ayuda.

1.4 CONCEPTO DE SATISFACCIÓN GLOBAL CON LA VIDA

Da cuenta de la calificación que le otorga una persona a su vida de acuerdo con algunas referencias, como sus deseos o expectativas (CEPAL, 2012).

2 METODOLOGÍA

El estudio fue de tipo descriptivo, con diseño de campo, bajo un enfoque cuantitativo. Los datos fueron recopilados en las zonas determinadas previamente sin manipulación o control de los aspectos evaluados, entre octubre y noviembre de 2022.

La población estuvo representada por habitantes de los municipios del estado Bolívar, que asciende a 1.413.115 personas; de ellas 709.368 son hombres y 703.747 son mujeres (INE, 2011). La muestra seleccionada fue de entre los habitantes siete de los municipios del estado.

El cálculo del tamaño de la muestra se determinó considerando un error máximo admisible del 5% para estimaciones y un nivel de significación del 5%, lo cual da una confianza del 95%. Se determinó que debían ser seleccionadas 442 personas. Quedando establecido en 203 hombres y 239 mujeres.

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario dividido en nueve secciones con 109 reactivos; para abordar las seis dimensiones del estudio e indagar acerca del nivel de satisfacción y su percepción con las dimensiones desarrolladas. La validación del instrumento se realizó a través de juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto.

3 RESULTADOS

La caracterización de las 239 mujeres participantes en el estudio indica que el 29,7% tienen entre 15 y 25 años, el 33,4% tienen entre 26 y 39, el 23,8 tienen entre 40 y 56, y el 12,9 tienen 57 o más. En cuanto a la ocupación, la mayoría se dedica a oficios del hogar (74,8%) y solo el 28% declara ser trabajadora fuera del hogar.

Para responder la primera interrogante del estudio, acerca de cuáles son las condiciones de vida de las mujeres del estado Bolívar, se presentan los datos recolectados para cada una de las siete dimensiones de estudio establecidas.

3.1 INGRESO Y CONSUMO:

De acuerdo con los datos obtenidos, el ingreso promedio individual de las mujeres encuestadas es de \$65,62; mientras que el ingreso promedio familiar es de \$216,88. Tomando como referencia el costo de la canasta básica alimentaria de \$124,20 para octubre 2022, según el seguimiento que realiza el Centro de Estudios Regionales de la Universidad Católica Andrés Bello extensión Guayana en las localidades del estado (ver <https://observatorioguayana.ucab.edu.ve/cuanto-cuesta-alimentarse-en-guayana/>), es posible señalar que las mujeres no podrían haber cubierto sus necesidades sin apoyo adicional. De hecho, manifestaron que completaron sus ingresos con apoyo familiar y con bonos asignados por el gobierno. Los rubros cubiertos por las encuestadas son alimentación e higiene personal; quedando la educación y la atención médica relegados entre las prioridades. Es importante resaltar que solo el 0,29% de las encuestadas expresaron que sus ingresos le permitían cubrir gastos de entretenimiento.

3.2 VIDA SALUDABLE:

La mayoría de las encuestadas señalaron no haber padecido enfermedades en los últimos seis meses, y tampoco sus familiares. En consecuencia, no requirieron acudir a centros de salud. Por otro lado, el 77,20% manifestó haber consumido las tres comidas diarias durante los seis últimos meses. Los alimentos que más consumieron fueron proteínas, carbohidratos y granos y cereales. El 93,72% de las mujeres señalaron que

hacen algún tipo de actividad física; adicionalmente, no fuman ni beben, por lo que se mantienen saludables.

3.3 CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS:

El 83,68% de las encuestadas señalaron haber cursado sus estudios en instituciones públicas; esto por la calidad de la educación recibida o por la comodidad de estar cercanas a sus hogares. Al ser consultadas acerca de si la formación recibida les generó oportunidades de empleo, el 61,92% señaló que no ha sido así. El 69,45% de las mujeres manifestaron conocer las leyes y reglamentos que rigen la vida en el país; el 82,42% conoce sus obligaciones ciudadanas; y el 60,25% ejerció el derecho al voto en las últimas elecciones.

3.4 TRABAJO Y CALIDAD DE EMPLEO:

El 67,78% de las mujeres del estado Bolívar indicó que trabaja desde casa; el 65,69% no recibe remuneraciones; el 79,91% no desarrolla trabajos asociados a su formación. El 40,58% de las que expresaron trabajar fuera de su casa, siente que su trabajo es valorado, que les permite ser independientes y que lo realizan en un ambiente seguro. Les resulta negativo no contar con sistemas de protección ni oportunidades de capacitación.

3.5 VIVIENDA Y ACCESO A SERVICIOS:

El 75,76% de las encuestadas indica que tienen vivienda y que la condición es propia; sin embargo, el 53,55 no tiene documentos que comprueben esa propiedad. Con respecto a los servicios con los que cuentan, manifiestan tener disponible agua, electricidad, gas y telefonía móvil; pero tienen complicaciones con internet y aseo urbano. El acceso diario a los servicios de agua y electricidad presenta ciertas interrupciones importantes.

3.6 SEGURIDAD CIUDADANA:

El 97,90% dice no haber sido víctimas de delito en los últimos meses y tampoco sus familiares. El 87,44% señala que, en caso de sufrir algún percance, no realizan denuncias por no contar con organismos de seguridad confiables. Pero, en caso de requerirlo, según la comunidad donde habitan, se dirigen a la policía, al cacique o a la Guardia Nacional. El 57,74% señala que la razón por la cual no son víctimas de delito es debido a que toman medidas propias; entre esas medidas están evitar salir de noche, resguardar sus objetos y cuidar por donde transitan.

3.7 RELACIONES SOCIALES:

El 79,49% de las encuestadas refiere que acuden a los familiares cuando tienen alguna necesidad de apoyo, o a la pareja. También señalan que, de requerirlo, sienten que pudieran acudir a ellos diariamente. El principal apoyo de los venezolanos es, por mucho, su familia. Este dato se corrobora con los obtenidos en PsicoData Venezuela (2023), donde encontraron que, en 1500 encuestas, aplicadas a nivel nacional, el 67% de los encuestados expresó que cuando tienen un problema recurre a la familia y únicamente el 30% suele pedir ayuda a sus vecinos.

El 74,89% señala que no acuden a organizaciones para solicitar ayuda y, en caso de hacerlo, recurren a los consejos comunales. En cuanto a su participación en actividades recreativas y comunitarias señalan que el 61,92% asisten.

La segunda interrogante planteada en el estudio pretendió referir cómo se sienten las mujeres del estado Bolívar con respecto a sus condiciones de vida. En ese sentido, se presentan las valoraciones de acuerdo con cada dimensión estudiada.

- Las mujeres encuestadas manifestaron en un 38,49% sentirse medianamente insatisfechas y el 31,38% insatisfechas con sus ingresos y capacidad de consumo, por no tener todo lo que requieren para bien vivir.
- Respecto al sistema de salud pública en general, el 34,72% indicó estar medianamente satisfechas con las condiciones en las que prestan los servicios.
- A pesar de señalar que las instituciones no cuentan con la infraestructura y el sistema educativo es deficiente, el 55,64% refirió estar satisfecho con el sistema educativo utilizado; mientras el 79,27% se encuentra medianamente satisfecho con el sistema en general.
- El 35,14% indica estar satisfechas y el 30,12% medianamente satisfechas con su situación laboral.
- El 45,60% indica estar satisfecho con sus condiciones de vida. Además, el 53,55% señala que considera su hogar como un lugar cómodo seguro y armónico.
- En cuanto a la satisfacción con las instituciones u organismos de seguridad del Estado, a pesar de no contar con ellos, señalan que están satisfechos en un 63,34%. Adicionalmente, el 46,44% sienten que el lugar donde viven es seguro.
- El 64,43% se siente satisfecho con su vida personal y el 45,60% manifiesta no estar de acuerdo ni en desacuerdo respecto de sentirse valorado en la comunidad en la que habita.

Un hallazgo para resaltar refiere, en cuanto a la satisfacción en general con la vida, separados por grupos etarios, se observa que: el 59,15% del grupo de 15 a 25 años señala sentirse satisfecho; así como el 60% del grupo etario entre 26 y 39 años, el 68,33% entre 40 y 55 años, y el 54,83% de 57 o más años. Adicionalmente, el 91,63% siente que el futuro para ellos resulta esperanzador.

4 CONCLUSIONES

Las mujeres participantes en el estudio realizado, que habitan en las comunidades de los municipios del estado Bolívar, han permitido con sus respuestas realizar una aproximación a la valoración sobre sus condiciones materiales y no materiales de vida.

Las condiciones materiales de vida que las encuestadas refieren dan cuenta de los recursos con los que cuentan para satisfacer sus necesidades en la cotidianidad. Ante esto, es posible referir que cuentan con ingresos producto de sus trabajos y de otras fuentes, lo que les permiten sumar a la capacidad de compra familiar. La mayoría de las encuestadas manifiestan llevar una vida sana con una alimentación adecuada y actividades físicas complementarias. Ellas refieren tener conocimientos y competencias que les permiten desarrollar sus labores y ejercer su papel de ciudadanas apegadas a las normas. Las condiciones laborales son adecuadas, en ambiente seguro y con independencia. Cuentan con viviendas propias, con acceso a servicios básicos y seguros, por las medidas de resguardo que asumen. Adicionalmente, cuentan con redes de apoyo para la atención de las situaciones domésticas y comunitarias que se presenten.

De otro lado, la valoración que las encuestadas han hecho de sus condiciones de vida indican que se sienten insatisfechas con sus ingresos y capacidad de consumo; pero, se sienten satisfechas por tener una vida saludable, con sistema educativo utilizado; con su situación laboral, con las condiciones su hogar y el acceso a los servicios básicos, con las instituciones u organismos de seguridad del Estado y con su vida personal y las redes de apoyo que han establecido.

