

# Revista Lumen Gentium

Julio - Diciembre 2019 / July - December 2019

Vol. 3 - No. 2

UNICATÓLICA Cali - Colombia

ISSN 2539-0678

## Comité editorial / Editorial Board

### Harold Enrique Banguero Lozano

Editor Jefe / Editor in Chief  
Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
rectoria@unicatolica.edu.co

### Fabio Alberto Enríquez Martínez

Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
dir.investigaciones@unicatolica.edu.co

### Pbro. Diego Fernando Ospina Arias

Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
decateologia@unicatolica.edu.co

### Carlos Diego Ferrin

Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
cdferrinb@unicatolica.edu.co

### Julio César Rubio Gallardo

Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
jcrubio@unicatolica.edu.co

### Wilson Martínez Guaca

Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
wmartinez@unicatolica.edu.co

### Alexandra Hoyos Bravo

Fundación Universitaria Católica  
Lumen Gentium, Cali, Colombia  
ahoyosb@unicatolica.edu.co

## Comité Científico / Scientific Board

### Claudia Villa Uribe

Asesora Internacional, Gran Canarias, España  
cr-villa1@hotmail.com

### Rita Silvana Santana dos Santos

Universidade de Brasília - UNB,  
ritasilvana@unb.br

### Raúl Antonio Castro García

Universidad del Valle, Cali, Colombia  
racastro444@univalle.edu.co

### Héctor Enrique Jaramillo Suárez

Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia  
hjsuarez@uao.edu.co

### Alba Nubia Rodríguez Pizarro

Universidad del Valle, Cali, Colombia  
alba.rodriguez@corrounivalle.edu.co

### Carmina Navia Velasco

Universidad del Valle, Cali, Colombia  
cnaviavelasco@yahoo.es

### Boone Alexander Turchi

Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill,  
Estados Unidos  
boone\_turchi@unc.edu

### Antonio Gaybor Secaira

Consortio de Capacitación para el Manejo de los Recursos  
Naturales Renovables camaren, Quito, Ecuador  
agaybor@hotmail.com

### Juan Ramón Cuadrado Roura

Universidad de Alcalá, Alcalá, España  
jr.cuadrado@uah.es

### Maritza Correa Valencia

Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia  
mcorrea@uao.edu.co

### Óscar Wilson Osorio Correa

Universidad del Valle, Cali, Colombia  
oscar.osorio@correounivalle.edu.co

### Carina Viviana Kaplan

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina  
kaplanarina@gmail.com

## Fundación Universitaria Lumen Gentium UNICATÓLICA

### Canciller

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

### Rector

Harold Enrique Banguero Lozano

### Vicerrectora Académica

Luz Elena Grajales López

### Director de Investigaciones

Fabio Alberto Enríquez Martínez

### Editor

Duván F Peña Benitez  
Sello Editorial Unicatolica

### Corrección de Estilo

Melisa Restrepo Molina

### Diagramación e Impresión

Ingeniería Gráfica S.A.S.

### Fotografía

Departamento de Comunicación y  
Divulgación Institucional UNICATÓLICA

Revista Lumen Gentium  
Cra. 122 No 12-459 Pance  
PBX: +57(2)5552767 ext. 1100-1120  
revistalumen Gentium@unicatolica.edu.co  
Cali, Valle del Cauca - Colombia

## Misión

La revista Lumen Gentium es una publicación semestral del órgano de difusión investigativo institucional, con la cual se pretende hacer un aporte a la reflexión científico - académica desde la acción de docentes, investigadores y comunidad en general, que consolide la producción intelectual y académica, resultado del ejercicio investigativo, así como como una contribución a la resolución de fenómenos y problemáticas sociales de impacto y en concordancia con el objeto misional de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

Envío de documentos y correspondencia:

[revistalumengentium@unicatolica.edu.co](mailto:revistalumengentium@unicatolica.edu.co)

[editorselloeditorial@unicatolica.edu.co](mailto:editorselloeditorial@unicatolica.edu.co)

Reproducción de artículos: la revista autoriza la copia de artículos para fines exclusivamente académicos, citando la fuente.

Acceso en línea: <http://revistas.unicatolica.edu.co/revista/>

El tiraje de impresión es de 200 ejemplares, de los cuales gran parte son distribuidos a las principales bibliotecas y centros de documentación de universidades e instituciones de educación superior del país y del exterior.