Por lo antes expuesto, es posible indicar que las que mujeres habitan en las comunidades de los municipios del estado Bolívar, a pesar de señalar ciertas carencias en su vida cotidiana, manifiestan sentirse satisfechas con sus condiciones. Aún más cuando indican tener esperanzas en un futuro prometedor. Como señalan los autores referidos (Sen, 2000 y Di Pasquale, 2020), estas mujeres parecen haberse adaptado a las circunstancias negativas y sobrevalorar las positivas.

Este estudio ha permitido generar conocimiento acerca de las realidades regionales y propiciar la exploración de vinculaciones que permitan comprender la realidad de los habitantes de la región Guayana, que puedan ser comparadas con otras similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briscoe, M. (1985). El bienestar de las mujeres trabajadoras. En J. B. Scott, & M. L. Carrington (Eds.), *Mujeres, trabajo y estrés: La búsqueda del bienestar* (pp. 5-35). Nueva York: Prensa Académica.

Carter, C. (2018). *El punto óptimo: cómo encontrar tu ritmo, entrar en el flujo y permanecer allí*. Nueva York: Simon & Schuster.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2012). *Panorama Social de América Latina 2012*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1247-panorama-social-america-latina-2012>

Di Pasquale, E. (2015). Hacia una definición conceptual de bienestar social. El debate desde la economía del bienestar hasta el enfoque de las capacidades. VI Encuentro Regional de Estudios del Trabajo, Tandil. Recuperado de: <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2342>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2011). *Censo Nacional de población y vivienda*.

Murray, S. (1999). *La enfermedad femenina. Mujeres, locura y cultura inglesa, 1830-1980*. Nueva York: Rutgers University Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2021). *¿Cómo va la vida en América Latina? Medición del bienestar para la formulación de políticas públicas*. OECD, Publishing Paris. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/7f6a948f-es>

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Ediciones Planeta S.A. España.

Universidad Católica Andrés Bello. (2023). *PsicoData Venezuela. Un retrato psicosocial*. Escuela de Psicología. Caracas. Recuperado de: <https://psicologia.ucab.edu.ve/psicodata/>

Universidad Católica Andrés Bello. Observatorio de la Región Guayana. <https://observatorioguayana.ucab.edu.ve/>

CAPÍTULO 27

LA AMISTAD QUE NOS LEGÓ UN SÍMBOLO PATRIO: MANUEL BELGRANO Y LA FAMILIA ECHEVARRIA

Data de submissão: 24/04/2023

Data de aceite: 10/05/2023

Silvina Balma

Profesora en Historia y

Educación Cívica

Licenciada en

Ciencias Sociales

Se desempeña como

Profesora en las EESO 632

“Dr. Gabriel Carrasco” y

EESO 543 “María Catalina Echevarría”

(Ambas en Rosario)

Miembro titular del

Instituto de Historia

(PUCA, Facultad de Derecho y

Ciencias Sociales del Rosario)

RESUMEN: En el presente trabajo nos proponemos abordar brevemente la amistad entre Manuel Belgrano y la familia Echevarría ya que por intermedio de la vinculación de Belgrano con Vicente Atanasio hizo posible que nuestro héroe encargara a la hermana de Vicente, María Catalina, la confección de nuestra primera Bandera Nacional y asimismo rescatar del olvido la figura de la primera costurera de nuestra Enseña Patria.

PALABRAS CLAVES: Manuel Belgrano. Familia Echevarría. Bandera Argentina.

THE FRIENDSHIP THAT GAVE US A HOMELAND SYMBOL: MANUEL BELGRANO AND THE ECHEVARRIA FAMILY

ABSTRACT: In this paper we intend to briefly address the friendship between Manuel Belgrano and the Echevarría family, since through Belgrano's connection with Vicente Atanasio it made it possible for our hero to commission Vicente's sister, María Catalina, to make our first Flag National and also rescue from oblivion the figure of the first seamstress of our Enseña Patria.

KEYWORDS: Manuel Belgrano. Echevarría Family. Argentine Flag.

1 INTRODUCCIÓN

Todos sabemos que 1810 fue el año fundante para la historia patria. Los sucesos ocurridos en España en los primeros años del siglo XIX repercutieron hondamente en sus colonias americanas y muchos de los hijos de esta tierra vieron propicia la oportunidad para llevar a cabo la empresa de la libertad.

Alentados por el nuevo clima de ideas nacido al calor de la Ilustración del Siglo XVIII (cuyos textos más importantes los conocieron en sus años universitarios), la Revolución de Independencia de Estados Unidos en 1776 y obviamente el impacto producido por la

Revolución Francesa en 1789, los criollos que en su mayoría pertenecían a la burguesía ilustrada de las grandes ciudades comenzaron a organizar una serie de movimientos revolucionarios con el objetivo concreto de empezar a soltar progresivamente los lazos que los ataban a la metrópoli española y a emprender el camino que los condujera hacia la emancipación definitiva.

El Virreinato del Río de la Plata no fue la excepción y al conocerse en Mayo de 1810 los acontecimientos ocurridos en España, un grupo notorio de patriotas exigió decididamente al entonces Virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros la urgente convocatoria a un Cabildo Abierto para discutir qué acciones a seguir ante la situación que se presentaba vislumbrando la posibilidad de desplazar a la autoridad española del cargo que detentaba y organizar un gobierno nuevo donde los criollos tuvieran un mayor protagonismo. Los sucesos se desarrollaron con rapidez y el 25 de Mayo de 1810 se constituyó en Buenos Aires el primer Gobierno Patrio, al que se impuso el nombre de Primera Junta Provisional Gubernativa a nombre de Fernando VII. En ese flamante nuevo gobierno y ostentando el cargo de vocal descollaba una figura que ya había tenido un papel importante dentro del Consulado de Buenos Aires desempeñándose en el mismo como Secretario y realizando una ímproba tarea en procura de fomentar las nuevas ideas económicas de la fisiocracia y del liberalismo, el comercio, la industria y la educación (a quienes consideraba como motores del progreso). Éstas eran también difundidas a través de sus publicaciones en el “Semanario de Agricultura, Industria y Comercio” de Hipólito Vieytes y especialmente en el periódico fundado por él (“Correo de Comercio”). Como es público y notorio, nos referimos a Manuel Belgrano, quien imbuido de los ideales revolucionarios de Mayo, procuró en todo momento que se conociera por todo el Virreinato la causa de la libertad de la patria a la que él contribuiría a forjar.

Mientras ejercía dicho cargo consular, Belgrano conoció en él a un compatriota que también cumplía labores en la misma institución desempeñándose en ésta como abogado y con el tiempo este funcionario se transformaría en uno de sus amigos más entrañables: Nos estamos refiriendo al doctor Vicente Atanasio Echevarría, oriundo de Rosario, con quien trabaría un vínculo “...que se fortaleció durante la misión diplomática que emprendieron juntos al Paraguay y que trascendió a los años..”¹ (Municipalidad de Rosario, 2012) y que nos legaría años posteriores, como más adelante veremos, nuestro máspreciado símbolo patrio.

Volviendo a Mayo de 1810, el primer gobierno criollo emitió el 27 de ese mes una Circular en la que estipulaba que los pueblos del interior, anoticiados de lo ocurrido en

¹ Municipalidad de Rosario (2012): “Ordenanza N° 8932. Expediente N° 190.548-P-2012-C.M”, Rosario, 28 de Junio de 2012, recuperado el 1-3-2020.

esa trascendente semana, deberían enviar diputados a dicha corporación para... irse incorporando en esta Junta conforme y por el orden de su llegada a la capital para que así se hagan de la parte de confianza pública que conviene al mejor servicio del rey y gobierno de los pueblos, imponiéndose, con cuanta anticipación conviene a la formación de la general, de los graves asuntos que tocan al gobierno...². (Argentina. Senado de la Nación, 1966, p.16141). En consonancia con este último objetivo y asimismo para fortalecer su autoridad en ellos, en dicho documento también se establecía el envío de diferentes contingentes de tropas para que se procediera al reconocimiento de la Junta porteña, las que fueron enviadas al Alto Perú, al Paraguay y a la Banda Oriental. Si bien el propósito de este trabajo no es reseñar los convulsivos sucesos que se desatarán en el Virreinato a partir de Mayo de 1810 y los sucesivos gobiernos patrios que se irán implementando en la primera década revolucionaria, nos detendremos en particular en la campaña al Paraguay porque será en ella donde Belgrano y Echevarría volverán a tomar contacto y refrendarán su perdurable amistad.

De este modo y como consecuencia de esta disposición emitida por la Junta de Buenos Aires, dicha corporación comisionó a su vocal Manuel Belgrano para que se hiciera cargo de la expedición hacia el Paraguay. Inflamado de un encendido patriotismo y con un acendrado sentido del deber y lealtad a la causa revolucionaria, Belgrano dejó de lado su puesto en el Primer Gobierno Patrio, y sin ser militar de carrera, emprendió decidido la marcha hacia territorio paraguayo, donde llegó a fines de 1810, con el propósito de sumar a dicho territorio a lo establecido por la Junta Revolucionaria.

Los sucesos de Mayo de 1810 habían llegado a Asunción a pocos meses de ocurridos y se resolvió el llamamiento a un Congreso para interiorizar a la población de los mismos. Dicho Congreso, como lo señalan Tau Anzoátegui y Martí fue "...convocado al efecto el 24 de Julio de 1810 (y), decidió por aclamación jurar al Consejo de Regencia, guardar armonía y amistad con la Junta porteña, sin admitir su superioridad y preparar la defensa militar de la provincia, pre-textando el acecho portugués. Continuó en el cargo el gobernador Bernardo de Velasco"³ (p. 440). Al enterarse de la resolución tomada por la corporación asunceña que enfatizaba el no reconocimiento de la supremacía porteña, la Junta de Buenos Aires reaccionó enviando la expedición a Paraguay que anteriormente mencionáramos, la que resultó un fracaso rotundo desde el punto de vista militar."... En cambio, quedó señalada la coincidencia ideológica entre algunos grupos de patriotas, a través de una singular política de acercamiento promovida por el propio Belgrano"⁴, (Tau

² Senado de la Nación (1966): "*Biblioteca de Mayo. Tomo XVIII*", Buenos Aires, Senado de la Nación, ps. 16141.

³ Tau Anzoátegui, Víctor; Martí, Eduardo (1981): "*Manual de Historia de las Instituciones Argentinas*", Buenos Aires, Macchi, p. 440.

⁴ *Ibidem*, p. 440.

Anzoátegui, Martiré, p. 440), lo que se tradujo posteriormente en el desplazamiento de Velasco de su cargo. Pero las diferencias surgidas entre el nuevo gobierno paraguayo y Buenos Aires, hicieron que progresivamente la jurisdicción guaraní se alejara cada vez más de las directivas emanadas desde ésta última y desembocaran finalmente en su progresivo aislamiento, lo que materializará cuando llegue al poder el dictador José Gaspar de Francia en 1811 segregándose definitivamente del Virrei nato rioplatense del que formaba parte desde su creación en 1776.

No obstante las disidencias señaladas y antes que se produjera dicho aislamiento, cuando Belgrano retornó a Buenos Aires después de la derrota de Tacuarí, el nuevo gobierno patrio establecido desde diciembre de 1810 en Buenos Aires (la Junta Grande), le inició un proceso judicial al propio Belgrano por su fracaso militar en la expedición paraguaya y del que finalmente salió absuelto. Ante esta resolución y teniendo presente la intachable conducta que el prócer mantuvo en dicha campaña, el mismo gobierno que lo procesó decidió encargarle una misión diplomática al Paraguay con el propósito de sanear las heridas producidas por los enfrentamientos en ella ocurridos. Belgrano aceptó emprender esa delicada tarea por lo que la Junta Grande decidió incorporar a dicha misión y “...con el mismo carácter al doctor Vicente Anastasio Echevarría, jurisconsulto versado en los negocios prácticos de la vida, que reunía a un carácter insinuante y flexible, un espíritu sagaz muy apropiado para urdir y desbaratar intrigas..”⁵ (Mitre, 1947, p.16). Estas condiciones, sumadas a la relación de amistad que los mismos mantenían desde los lejanos tiempos en que compartían labores en el Consulado hizo propicia que la misión diplomática que iban a emprender se ejercerá por dos personas que ya tenían conocimientos mutuos del pensamiento y el accionar de cada una de las partes y asimismo fortalecería y profundizaría el vínculo de amistad y respeto que ya existía entre ambos. Al decir del mismo Mitre (1947), “...Belgrano representaba en ella el candor, la buena fe, la altura de carácter. Echevarría la habilidad, el conocimiento de los hombres y de las cosas. Eran dos hombres que se completaban, y cuyas cualidades y defectos se contrapesaban, sirviéndose de recíproco correctivo”⁶ (ps. 16 y 17). Como los datos biográficos de Belgrano son ya suficientemente conocidos pero muy pocos tienen nociones sobre los que pertenecen a su amigo Vicente Atanasio, a continuación trazaremos una breve semblanza sobre la vida de este ilustre y casi desconocido patriota rosarino.

Según los datos consignados por el historiador Vicente Cútolu, Vicente Atanasio Echevarría nació en Rosario el 22 de Enero de 1768, hijo de Fermín de Echevarría

⁵ Mitre, Bartolomé (1947): “*Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina. Tomo II*”, Buenos Aires, Estrada, p.16.

⁶ *Ibidem*, ps. 16 y 17.

(ciudadano vasco residente en Rosario) y de Tomasa de Acevedo (rosarina, descendiente de los primeros pobladores de la zona). Cursó sus estudios secundarios en Buenos Aires en el Real Colegio de San Carlos para posteriormente emprender viaje hacia la Universidad de Chuquisaca donde alcanzó el grado de Doctor en Leyes el 8 de Julio de 1793, regresando a Buenos Aires dos años después de la obtención de dicho grado académico instalándose junto con Darragueyra en dicha ciudad y estableciendo allí su labor como abogado hasta que, en los inicios del siglo XIX, los sucesos de la primera Invasión Inglesa en 1806 lo encontraron desempeñándose como Juez de Alzada del Consulado de Buenos Aires donde conocería a Belgrano y al año siguiente sería asesor jurídico del Virrey Santiago de Liniers.

Al producirse los acontecimientos de Mayo de 1810, Echevarría formó parte del Cabildo Abierto tomando decidido partido por la causa de los patriotas y, al producirse el triunfo revolucionario, por consejo de su amigo Belgrano fue parte de la Real Audiencia en la que reemplazó a los antiguos oidores y al año siguiente, fue comisionado junto con Belgrano para emprender la misión diplomática al Paraguay que anteriormente referíamos⁷ (Cútoló, 1969). Si bien la misión emprendida no alcanzó los resultados esperados en lo concerniente a lo político-militar, lo cierto es que en ese encargo tanto Belgrano como Echevarría afianzaron su amistad personal, la que en 1812 y ya instalado el Primer Triunvirato como el nuevo gobierno surgido de la disolución de la Junta Grande, se profundizará en los sucesos que pronto desembocarían en la creación de los primeros Símbolos Patrios: la Escarapela y la Bandera.

Las derrotas militares de las diferentes expediciones enviadas al interior del todavía denominado Virreinato del Río de la Plata con el objetivo de expulsar a los españoles de estos dominios habían repercutido hondamente en el ánimo de los revolucionarios, a lo que se sumaban los cambios de gobierno acontecidos después de la Primera Junta y las diferencias notorias entre varios de sus miembros lo que hacía tambalear los magros resultados positivos obtenidos hasta ese momento por lo que se hizo necesario reforzar los principios de libertad que los habían impulsado. Con ese imperativo como norte, el Primer Triunvirato constituido por Feliciano Chiclana, Manuel de Sarratea y Juan José Paso (y su secretario Bernardino Rivadavia) designaron a Belgrano, quien había regresado ya de su misión paraguaya, como jefe del Regimiento de Patricios en sustitución de Cornelio Saavedra. Siendo jefe de ese regimiento ocurrió en los primeros días de abril el llamado Motín de las Trenzas, quien fuera duramente reprimido por el Triunvirato y, como correlato del mismo, el nuevo gobierno alentado por su secretario Rivadavia procedió a disolver la Junta Conservadora ya que se

⁷ Véase Cutolo, Vicente (1969) *"Nuevo Diccionario Biográfico Argentino. Tomo II"*, Buenos Aires, Elche.

sospechaba que dicha agrupación (integrada mayormente por diputados del interior que habían sido parte de la disuelta Junta Grande) había alentado a los amotinados Patricios en contra de su nuevo Comandante. A estos conflictos debieron sumarse los focos bélicos que persistían encendidos en las fronteras y especialmente en la Banda Oriental y concretamente en Montevideo, lo que hizo que el Primer Triunvirato dispusiera encomendar la custodia y preservación de la soberanía patriota en los ríos Uruguay y Paraná, comisionando para esta nueva misión militar a Belgrano a quien se encomendó la erección de fortificaciones militares para poder defender la integridad territorial de las futuras Provincias Unidas e impedir que los españoles pudieran surcar el río Paraná. Con esa premisa en mente, Belgrano "...a fines de enero salió de Buenos Aires, y el 10 de febrero, llegó al Rosario, donde se hallaban ya los Dragones de la Patria, un piquete de artillería y algunas otras tropas colecticias"⁸ (Mitre, 1947, p.36).

Apenas arribado a la humilde Villa del Rosario, Belgrano tomó la decisión de avanzar con las fortificaciones defensivas que se le habían encargado y procedió a la construcción de dos baterías a las que denominó Libertad e Independencia. Mientras durara su estadía en la Villa, y ante la posibilidad de tener que residir un tiempo en ella, decidió alojarse en la residencia de su gran amigo Vicente Atanasio de Echevarría, quien no dudó en cobijarlo en ella para empezar a diseñar juntos el sueño de libertad que los animaba. Además, "... desde esta residencia se podía observar muy bien las tareas de fortificación... que se estaban realizando en la barranca e isla fronteriza"⁹, (Crego, 2020, S/p) lo que era un dato sumamente importante para la estrategia belgraniana.

Asimismo, en esos primeros días de su estadía rosarina, Belgrano consideró que era necesario que sus tropas contaran con un distintivo propio que las diferenciara de los españoles, por lo que propuso al Primer Triunvirato la adopción de dicho símbolo patrio y de este modo hacer caer definitivamente la entonces denominada "máscara de Fernando". El Primer Triunvirato respondió prontamente a esta inquietud del prócer y el 18 de Febrero de 1812 dio a conocer su aprobación y se procedió a confeccionar la Escarapela Nacional, la que a sugerencia del propio Belgrano, estaba compuesta por los colores blanco y azul celeste¹⁰ (Corvalán Mendilaharsu, 1944, ps.12 y 13).

Entusiasmado con la decisión que había tomado de crear la Escarapela Nacional, Belgrano decidió avanzar un paso más en la creación de símbolos que distinguieran a la

⁸ Mitre, Bartolomé (1947): "*Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina. Tomo II*", op. cit, p. 36.

⁹ Crego, Mabel (2020): "*La mujer que cosió la primera Bandera de la Patria*" (en www.barrizada.com.ar, recuperada el 1-3-2020).

¹⁰ Véase Corvalán Mendilaharsu, Dardo: (1944) "*Los Símbolos Patrios: Bandera - Escudo - Himno Nacional*" (Separata de LEVENE, Ricardo; "*Historia de la Nación Argentina: Tomo VI. Sección 1ª. Capítulo iii*", Buenos Aires, Imprenta de la Universidad - Academia Nacional de la Historia, ps.12 y 13).

Patria Nueva que imaginaba. En la casa de su amigo Vicente también residía la hermana de éste (María Catalina) con su esposo Juan Manuel Vidal, siendo esta dama rosarina a quien, luego de la creación de la Esca rapela, le encomendará la confección de una divisa propia.