## Mission

Lumen Gentium Journal is a biannual publication of the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium that aims to publish original and high quality research articles, literature reviews and theoretical essays, product of interdisciplinary research conducted by members of Unicatolica or other academic institutions, contributing, in this way, to the solution of critical social problems of our society, in accordance with the institutional mission.

Paper reception and correspondence:

[revistalumengentium@unicatolica.edu.co](mailto:revistalumengentium@unicatolica.edu.co)

[editorselloeditorial@unicatolica.edu.co](mailto:editorselloeditorial@unicatolica.edu.co)

Article reproduction: The journal authorizes the copy of articles for exclusive academic purposes, citing the source.

On line access: <http://revistas.unicatolica.edu.co/revista/>

The journal has a print run of 200 copies, the majority of them distributed to the main libraries and documentation centers of universities and high level education institutions in the country and abroad.

## Política editorial

El Comité Editorial ha definido la revista como un medio para la publicación de artículos científicos relacionados con la enseñanza de las distintas disciplinas. Por esta razón, su estructura está dividida en cuatro grandes áreas del conocimiento: i) espiritualidad, ser humano y sociedad; ii) educación, pedagogía y cultura; iii) economía, administración y negocios; y iv) naturaleza, innovación y tecnología, para así dar cumplimiento a la misión institucional de difundir la producción intelectual de los educadores de la propia Institución y de otras instituciones dedicadas a la ardua labor de difundir conocimiento, como punto de partida de todo proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para la consecución este propósito, se tienen en consideración las siguientes políticas específicas:

- Los autores deben indicar el tipo de artículo a publicar (de investigación, de sistematización o revisión de literatura, un ensayo teórico o metodológico) y si es el resultado de una investigación en curso o concluida.
- Solo se publicaran aquellos trabajos que obtengan el concepto favorable de los comités de área, de los pares evaluadores y del Comité Editorial de la Revista.
- Solo se publican artículos originales e inéditos, es decir, que no hayan sido publicados en ningún otro medio o revista científica, física o electrónica. Por lo tanto, los autores deben certificar que el documento no se encuentra en proceso de evaluación en otra revista académica.
- El autor se hace responsable del contenido del artículo y, por lo tanto, no compromete los principios y las políticas de la Institución y del Comité Editorial.
- El autor autoriza a la Revista, por medio de la firma de carta de cesión de derechos patrimoniales y de propiedad intelectual propios y de terceros, a copiar, reproducir, distribuir, publicar y comercializar el artículo objeto de la cesión, por cualquier medio digital, electrónico o topográfico.

## Editorial policy

The Editorial Committee has defined the journal as a means for publishing scientific articles related to the teaching of different disciplines. For this reason, it is structured in four areas: i) spirituality, human being and society; ii) education, pedagogy and culture; iii) economics, administration and business; and iv) nature, innovation and technology, contributing in this way, to the achievement of the institutional mission of sharing intellectual production of researchers academic institutions devoted to the noble task of diffusing knowledge, considered as a starting point of any learning process.

The following specific policies need to be taken into account for those interested in publishing:

- Authors must indicate the type of article to be published (research results, literature review, theoretical or methodological essay), and if the article is product of a research in process or already finished.
- The journal will only publish articles that have received the approval of the area committee, peers and Editorial Committee.
- The journal will only accept original and unpublished articles, which means that they have not been published before in any other scientific journal, printed or electronic. Therefore, authors must certify that the article is not in an evaluation process in any other academic journal.
- The author will be responsible for the contents of the article and, therefore, his work does not compromise the principles and politics of the Institution and Editorial Committee.
- Authors must authorize the Journal signing a cession of property and intellectual rights, to copy, reproduce, distribute, publish and commercialize the article by any means, printed, electronic or topographic.



# Presentación

Tenemos el gusto de presentar la edición no 6 de la *Revista Científica Lumen Gentium* de Unicatólica de Cali. Esta corresponde al periodo julio – diciembre de 2019 e incluye ocho artículos que abarcan diversos campos del conocimiento. En esta oportunidad los temas se circunscriben en las áreas de tecnología, educación, pedagogía, filosofía, sociedad y desarrollo empresarial.