Olvidada durante muchos años por la historiografía tradicional y últimamente revalorizada su figura, María Catalina Echevarría es, en nuestra opinión y sin desmerecer lógicamente a Belgrano, la otra creadora de la Bandera Nacional ya que fueron sus hábiles manos las que confeccionaron el futuro pabellón nacional. María Catalina, al igual que su hermano Vicente y según datos consignados por la Ordenanza Municipal de Rosario número 8932, “nació en Rosario el 1º de Abril de 1782 y a sus cortos dos años de edad quedó huérfana. Pedro Tuella y Monpesar..caracterizado comerciante español radicado en el poblado la tomó a su cargo junto a sus hermanos Juan José y Vicente Atanasio... Tuella y su esposa Ana Nicolasa Costey no tenían niños y educaron a los huérfanos como si fueran sus propios hijos”¹¹ (Municipalidad de Rosario, 2012).

En septiembre de 1810 contrajo matrimonio con el destacado vecino Juan Manuel Vidal, quien ocupara dos veces el importante cargo de Alcalde de Hermandad del entonces denominado Pago de los Arroyos. Ante la avanzada edad de sus padres adoptivos, decidió formar su hogar en la residencia familiar para cuidar de ellos con dedicación y esmero, tal como Tuella y su esposa habían hecho con ella y sus hermanos cuando perdieron a sus padres biológicos y en un todo de acuerdo a las tradiciones vigentes de la época colonial donde se asignaba a las mujeres un rol inferior y restringido al ámbito del hogar. No obstante, como señala el historiador Adolfo Paulón, “esta realidad fue superada, logrando la mujer incorporarse a la vida pública, social, política y militar desde las Invasiones Inglesas, en la Revolución de Mayo, influyendo en el curso de los acontecimientos, dejando una fuerte señal de poder en la época...No podemos olvidarnos de las mujeres que participaron en el proyecto de Mayo, en Buenos Aires y el interior como...María Catalina...”¹² (Paulón, 2018, p.30).

Para ser honestos, la figura de María Catalina Echevarría de Vidal había sido rescatada muchos años antes de la reivindicación de Paulón por el historiador rosarino Félix A. Chaparro, quien consideró que esta distinguida vecina fue la encargada de confeccionar la primera bandera nacional siendo este pabellón el que enarbó Belgrano en la Villa del Rosario en las barrancas que lindaban con el río Paraná¹³ (Chaparro, 1941, p.82). Este dato que mencionamos también ha sido constatado por la bibliotecóloga

¹¹ Municipalidad de Rosario (2012): “Ordenanza N° 8932. Expediente N° 190.548-P-2012-C.M”, citada.

¹² Paulon, Adolfo (2018): “Belgrano y la mujer en la gesta de la Independencia Americana” (en LARA, Patricio y otros: “Instituto Belgraniano de Rosario: 60º Aniversario”, Rosario, Instituto Belgrania no de Rosario, p.30).

¹³ Véase Chaparro, Félix A. (1941): “Del pasado santafesino y americano. Temas de historia”, Rosario, Ciencia, p.82.

Violeta Antinarelli en la compilación que realizara en 1998 sobre la bibliografía sobre Belgrano publicada hasta esa fecha.¹⁴

Volviendo a los días de la creación de la Bandera, como anteriormente señaláramos, una vez lograda la aprobación por parte del Primer Triunvirato de la escarapela, Belgrano observó que sería importante que las tropas patriotas, además de ese distintivo, tuvieran además una enseña que les sirviera no sólo de divisa sino también que fuera un símbolo que los aglutinara en defensa de su identidad y de la libertad que estaban dispuestos a conquistar. Por ese motivo, el prócer creyó más que oportuno que la hermana de su estimado amigo Vicente fuera la encargada de realizarla según las indicaciones que el propio Belgrano le sugiriera. María Catalina aceptó de buen grado tan importante solicitud y, según dice la tradición, tomó telas e hilos de la tienda de sus padres adoptivos y procedió junto con unas vecinas, a la confección del futuro símbolo patrio. Como bien lo admitió el propio Belgrano en la muy conocida comunicación que enviara al Primer Triunvirato donde lo anoticiaba de la decisión que había tomado: “Siendo preciso enarbolar Bandera y no teniéndola la man dé hacer blanca y celeste conforme a los colores de la escarapela nacional...”¹⁵ (Piragino, 1970. p.12).

Como todos sabemos, al enterarse el Primer Triunvirato y especialmente el secretario Bernardino Rivadavia de la actitud de Belgrano, éste último hizo saber al prócer su completa desaprobación a su accionar, por lo que ordenó enérgicamente que la Bandera que había hecho flamear y prometer a sus soldados el 27 de Febrero de 1812 en la Capilla del Rosario debía prontamente desaparecer para evitar que los españoles tomaran represalias contra el gobierno patrio, sugiriendo asimismo que la misma debía ser quemada y enterrada. Belgrano obedeció a medias la orden del secretario ya que, en su carácter de jefe del Ejército del Norte, hizo que sus tropas juraran la enseña patria a orillas del río Juramento. Al año siguiente de haber sido creada y luego de la derrota sufrida en Vilcapugio la misma fue ocultada y ese ocultamiento también trajo como consecuencia el olvido y el silenciamiento en torno a la figura de María Catalina, quien había tomado la heroica decisión de confeccionar la enseña patria, porque ella en ese audaz gesto “... no sólo cosió la Bandera sino que también bordó con su aguja el símbolo de rebeldía frente a España...”¹⁶ (Maurilli, 2020).

Los infortunios padecidos por Belgrano luego de las derrotas sufridas en el Norte repercutieron en su ánimo y decidió retirarse de sus funciones hasta que, ocho años

¹⁴ Véase Antinarelli, Violeta (compiladora) (1998): “*Bibliografía Belgraniana*”, Buenos Aires, Instituto Nacional Belgraniano, p.224, donde menciona la obra de Chaparro que hace referencia a María Catalina Echevarría.

¹⁵ Piragino, María Teresa (recopiladora) (1970): “*Epistolario Belgraniano*”, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, p.127.

¹⁶ Maurilli, Liliana: “*María Catalina Echeverría (sic) de Vidal, la costurera que dio el buen paso*” (2020) (en www.radiocordial.com.ar/noticia.php, recuperado el 1-3-2020).

después de haber creado nuestra enseña patria, quebrantada su salud, olvidado hasta por sus mismos compatriotas y en la pobreza, Manuel Belgrano moría en Buenos Aires en la misma casa que lo había visto nacer cin cuenta años antes. Ignoramos si sus amigos Echevarría habrán podido ir a dar- le su último adiós, Vicente Atanasio falleció en Buenos Aires el 21 de Agosto de 1857. María Catalina, por su parte, luego de haber contribuido a la creación de la Bandera , perdió a su esposo y a sus amados padres adoptivos y decidió radicarse en la vecina localidad de San Lorenzo "...en una casa ubicada en el solar de la actual Av. San Martín n° 1482, entre calle Belgrano y Bv. Urquiza, muy cerca del Convento de San Carlos. Murió el 18 de julio de 1866 y sus restos fueron depositados en los muros de la iglesia del Convento, así lo testimonia una sencilla placa de mármol blanco enclavada en el lugar"¹⁷. (Municipalidad de Rosario, 2012).

Muchos años después de fallecida e ignorada hasta por los propios rosarinos, retomando la postura de Félix Chaparro, por iniciativa del historiador y miembro del Instituto Belgraniano de Rosario, Adolfo Paulón, y de la Asamblea "20 de Junio Día de la Bandera. Feriado No Trasladable", se redescubrió la figura de María Catalina y el importante rol que ella desempeñara en el sublime acto de crear nuestra Bandera Nacional. Esta Asamblea, creada en 1996 y dedicada a promover iniciativas vinculadas al rescate de la historia patria, "... dentro del proyecto 2000-2020 "Los caminos de Manuel Belgrano´ ...propuso al Concejo Municipal de la Ciudad de Rosario homenajear a la rosarina María Catalina Echevarría de Vidal, quien a pedido de su huésped Manuel Belgrano, confeccionó la primera Bandera que se izó el 27 de Febrero de 1812. Este proyecto se aprobó a través del decreto n° 36,783..."¹⁸. (Argentina. Cámara de Diputados de la Nación, 2012). Paulón, por su parte, rescató su figura en 2011, acompañando su iniciativa el entonces senador Rubén Giustiniani, quién gestionó ante el go bierno boliviano la devolución de la Bandera confeccionada por María Catalina, que había sido ocultada en ese país (anterior Alto Perú) y hallada en la Capilla de Titirí, de la que se pudo obtener una copia autenticada por el gobierno del Altiplano¹⁹ (Maurilli, 2020).

En honor a la verdad María Catalina fue honrada antes por la comunidad educativa de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 543 de la ciudad de Rosario. En una entrevista que realizáramos a la actual directora de la Institución, profesora Ivalú Evelín Sonori, la misma nos refiere que la escuela que dirige y que fuera fundada el 14 de Octubre de 2009 (y a la que pertenecemos desde 2016), adoptó ese nombre en el

¹⁷ Municipalidad de Rosario (2012): "Ordenanza N° 8.932. Expte. N° 190.548-P-2012-C.M", citada.

¹⁸ Cámara de Diputados de la Nación (2012): "Proyecto de Resolución. Expediente 6342-D-2011. Sumario: Declárase de interés de la Honorable Cámara los actos de homenaje a María Catalina Echevarría de Vidal, quién confeccionó la primera Bandera Patria. Fecha 16 Febrero 2012" (Fuente www.hcdn.gov.ar, recuperado el 1-3-2020).

¹⁹ Véase Maurilli, Liliana (2020): "María Catalina Echeverría (sic) de Vidal, la costurera que dio el buen paso", citada.

marco del proyecto provincial “Ponele nombre a tu escuela” de ese mismo año y esa denominación surgió del consenso de los entonces miembros de la planta docente del establecimiento²⁰.

En ese mismo año 2009 María Catalina fue receptora de un nuevo homenaje en la localidad donde falleciera pero su ciudad natal seguía sin darle su merecido reconocimiento hasta que Adolfo Paulón, como antes referíamos, en el año 2011 tomó la iniciativa de sacarla del olvido e instó a las autoridades rosarinas para que fuera homenajeada como se merecía. La Junta de Historia local se sumó a la propuesta y logró que el Concejo Deliberante identificara con su nombre el paseo peatonal cercano al Monumento Nacional a la Bandera y la colocación de una placa con su nombre en dicho lugar para memoria de toda la ciudadanía, como bien lo indicó la Ordenanza Municipal con fecha 28 de Junio de 2012.

Como conclusión de este modesto trabajo, creemos que en este Año Belgraniano, es justo también honrar no sólo a su creador y a su máxima obra sino también ensalzar los nobles valores que don Manuel promovió: Patriotismo, Coraje, Valentía y sobre todo Amistad, ya que gracias a su entrañable vínculo con Vicente Atanasio y María Catalina Echevarría, vimos nacer en nuestra ciudad de Rosario el Emblema que nos distingue como Nación libre y soberana ante todos los pueblos del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Antinarelli, Violeta (compiladora) (1998): *“Bibliografía Belgraniana”*, Buenos Aires, Instituto Nacional Belgraniano, p.224, donde menciona la obra de Cha parro que hace referencia a María Catalina Echevarría.

Senado de la Nación (1966): *“Biblioteca de Mayo. Tomo XVIII”*, Buenos Aires, Senado de la Nación, ps. 16141.

Cámara de Diputados de la Nación (2012): *“Proyecto de Resolución. Expediente 6342-D-2011. Sumario: Declárase de interés de la Honorable Cámara los actos de homenaje a María Catalina Echevarría de Vidal, quién confeccionó la primera Bandera Patria. Fecha 16 Febrero 2012”* (Fuente www.hcdn.gov.ar-, recuperado el 1-3-2020).

Chaparro, Félix A. (1941): *“Del pasado santafesino y americano. Temas de historia”*, Rosario, Ciencia, p.82.

Corvalan Mendilaharsu, Dardo: (1944) *“Los Símbolos Patrios: Bandera – Escudo- Himno Nacional”* (Separata de Levene, Ricardo; *“Historia de la Nación Argentina: Tomo VI. Sección 1ª. Capítulo III”*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad – Academia Nacional de la Historia, ps.12 y 13).

Crego, Mabel (2020): *“La mujer que cosió la primera Bandera de la Patria”* (en www.barriada.com.ar, recuperada el 1-3-2020).

²⁰ Entrevista a la prof. Ivalú Evelín Sonori (Directora de la EESO n° 543 “María Catalina Echevarría (Rosario)”, 5 de Marzo de 2020.

Cutolo, Vicente (1969) *"Nuevo Diccionario Biográfico Argentino. Tomo II"*, Buenos Aires, Elche.

Maurilli, Liliana (2020): *"María Catalina Echeverría (sic) de Vidal, la costurera que dio el buen paso"*, citada.

Maurilli, Liliana: *"María Catalina Echeverría (sic) de Vidal, la costurera que dio el buen paso"* (2020) (en www.radiocordial.com.ar/noticia.php, recuperado el 1-3-2020).

Mitre, Bartolomé (1947): *"Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina. Tomo II"*, Buenos Aires, Estrada, p.16.

CAPÍTULO 28

EL TRIÁNGULO BRITÁNICO DE CONTROL GEOPOLÍTICO EN EL ÍNDICO Y EL ATLÁNTICO: EL PELIGRO CHINO

Data de submissão: 23/04/2023

Data de aceite: 09/05/2023

Magister Javier Fernando Luchetti

Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Relaciones
Internacionales
Tandil, Provincia de Buenos Aires
Argentina

RESUMEN: Las islas Malvinas se encuentran cerca del Canal Beagle, el Pasaje Drake y el Estrecho de Magallanes, es decir, no solo son un lugar de paso desde el océano Atlántico al océano Pacífico, sino que su proximidad es también importante por encontrarse próximas a la Antártida y al resto del continente suramericano. Ante cualquier amenaza al Canal de Panamá, el sur del continente americano es una alternativa de comunicación entre ambos océanos para comercio de bienes. A su vez, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, posee islas sobre el Océano Atlántico: Ascensión, Santa Helena y Tristán da Cunha. Ascensión ostenta una base de la Royal Air Force. Actualmente cumple funciones en el marco de la política de defensa del Reino

Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y de Estados Unidos frente al expansionismo geopolítico y económico chino y, al mismo tiempo, desempeña actividades relacionadas con las telecomunicaciones. Por último, la isla Diego García, ocupa un lugar estratégico del Océano Índico, entre África, el Golfo Pérsico, el sur de Asia y al oeste de Australia, posee una base militar ocupada por Estados Unidos, país aliado del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. El objetivo de este trabajo es analizar cómo este triángulo estratégico británico –isla Ascensión, isla Diego García, islas Malvinas– con ayuda de Estados Unidos, es una muestra de la importancia de pequeñas islas para la injerencia británica en diferentes continentes con objetivos geopolíticos y económicos. Mediante el análisis y la descripción de las características del triángulo estratégico, se pretende resaltar la importancia de la geografía, aún hoy en épocas de la globalización y la tecnología.

PALABRAS CLAVE: Gran Bretaña. Geopolítica. China. Atlántico. Índico.

THE BRITISH TRIANGLE OF GEOPOLITICAL CONTROL IN THE INDIAN AND THE ATLANTIC: THE CHINESE DANGER

ABSTRACT: The Malvinas Islands are located near the Beagle Channel, the Drake Passage and the Strait of Magellan, that is, they are not only a transit point from the Atlantic Ocean to the Pacific Ocean, but their proximity is

also important because they are close to Antarctica. and the rest of the South American continent. Faced with any threat to the Panama Canal, the south of the American continent is an alternative for communication between both oceans for the trade of goods. In turn, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland has islands in the Atlantic Ocean: Ascension, Saint Helena and Tristán da Cunha. Ascension have boasts and a Royal Air Force base. It currently performs functions within the framework of the defense policy of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and the United States against Chinese geopolitical and economic expansionism and, at the same time, carries out activities related to telecommunications. Finally, Diego García Island, occupies a strategic place in the Indian Ocean, between Africa, the Persian Gulf, South Asia and west of Australia. It has a military base occupied by the United States, an ally of the United Kingdom of Great Britain. and Northern Ireland. The objective of this work is to analyze how this British strategic triangle – Ascension Island, Diego García Island, Malvinas Islands – with the help of the United States, is a sample of the importance of small islands for British interference in different continents with geopolitical and economic objectives. Through the analysis and description of the characteristics of the strategic triangle, it is intended to highlight the importance of geography, even today in times of globalization and technology.

KEYWORDS: Britain. Geopolitics. China. Atlantic. Indian.

1 INTRODUCCIÓN

Se parte de la base que en la actualidad en el ámbito internacional existe una geopolítica mundial que denota una relación asimétrica entre países desarrollados y en vías de desarrollo. Como señala Salgado Rodrigues (2020, p. 187),

la geopolítica solo puede considerarse si se tiene en cuenta que los diferentes intereses nacionales en el sistema internacional son asimétricos, jerárquicos y competitivos, y, concomitantemente, diferentes visiones geopolíticas se desarrollan a fin de establecer relaciones causales en distintos espacios y tiempos. Así como la geopolítica, los recursos naturales son usualmente utilizados sin que se realice una clasificación más profunda, convirtiéndolos, erróneamente, en un término auto-explicativo: algunos de ellos son estratégicos una vez que se vuelven en campos de atracción de las grandes potencias y, así, adquieren una connotación geopolítica y estratégica.

La geopolítica “persigue ante todo hacer que prevalezcan los intereses económicos de los países más influyentes en el escenario mundial, ya sea colaborando o compitiendo entre ellos, y ampliar o profundizar sus respectivas áreas de influencia” (Giordano, 2003, p. 13). A su vez, para Cadena Montenegro (2006, p. 117),

la geopolítica nace de las ciencias políticas y de la geografía política, y por lo tanto, hace parte de las primeras y se constituye en una ciencia dinámica que estudia la influencia de los factores históricos, políticos, sociales y económicos en la vida y proyección del Estado y por lo tanto, sus conclusiones son de tipo político; es útil para deducir necesidades y determinar los objetivos del Estado con miras a mantenerlo o como forma de alcanzarlos, para lo cual, se basa en la geografía política. A la inversa, establece las consecuencias geográficas de una política y guía al estadista y al conductor político.

Actualmente, la necesidad de recursos naturales para el funcionamiento de la economía internacional hace fundamental no solo el descubrimiento de los mismos, sino también la garantía del acceso a su explotación, por eso, “la disputa global por los recursos minerales y energéticos, por la gestión de la biodiversidad, del agua y de los ecosistemas de cara a las nuevas ciencias, se desdobra en múltiples dimensiones políticas, económicas y militares” (Bruckmann, 2015, p. 24).

Las islas Malvinas se encuentran cerca del Canal Beagle, el Pasaje Drake y el Estrecho de Magallanes, es decir, no solo son un lugar de paso desde el océano Atlántico al océano Pacífico, sino que su proximidad es también importante por encontrarse próximas a la Antártida y al resto del continente suramericano. Ante cualquier amenaza al Canal de Panamá, el sur del continente americano es una alternativa de comunicación entre ambos océanos. Es decir, las islas ocupan un lugar estratégico ante el paso bioceánico de bienes.

A su vez, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, posee otras islas sobre el Océano Atlántico: Ascensión, Santa Helena y Tristán da Cunha. Ascensión ostenta una base de la Royal Air Force, y se encuentra a unos 6.000 kilómetros de las Islas Malvinas. Actualmente cumple funciones en el marco de la política de defensa del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y de Estados Unidos frente al expansionismo geopolítico y económico chino y, al mismo tiempo, desempeña actividades relacionadas con las telecomunicaciones.