Se presenta ahora una breve descripción de los artículos aquí contenidos. Esta edición de la revista inicia con el trabajo de la investigadora Patricia Martínez de la Universidad Externado de Colombia, en el cual presenta los resultados de un ejercicio sobre el acceso a los servicios de internet en zonas rurales del país a través de una estrategia de cooperativismo. Sus hallazgos indican que, en el caso colombiano, la exclusión social atenta contra el cooperativismo y que la política pública de fomento a la economía solidaria ha sido insuficiente para mejorar la conectividad en esas zonas.

En el área de pedagogía, el profesor Avendaño de Unicatólica reflexiona sobre los enfoques que permiten comprender las funciones de las artes en función de la educación a partir de un análisis por categorías. En la misma temática, la investigadora Tafur de Unicatólica expone en su trabajo “Creación artística, el artista y la comunidad”, la manera en la que algunos artistas plásticos y visuales se desligan de lo convencional e individual y optan por una propuesta del acto colectivo. La propuesta es una reflexión sobre ruptura y desobediencia para legitimar una obra de participación, en lugar del acto individual y propio.

Con respecto a la temática “Ser Humano y Sociedad”, los profesores Martínez y Guerrero, de Unicatólica, en una investigación sobre el *buen vivir* muestran cuál es la comprensión sobre este concepto de los pueblos indígenas más representativos en América del Sur. El ejercicio es una apuesta sobre la política de lo que el *buen vivir* implica en la cosmovisión del desarrollo de los pueblos indígenas.

En ese mismo ítem, el profesor Lasprilla de Unicatólica desarrolla un interesante artículo sobre la obra de Frida Kahlo. Lasprilla entabla un diálogo entre las nociones de estética de la existencia y de resiliencia a través de la vida-obra de la artista mexicana, ello en aras de comprender lo que enseña a través su obra. Por ejemplo, la capacidad de metamorfosear sus sufrimientos en una obra de arte como propuesta estética y ética frente al acontecimiento traumático.

Bajo la temática anterior, se presenta también el trabajo de las docentes Rada, Zabala y Vivas de Unicatólica, el cual centra su análisis alrededor del tema de la funcionalidad intelectual diversa de personas que interactúan en el área de influencia de la comunidad Unicatólica. Los resultados son alentadores debido a que identifican mecanismos para contribuir al mejoramiento del bienestar de esta población.

Con respecto a los temas de justicia, en este número se presenta el trabajo de las profesoras Sandra Arizabaleta y Jenny Arias de Unicatólica, quienes ahondan en el la justicia transicional con respecto a las perspectivas de las víctimas en países como Colombia, Perú y Argentina.

Correspondiente a la sección de “Economía, Administración y Negocios”, las docentes Chunga, García y González abordan la educación para la formación empresarial. Mediante su indagación observan actitudes y prácticas que sigue el cuerpo docente. El hallazgo es que existen prácticas y hábitos propios del emprendimiento en los profesores, elemento que consideran importante. El ejercicio es un aporte al tema de competencias empresariales en la formación de estudiantes.

Finalmente, se presenta una reseña, en esta ocasión sobre una de las obras del Nobel en Economía del 2001, Joseph Stiglitz: *El precio de la desigualdad*.

El editor agradece a la institución, los autores, evaluadores y todo el equipo editorial que contribuyeron para llevar a buen término este nuevo número de la revista *Lumen Gentium*.

# Contenido

## Naturaleza, Innovación y Tecnología

- 9 **Autogestión y asistencialismo: dos extremos del debate sobre el acceso a internet en zonas rurales colombianas**  
*Self-management and welfare: two extremes of the debate on internet acces in Colombian rural areas*  
Patricia Martínez Coral

## Educación Pedagogía y Cultura

- 23 **Análisis y funciones de las artes plásticas y visuales en la educación**  
*Analysis and funtions of plastic and visual arts in education*  
Luis Alfredo Avendaño Rodríguez
- 34 **Creación artística: el artista y la comunidad**  
*Artistic creation, links between artist and comunity*  
Paola Andrea Tafur