Por último, la isla Diego García ubicada a más de 12.000 kilómetros de las Islas Malvinas, ocupa un lugar estratégico del Océano Índico, entre África, el Golfo Pérsico, el sur de Asia y al oeste de Australia, posee una base militar ocupada por Estados Unidos, país aliado del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte.

El objetivo de este trabajo es analizar cómo este triángulo isleño estratégico británico –isla Ascensión, isla Diego García, islas Malvinas- es una muestra de la importancia de pequeñas islas para la injerencia británica en diferentes continentes con objetivos geopolíticos, la vigilancia y control frente a la República Popular China y económicos, es decir, el acceso a recursos naturales imprescindibles para el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte por ejemplo, los minerales que se encuentran en la Antártida, tales como oro, uranio, plata, hierro, carbón y otros. Al mismo tiempo que controlar la expansión china sobre el continente suramericano y antártico:

Bien sea por su emplazamiento en bastiones defensivos dentro del territorio nacional, por su situación cercana a zonas prioritarias para la seguridad nacional o en terceros países para mantener la presencia avanzada, comprometerse con la seguridad de sus aliados o para incrementar la presencia, prestigio e influencia del país, la existencia de estas bases puede tener numerosos efectos a escala

local, nacional y regional. De hecho, algunas de ellas han permitido, durante décadas, alterar los balances estratégicos en zonas del globo y resolver posibles dilemas de seguridad (Instituto Español de Estudios Estratégicos, 2022, p. 7).

Es decir en este caso, se puede observar como “el hombre, al precisar de espacio vital del cual obtener todo lo que necesita para mantenerse y reproducirse, se ve obligado a garantizar la posesión de un espacio” (Sánchez, 1992, p. 51). No hay que olvidar que la presencia china en la Antártida donde tiene bases científicas, está impulsada por su estrategia de obtención de recursos naturales estratégicos que necesita para su expansión económica. Además, cabe acotar el interés por las materias primas y minerales de América del Sur, importantes para el desarrollo económico chino:

Un análisis geopolítico suficientemente informado no puede dejar de notar un fenómeno emergente en la dinámica global de los recursos minerales no combustibles y combustibles: desde la década de 1990, China emerge como gran consumidor y productor mundial de recursos minerales. Es exactamente en ese orden: productor y consumidor. El análisis histórico de las cifras demuestra que China eleva drásticamente su producción de recursos minerales para atender su demanda interna y las necesidades de su modelo de desarrollo e industrialización (Bruckmann, op cit., p. 81).

Por otra parte, China ha anunciado que construiría una estación terrestre en la Antártida para respaldar sus satélites de monitoreo oceánico, lo que ha creado dudas en los países occidentales que creen que en realidad es una red de espionaje. Las islas, debido a su situación estratégica por su cercanía a rutas comerciales, materias primas, el gas y el petróleo, constituyen objetivos geopolíticos en distintas partes del planeta, potencian la seguridad de las potencias militares y a su vez son una muestra de la magnitud de su poderío a nivel internacional frente a otras potencias que persiguen el mismo objetivo:

Las bases militares son una herramienta de gran importancia político-militar que los gobiernos utilizan generalmente para alcanzar sus objetivos en materia de política exterior. Sus principales funciones son proyectar el poder de un Estado, mantener una presencia avanzada, disuadir a posibles adversarios y reasegurar a sus aliados un compromiso con su seguridad. Si bien pudiera parecer que las bases militares son una herramienta relacionada únicamente con las capacidades de un Estado de ejercer poder duro, la realidad es que la presencia exterior en lugares estratégicos se utiliza cada vez más como punto de escala para misiones no bélicas. (...) Las principales ventajas de la presencia avanzada responden a su justificación tradicional: la disuasión de posibles agresores y la seguridad a aliados y amigos (Instituto Español de Estudios Estratégicos, op. cit., pp. 14-15).

2 LA ISLA ASCENSIÓN

La isla Ascensión, junto con Santa Elena y Tristán da Cunha, son tres islas que según las Naciones Unidas son considerados territorios no autónomos. La isla

Ascensión, está ubicada en el medio del Océano Atlántico, entre África y Brasil. Es un territorio de ultramar británico que ocupa unos 100 kilómetros cuadrados con decenas de picos volcánicos y colonias de pájaros. Era el lugar obligatorio de parada de los británicos cuando se dirigían a las Islas Malvinas en la contienda de 1982, aunque su uso y ocupación han variado en las distintas épocas: detección de submarinos alemanes y pista de aterrizaje en la Segunda Guerra Mundial, seguimiento de pruebas de misiles antibalísticos, construcción de una estación de la Red del Espacio Profundo de la NASA, una estación de la Agencia Espacial Europea, y estación de infrasonidos para la red de la Organización del Tratado de Prohibición Completa de los Ensayos Nucleares (Instituto Español de Estudios Estratégicos, op, cit., p. 32).

Esta isla es de gran importancia para la logística y transporte hacia y desde las islas Malvinas, las islas Georgias y Sandwich del Sur y también la Antártida. En la guerra de las islas Malvinas de 1982, asumió un papel de suma importancia para los británicos como puerto de abastecimiento de buques y aviones en su tránsito hacia las islas del Atlántico Sur. La isla es uno de los vértices británicos hacia Suramérica y el continente antártico. Actualmente es importante debido al área de comunicaciones estratégicas adecuada a la interceptación de señales mediante la Red Echelon, creada durante la Segunda Guerra Mundial, y utilizada actualmente para interceptar llamadas relacionadas con el terrorismo.

3 LA ISLA DIEGO GARCÍA

La isla Diego García ubicada a más de 12.000 kilómetros de las Islas Malvinas, y a más de 9.500 kilómetros de la isla Ascensión, ocupa un lugar estratégico del Océano Índico, entre África, el Golfo Pérsico, el sur de Asia y al oeste de Australia, posee una base militar ocupada por Estados Unidos, país aliado del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, que sirve de vigilancia para actividades económicas y militares chinas. La isla se ubica en una zona estratégica donde pasa parte del comercio entre Asia, África, América y Europa, sobre todo los barcos provenientes de China y los que se dirigen a ese país.

Los más de 1.000 habitantes de la isla fueron obligados a irse en 1973, y solo los militares tienen autorización para entrar a la misma y civiles que pertenezcan al área de servicios a los militares. Los tribunales internacionales han fallado a favor de la devolución del Archipiélago de Chagos, al que pertenece la isla, a la República de Mauricio. Sin embargo, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte junto con el gobierno de la República de Mauricio llegaron a un acuerdo por el cuál en la isla Diego García continuaría operando la base militar británico-estadounidense (Mercopress. (2022).

La isla Diego García ha sido usada por Estados Unidos para los vuelos secretos realizados por la Central de Inteligencia Americana (CIA), transportando prisioneros sospechosos de terrorismo, y al mismo tiempo ha sido utilizada como base de operaciones militares realizadas por ese país en Afganistán e Irak. Está ubicada en un punto estratégico cercano tanto a África como a Asia, lo que sirve para vigilancia de actividades marítimas chinas. La isla alberga una pista de aterrizaje, hangares, muelles, barracas, puesto de telecomunicaciones, de seguimiento de satélites, etcétera. Ha tenido y tiene una gran importancia en distintos conflictos bélicos como la guerra de Vietnam, la invasión a Afganistán e Irak, es decir, es un punto clave en el Océano Índico a medio camino entre el centro de África y el sur de Asia, y con una mirada hacia la zona del sudeste del Océano Pacífico (Instituto Español de Estudios Estratégicos, 2022, pp. 50-51).

4 LAS ISLAS MALVINAS

Las Islas Malvinas conformadas por la Isla Occidental o Gran Malvina y la Isla Oriental o Soledad, además de islas menores e islotes, ubicadas al sudeste de la Argentina en el océano Atlántico sudoccidental y pertenecientes a la plataforma submarina argentina, ocupan un lugar estratégico geopolíticamente hablando, al encontrarse en las cercanías del continente americano y de la Antártida. Las islas se encuentran frente al litoral patagónico fueguino. Con más de 11.000 kilómetros cuadrados, las dos islas más grandes ocupan más del 70% de la superficie del archipiélago:

A partir del año 1765 fueron ocupadas por las autoridades españolas del Virreinato del Río de la Plata, luego de algunos hechos diplomáticos y militares entre Francia, España y Gran Bretaña. En la década de 1820 las autoridades argentinas con asiento en Buenos Aires toman posesión de las islas empleando el mismo principio que constituyó la Nación Argentina e incluso nombrando a Luis Vernet Gobernador de las islas el 10 de junio de 1829. El 3 de enero de 1833 las islas Malvinas fueron usurpadas por la corbeta británica Clio, quienes expulsaron a las autoridades argentinas vigentes. (Ministerio de Defensa, Ejército Argentino. (2023).

Las islas Malvinas se encuentran a más de 6.000 kilómetros de la Isla Ascensión y a más de 12.000 kilómetros de la Isla Diego García. Se encuentran cerca del Canal Beagle, el Pasaje Drake y el Estrecho de Magallanes, es decir, no solo son un lugar de paso desde el océano Atlántico al océano Pacífico, sino que su proximidad es también importante por encontrarse próximas a la Antártida y al resto del continente suramericano. Ante cualquier amenaza al Canal de Panamá o atentado terrorista, el sur del continente americano es una alternativa de comunicación entre ambos océanos. Es decir, las islas ocupan un lugar estratégico ante el paso bioceánico de bienes. Luego de la guerra de

1982, Gran Bretaña prestó mayor atención a las islas, especialmente desde el punto de vista geopolítico, económico y militar:

En la isla Soledad, perteneciente al archipiélago de Malvinas, se encuentra el complejo militar de Mount Pleasant. Este complejo situado a 56 km al sudoeste de Puerto Argentino (Port Stanley), es la sede del Mando de las Fuerzas Británicas de las Islas del Atlántico Sur, cuya jurisdicción comprende los archipiélagos de Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur.

Este complejo que alberga un acuartelamiento, un aeropuerto y una base naval se construyó en 1983 con tres grandes objetivos:

- Enfrentar a la potencial presencia de las fuerzas navales soviéticas en el Atlántico Sur.
- Custodiar, mantener y asegurar las líneas de comunicaciones marítimas de ese espacio oceánico (fundamentales en caso de quedar cerrados los canales de Suez y de Panamá ante un eventual conflicto con la URSS).
- Actuar como instrumento de disuasión y defensa frente a cualquier iniciativa de fuerza argentina contra las Malvinas.

Este complejo posee una superficie de más de 300 hectáreas y su mando es conjunto. Además, está guarnecido por tropas y medios de la Fuerza Aérea, el Ejército y la Armada británicas, complementadas por efectivos locales pertenecientes a la Falkland Islands Defence Force. En total se estiman entre 1.200 y 2.000 efectivos (Instituto Español de Estudios Estratégicos, op, cit., p. 83).

El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte reforzó la defensa de las islas, puesto que ha considerado que Argentina y su reivindicación de la soberanía son una “amenaza”. Esto en realidad, encubre el hecho que desde el año 1983, todos los gobiernos democráticos de nuestro país han insistido siempre en la búsqueda de la restitución de las islas por la vía pacífica y el diálogo político. Sin embargo, son los recursos naturales suramericanos, la proximidad al continente Antártico, su posición geográfica-estratégica y últimamente la vigilancia a las actividades chinas en la Antártida, lo que lleva al gobierno británico, a incrementar el presupuesto para reforzar la defensa.

Los recursos naturales de la Antártida, como el agua dulce, yacimientos de minerales, y la biodiversidad, influyen en la política británica de defensa de las islas Malvinas. Asimismo, el papel de abastecedor de materias primas que América Latina y el Caribe están cumpliendo con respecto a la República Popular China, ha influido en el aumento de la vigilancia británica del continente americano. Es decir, así como antes el enemigo del capitalismo occidental era la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), hoy es la República Popular China y su expansión económica y política que ha llegado al continente americano.

La necesidad china de materias primas y minerales suramericanos junto con su interés por reforzar las bases instaladas en la Antártida para discutir su posición geográfica en el futuro, ha hecho que la Unión Europea (UE) primero, y luego del Brexit, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, se hayan planteado seriamente reforzar

el control en este triángulo estratégico. La Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) ha advertido la importancia estratégica de las islas, desde la isla Ascensión, pasando por la isla Santa Helena, las Malvinas, las Georgias y las Sandwich del Sur, para controlar no solo el Océano Atlántico Sur, y la entrada al último continente para explotar recursos naturales, la Antártida, sino también las bases antárticas chinas: la base Gran Muralla, la base Zhongshan, la base Kunlun, la base Taishan, y otra en construcción.

Esta última base junto con las otras que ya posee la República Popular China, son consideradas una amenaza por los países occidentales porque incrementaría la vigilancia del Ejército Popular de Liberación, desde la isla Inexpresable, cerca del Mar de Ross. Las nuevas instalaciones que incluyen un helipuerto, un gran edificio principal, edificios provisionales, podría servir para informar sobre seguimiento y comunicaciones de satélites de observación chinos, pero también de otras naciones. La estación puede obtener información de Australia y Nueva Zelanda, e incluiría un muelle para rompehielos, pero también sirve para futuras reclamaciones chinas sobre los recursos naturales antárticos. Se espera que se encuentre terminada hacia el 2024.

La República Argentina posee trece bases, de las cuáles seis son permanentes, es decir, son operativas todo el año, y las otras siete son operativas solamente en verano. El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte posee dos bases permanentes y tres temporarias. Los británicos conocedores de la valiosa ubicación de las islas han aumentado el presupuesto de defensa de las islas con el pretexto de defender a los kelpers (habitantes de las islas Malvinas) de cualquier ataque argentino, sin embargo, dentro del marco de la globalización, ahora aparece la influencia china en Suramérica y su proyección hacia la Antártida. Las islas son un enclave para la proyección naval y aérea con aviones de largo alcance, tanto hacia el Atlántico Sur, como para la Antártida y el continente americano. Este despliegue explica la razón por la cual las islas Malvinas en el Atlántico Sur, representan para el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, contar con un centro de apoyo militar de rápido despliegue por medios aeronavales, lo que le permite controlar todo el tráfico civil y militar que navegue o sobrevuele esa zona.

La base militar Mount Pleasant Complex, cercana a Puerto Argentino, junto con el puerto naval Mare Harbour, le permiten al Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, una presencia cercana al continente, a la Antártida y a otras islas más lejanas. La base de Mount Pleasant es la más importante en todo el Atlántico Sur. En toda Suramérica no hay otra base militar con tanta capacidad de despliegue aéreo y naval, que sea utilizada para ejercicios militares. Además, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte es miembro de la OTAN, lo que permite a cualquier miembro de esa organización realizar ejercicios aéreos, navales o terrestres en un clima frío y húmedo.

5 COMENTARIOS FINALES

La disputa global por los recursos naturales renovables, no renovables y estratégicos, es uno de los elementos más determinantes de la dinámica del capitalismo contemporáneo. La demanda mundial de minerales y commodities está creciendo en forma alarmante, consecuencia del aumento de la población y de sus necesidades básicas.

Minerales, petróleo, gas, agua son materias primas que encuentran ya limitaciones en cuanto a su presencia en los yacimientos actuales, de ahí que se produzca una lucha por los recursos en diversos lugares del planeta entre potencias y entre las potencias y países en vías de desarrollo. Argentina no está exenta de esta cuestión, pero en este contexto, resulta incomprensible el colonialismo en pleno siglo XXI, proveniente del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, aunque hoy en día se agrega un factor más como lo es la creciente influencia china en el continente americano y su proyección a la Antártida.

La cercanía de las islas a la Antártida, uno de los principales reservorios mundiales de agua dulce, pesca y minerales, las hace geopolíticamente y geoeconómicamente importantes para la futura expansión hacia el continente antártico. Además, son el último eslabón de esta cadena de islas estratégicas, Ascensión y Diego García y poseen bases militares con aviones y barcos capaces de alcanzar el continente americano. Se ha venido reclamando pacíficamente por la devolución de las islas, y a pesar de ello, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte lo que ha hecho es crear la Fortaleza Malvinas, para defenderse de los posibles ataques argentinos a sabiendas de la legalidad y pacifismo de nuestro reclamo, aunque el panorama actualmente es más amplio:

Así, el archipiélago de Malvinas, junto a las islas de Ascensión y Diego García, integra un esquema triangular estratégico para la defensa integral del Atlántico Sur, con potencial extensión hacia el Índico y el Pacífico. Vale recordar que entre 1777 y 1784, en tiempos del Virreinato del Río de la Plata, el archipiélago malvinense fue incluido por España en el triángulo defensivo que diseñó para el Atlántico Sur, cuyos otros vértices se apoyaban en Montevideo (sede del Apostadero Naval de la Real Armada) y en las islas de Fernando Poo y Annobón (golfo de Guinea) (Instituto Español de Estudios Estratégicos, op. cit., pp. 84-85).

Por último, más allá de la geopolítica, la economía, los recursos naturales, la globalización y las intenciones imperialistas británicas, nuestro país continúa con el legítimo reclamo pacífico de la soberanía sobre las islas.

BIBLIOGRAFÍA

Argemi, Daniel, Luchetti, Javier, Mastropierro, Oscar, Troncoso, Marcelo. (2015). 30 años del enclave británico en el Atlántico Sur: la Fortaleza Malvinas. Rosario. V Jornadas de la Red Federal de Estudios sobre Malvinas ReFEM 2065, noviembre. https://www.academia.edu/37364884/30_a%C3%B1os_de_enclave_brit%C3%A1nico_en_el_Atl%C3%A1ntico_Sur_la_Fortaleza_Malvinas

Bruckmann, Mónica. (2015). Recursos naturales y la geopolítica de la integración sudamericana. Buenos Aires. Ediciones Luxemburg.

Cadena Montenegro, José. (2006). La geopolítica y los delirios imperiales de la expansión territorial a la conquista de mercados. Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad. Bogotá. Universidad Militar Nueva Granada, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 115-141. <https://www.redalyc.org/pdf/927/92710107.pdf>

Giordano, Eduardo. (2003). Las guerras del petróleo. Geopolítica, economía y conflicto. Barcelona. Icaria Editorial.

Instituto Español de Estudios Estratégicos. (2022). Geopolítica de las bases militares. Madrid. Ministerio de Defensa. <https://publicaciones.defensa.gob.es/geopolitica-de-las-bases-militares-libros-papel.html>

La Red Echelon en la Isla Ascensión. (2019). https://www.noalcolonialismoenelatlanticosur.com/wp-content/uploads/2019/07/ascension_large.jpg

Luchetti, Javier. (2022). Recursos naturales estratégicos: la vigencia de las Islas Malvinas y el Atlántico Sur en el contexto internacional. Buenos Aires. Conferencia CEEPADE “Islas Malvinas - Atlántico Sur. La relevancia estratégica de la zona”, Ministerio de Defensa de la Nación, Centro de Estudios Estratégicos para la Defensa “Manuel Belgrano” (CEEPADE), mayo. <https://www.youtube.com/watch?v=bOpXwzN2Ms4&t=232s>

Luchetti, Javier. (2023). El enclave británico en las Islas Malvinas como parte de una estrategia geopolítica global. Tandil. XVI JORNADAS DE LA REFEM. Red Federal de Estudios Sobre Malvinas - ReFEM 2065, Consejo Federal de Estudios Internacionales – CoFEI, “TANDIL Y MALVINAS: 200 AÑOS DE HISTORIA EN COMÚN”, 13,14 y 15 de abril.