## Espiritualidad, Ser Humano y Sociedad

- 45 **Los caminos del buen vivir**  
*The paths of Buen Vivir (Good Living)*  
Wilson Martínez Guaca - Dianny Guerrero Montilla
- 65 **Estética de la existencia y resiliencia en la vida obra de Frida Kahlo**  
*Aesthetics of existence and resilience in Frida Kahlo`s life-work*  
Julián Andrés Lasprilla Burbano
- 75 **Exploración de las necesidades de cuidadores de personas con diversidad funcional intelectual en la ciudad de Cali**  
*Exploring the needs of carigivers of people with intellectual funtional diversity in the city of Cali*  
Martha Isabel Rada Cruz - Viviana Zabala Vinasco - Yuli Sofía Vivas Martínez

104 **Sobre las víctimas con respecto a la implementación de modelos de justicia transicional en países latinoamericanos: perspectivas en cinco entrevistas realizadas a víctimas en Colombia, Argentina y Perú**

*About the victims related to the implementation of the model of transitional justice in Latin American countries: Perspectives of five interviews carried out with victims in Colombia, Argentina and Peru.*

Sandra Lucía Arizabaleta Domínguez - Jenny Marlody Arias Durán

**Economía, Administración y Finanzas**

117 **Conocimientos, actitudes y prácticas docentes en la educación para el emprendimiento**

*Knowledge, attitudes and teaching practices in education for entrepreneurship*

Francia Milena Suárez García - Janeth Chunga Hernández - María Fernanda González

**Reseña**

131 **Reseña de libro El precio de la desigualdad de Josep Stiglitz, Premio Nobel de Economía del 2001**



## Autogestión y asistencialismo: dos extremos del debate sobre el acceso a internet en zonas rurales colombianas

Self-management and welfare: two extremes of the debate on internet access in Colombian rural areas

Patricia Martínez Coral\*

Rec: 9/10/2019  
Acep: 3/12/2019

### Resumen

Motivado por la creciente influencia de los modelos de desarrollo basados en la comunidad, el presente artículo se propone responder el interrogante sobre la viabilidad de encontrar en el cooperativismo, una alternativa para resolver las necesidades de acceso a internet en las zonas rurales del país. Para ello, se condujo una investigación no-experimental mediante un método mixto, en el que se combinaron recursos cuantitativos y cualitativos, procesados con fundamento en entrevistas estructuradas, dirigidas a través de un muestreo aleatorio a los administradores de las soluciones de acceso comunitario a internet provistas a nivel nacional por el Fondo de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, y un ejercicio de triangulación con fuentes complementarias de información acerca de

la calidad de vida en el campo. Los resultados sugieren que en Colombia las problemáticas de exclusión han deteriorado el tejido social de la población rural, lo cual ha obstaculizado el cooperativismo; la apropiación tecnológica no ha alcanzado un grado de maduración tal que le permita convertirse en una necesidad de consumo común, y los esfuerzos realizados por el Estado para fomentar la economía solidaria –especialmente en la ruralidad–, han sido insuficientes. Por ende, se concluye que estos referentes de desarrollo resultan ajenos a las características socio-económicas, políticas y culturales del entorno rural colombiano.

**Palabras clave:** cooperativismo, desarrollo, acceso a internet, ruralidad.

\* Ph.D en Estudios Políticos, magíster en Gobierno y Políticas Públicas, profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales. Investigador postdoctoral de la Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: [patricia.martinez@est.uexternado.edu.co](mailto:patricia.martinez@est.uexternado.edu.co); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3787-9827>

## Abstract

Motivated by the growing influence of community-based development models, this article intends to address the question of the feasibility of finding in cooperativism, an alternative to meet the needs of internet access in rural areas. To this end, a non-experimental investigation was conducted using a mixed method, combining quantitative and qualitative resources, based on structured interviews, directed through a random sampling to the administrators of public internet access solutions, provided at the national level by the Information and Communication Technologies Fund, and a triangulation with complementary sources of information about the quality of life in rural areas. The results suggest that in Colombia, exclusion problems have deteriorated the social fabric of rural population, hindering cooperativism; technological adoption has not reached a degree of maturity so that it can become a need for common consumption; the efforts made by the State to promote a solidarity-based economy, especially in rural areas, have been insufficient. Therefore, it is concluded that these referents of development are unfamiliar to the socio-economic characteristics, political and cultural characteristics of the Colombian rural environment.