Luchetti, Javier, Mastropiero, Héctor. (2022). Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur: geopolítica y recursos naturales en el marco del capitalismo. La Plata. Universidad Nacional de la Plata. Instituto de Relaciones Internacionales. XV Jornada académica de la ReFEM2065 - CoFEI “40 Años de Malvinas-10 Años de la ReFEM 2065”, noviembre.

Martina, Michael. (2023). Un informe reveló que el régimen chino acelera la construcción de una nueva estación antártica. Infobae. 18 de abril. <https://www.infobae.com/america/mundo/2023/04/18/un-informe-revela-que-el-regimen-chino-acelera-la-construccion-de-una-nueva-estacion-antartica/>

Mercopress. (2022). Chagos: Reino Unido e Isla de Mauricio acuerdan que base militar en Diego García permanezca, afirma Cleverly. Montevideo. South Atlantic News Agency, 5 de noviembre. <https://es.mercopress.com/2022/11/05/chagos-reino-unido-e-isla-de-mauricio-acuerdan-que-base-militar-en-diego-garcia-permanezca-afirma-cleverly>

Ministerio de Defensa, Ejército Argentino. (2023). Malvinas. Buenos Aires. <https://www.argentina.gob.ar/ejercito/malvinas>

Salgado Rodrigues, Bernardo. (2020). Geopolítica crítica y recursos naturales. Enfoques conceptuales del espacio y poder en el ámbito suramericano. En da Silva Guevara, Gisela (Editora), Geopolítica latinoamericana: mirando al mundo desde el Sur. Bogotá. Universidad Externado de Colombia, pp. 187-220.

Sánchez, Joan-Eugeni. (1992). Geografía Política. Madrid. Editorial Síntesis.

SOBRE OS ORGANIZADORES

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO: Profesora y Licenciada en Física, Doctora en Ciencias Física. Directora del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Editora de la Revista Electrónica “Aportes Científicos en PHYMATH” – Facultad de Ciencias Exacta y Naturales. Profesora Titular Concursada, a cargo de las asignaturas Métodos Matemáticos perteneciente a las carreras de Física, y Física Biológica perteneciente a las carreras de Ciencias Biológicas. Docente Investigadora en Física Aplicada, Biofísica, Socioepistemología y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área multidisciplinaria relacionado a fenómenos físicos-biológicos cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas. Participación en disímiles eventos científicos donde se presentan los resultados de las investigaciones. Autora del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Coautora del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Organizadora de Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade (Volumenes I, II, III, IV, V) (2021). Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina (A.P.F.A.) y Secretaria Provincial de dicha Asociación.

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ: Profesor y Licenciado en Matemática, Candidato a Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Titular Concursado, desempeñándome en las asignaturas Matemática Aplicada y Modelos Matemáticos perteneciente a las carreras de Matemática. Docente Investigador en Matemática Aplicada, Biomatemática, Modelado Matemático, Etnomatemática y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a Educación Matemática desde la Socioepistemología cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas y de la Matemática Discreta. Autor del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Coautor del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Desarrollo de Software libre de Ecuaciones en Diferencias, que permite analizar y validar los distintos Modelos Matemáticos referentes a problemas planteados de índole multidisciplinarios. Organizador de Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade (Volumenes I, II, III, IV, V) (2021). Ex Secretario Provincial de la Unión Matemática Argentina (U.M.A) y se participa en diversos eventos científicos exponiendo los resultados obtenidos en las investigaciones.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academic performance 100, 102, 108, 216

Adolescência 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Afrodscendentes 120, 244, 245, 246, 251, 254, 256, 258, 264

Ambiente virtual 90, 93

Antropologia 39, 40, 43, 52, 53, 254, 259, 260, 261, 263, 264, 280

Aprendizaje 32, 33, 34, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 123, 129, 130, 135, 136, 137, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 150, 155, 165, 176, 177, 226

Aptitudes 163, 165, 166, 171

Atlântico 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360

B

Bandera Argentina 340

Bienestar 21, 223, 224, 226, 308, 311, 316, 330, 331, 332, 333, 339

Biografia 198, 202

B-learning 90, 91, 92, 97

C

Cadena de Markov 155, 157

Calidad educativa 109

Capital social 265, 266, 267, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 326

China 197, 216, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359

Ciudades Inteligentes 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 327, 328, 329

Coefficiente de correlación 163, 166, 167, 168

Condiciones de vida 129, 330, 331, 332, 335, 337, 338

Cooperativas sociales 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228

Crianças bilíngues 1, 2, 13, 14, 15

Cultura 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 46, 49, 50, 51, 123, 126, 127, 128, 132, 175, 177, 187, 227, 247, 249, 250, 256, 257, 260, 262, 263, 289, 318, 326, 339

Cultura y tradiciones 32

D

Desarrollo cognitivo 163, 164, 165, 166, 169, 170

Descolonización 244, 246, 247, 251, 252, 260, 262

Desigualdades 120, 260, 270, 330, 331, 333

Diamond 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 302, 303, 305

E

Economía 109, 111, 113, 116, 134, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 307, 308, 309, 312, 313, 315, 316, 318, 322, 328, 339, 353, 359, 360

Economía social 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228

Ecuaciones en Diferencias 148, 149, 150, 153, 155, 162

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 16, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 59, 88, 108, 213, 243, 273, 274, 276

Educação Básica 55

Educação infantil holística 1

Educación 19, 22, 31, 37, 53, 89, 91, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 143, 150, 162, 177, 178, 185, 188, 196, 278, 307, 318, 325, 326, 330, 332, 333, 335, 336, 340, 341

Educación Popular 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134

Educación superior 91, 100, 109, 110, 307

Egas Moniz 198, 199, 200, 201, 202

Enseñanza-aprendizaje 109, 113, 115, 117

Escuela 103, 108, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 131, 132, 149, 172, 259, 308, 339, 348, 349

Estado de Tamaulipas 317, 322, 329

Estudiantes 90, 91, 92, 93, 95, 98, 100, 108, 114, 115, 117, 118, 123, 124, 135, 146, 148, 155, 172, 179, 185, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 256, 257, 316, 326

Estudiantes de Psicología 90, 93, 98

F

Familia Echevarría 340

Filosofía del derecho 278, 279, 282, 283, 287, 289

Focus group 204, 208, 209, 210, 214, 215, 216

G

General Franco 229, 230, 235

Geociências 55, 65, 85, 87, 88

Geologia 55, 63, 89

Geopolítica 253, 254, 351, 352, 359, 360

Gran Bretaña 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359
Grounded theory 204, 208, 216
Grupo étnico 244, 249, 253
Guerra Civil 229, 232, 235, 239, 241, 242, 243, 248, 249

H

Hegel 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 302
Historia 8, 14, 46, 52, 126, 129, 134, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 221, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 237, 242, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 271, 282, 288, 289, 296, 298, 307, 308, 316, 332, 340, 342, 343, 345, 346, 348, 349, 350, 360
História da Psiquiatria 198, 202
Historia de vida 14, 218
Historia social 244, 247, 260, 261, 263, 264

I

Identidad 17, 18, 26, 29, 32, 130, 146, 179, 180, 181, 183, 187, 223, 227, 245, 248, 249, 250, 252, 255, 260, 261, 262, 282, 285, 347
Idiomas 4, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Índico 351, 353, 355, 356, 359
Innovación 90, 92, 98, 109, 111, 113, 114, 117, 182, 183, 319, 326, 327
Inovação 55, 88, 234, 266, 273
Insomnio 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197
Interacción 114, 128, 129, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 146, 176, 180, 194, 253
Investigaciones Filosóficas 290, 293, 294, 295, 304, 306

K

Kahoot 32, 33, 34, 38

L

Libertad 125, 128, 132, 143, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 309, 312, 316, 339, 340, 341, 344, 345, 347

M

Manuel Belgrano 340, 341, 342, 348, 360
Materiais Didáticos 55, 59

Matriz de transición 148, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 161
Mercantilismo 307, 308, 309, 311, 312, 313, 316
Metodología 2, 19, 53, 55, 57, 87, 90, 93, 108, 113, 115, 150, 158, 172, 174, 177, 181, 184, 186, 189, 194, 204, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 218, 244, 246, 276, 323, 334
Metodología cualitativa 218
Métodos de investigación 172, 173, 185, 186, 188
Métricas alternativas de investigación 173
México 20, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 90, 98, 131, 132, 133, 153, 162, 171, 187, 244, 245, 254, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 289, 309, 317, 319, 320, 321, 329
Migração 1, 7, 12
Modelo Digital 317
Modelos Compartimentados Discretos 147, 148, 154, 155, 157
Modelos Matemáticos 149, 148, 150, 153, 162, 174
Mounce 290, 291, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305
Mujeres 21, 133, 195, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 346
Mundivídências 39, 43, 47, 52
Music 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

O

Occidente 307, 309
ONGs 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276

P

Políticas sociales 218, 219, 223, 225, 226
Proyectos educativos 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118
Psicomotricidad 163, 165, 166, 171

R

Rádio Clube Português 229, 230, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243
Realismo 290, 291, 292, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305
Redes sociais 265, 266, 267, 268, 271, 273, 275, 276
Relação familiar 204, 214

S

Segunda natureza 278, 279, 280
Simbolismo 17, 23, 29

Simulación 148, 150, 152, 153, 155, 159, 160, 161, 162

Students 40, 56, 91, 99, 100, 103, 104, 105, 107, 108, 136, 148, 155, 173, 188, 190, 196, 197

Sueño 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 345

T

Teorías pedagógicas 1

Territorio 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 29, 30, 121, 126, 132, 188, 221, 230, 235, 244, 245, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 260, 261, 262, 323, 332, 342, 353, 355

Trivia virtual 32, 33, 35, 36, 37, 38

U

University 1, 31, 91, 100, 103, 104, 107, 108, 110, 119, 133, 136, 155, 196, 263, 276, 277, 305, 328, 339

V

Valoración 20, 114, 129, 182, 186, 330, 331, 332, 333, 337, 338

Violencia y Paz 119

Voluntad 25, 261, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289

W

Wittgenstein 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306