**Keywords:** cooperativism, development, internet access, rurality.

## Introducción

El desarrollo basado en la comunidad representa una aproximación connotada del pensamiento económico contemporáneo, enmarcado en la búsqueda de alternativas para la superación de la pobreza. Este enfoque, además de cautivar a organismos multilaterales comprometidos con la adopción de fórmulas eficientes para promover el desarrollo socioeconómico, encuentra eco en altas esferas de la tecnocracia, por proponer una visión que trasciende la dicotomía entre intervención estatal y mercado.

Durante las dos últimas décadas, los estudios de desarrollo socioeconómico destacan la relevancia del enfoque del desarrollo basado en la comunidad. De acuerdo con el Banco Mundial, el nuevo milenio exige una reformulación de la perspectiva empleada para reducir la pobreza, considera que la literatura económica logró demostrar en la década de 1990 que la separación entre eficiencia y equidad, o bien entre crecimiento y distribución, no es en modo alguno legítima, así como las prescripciones universales del desarrollo deben dar paso a adaptaciones de carácter local. A la luz de estas reflexiones, la dicotomía entre Estado y mercado también se debe superar.

Fue así como este organismo multilateral adoptó los modelos participativos entre las premisas del nuevo marco de referencia para abordar la promoción del desarrollo; de esta manera, involucrar a las comunidades en la toma de decisiones en los proyectos de inversión conduciría a iniciativas mejor estructuradas, con criterios de focalización más precisos, una implementación más transparente, resultados equitativos y logros en costo-eficiencia y sostenibilidad (Banco Mundial, 2001). En 2012, un balance de la implementación de proyectos del Banco Mundial con este enfoque abarcaba un total de 400 iniciativas, distribuidas en 94 países, con una inversión cercana a \$ 30 billones de dólares, lo cual representa entre 5 y 10 % de su portafolio de préstamos (Wong, 2012).

Elinor Ostrom (1994), merecedora del Premio Nobel de Economía en 2009 por su obra sobre la gobernanza económica de los bienes comunes, sintetizó este giro como la necesidad de complementar el crecimiento económico generado por el capital físico, con insumos provistos por el capital humano y el capital social, de tal forma que los frutos de la productividad se pudieran combinar con el impacto del conocimiento, entrenamiento, experiencia laboral, y patrones de interacción sustentados en la reciprocidad y la confianza que facilitan las actividades de coordinación económica. Ostrom empleó como objeto de estudio algunos casos que históricamente habían sido

efectivos para el manejo de bienes comunes, como los sistemas de riego administrados colectivamente; la autora logró ilustrar cómo el diseño de reglas para el acceso y uso del recurso, mecanismos para garantizar su respectivo cumplimiento, instrumentos para resolver conflictos y la autonomía de este esquema de gestión frente a terceros, incluso autoridades públicas, comprueban que existen diversas fuentes de desarrollo fundamentadas en la cooperación social y que escapan a la ortodoxia económica.

No obstante, advirtió Ostrom, es la coincidencia entre los lazos de la cooperación y el entorno físico y cultural en el que tienen lugar, lo que permite que surja la acción colectiva, evolucione, y sobreviva con el paso del tiempo. Esta observación reviste especial importancia en la medida que los beneficios del comportamiento pro-social, encauzado por los proyectos comunitarios, pueden tardar más tiempo del esperado, tal como ocurre en entornos culturales en los que el carácter centralizado de las políticas y algunos valores sociales, inhiben los modelos participativos (Nguyen y Rieger, 2014).

Asimismo, existen diferencias conceptuales acerca de las características que definen a una comunidad, cuya incidencia resulta sustancial para la formulación y evaluación de los proyectos cooperativos. Para la ciencia económica, la acción colectiva se fundamenta en la elección racional, por lo que se asume que las interacciones entre individuos son estratégicas. Desde esta óptica, la estructura de los incentivos que llevan a la cooperación son los aspectos preponderantes para orientar y valorar los proyectos. Desde una perspectiva sociológica, el capital social que explica el comportamiento cooperativo surge de normas, patrones de cohesión, y vínculos comunitarios, por lo que la confianza y la densidad de las redes sociales gozan de especial énfasis en el diseño de las iniciativas.

De otro lado, la psicología social proporciona otra aproximación denominada dinámica intergrupala, según la cual las comunidades se definen a partir de los

límites impuestos por las condiciones de membresía y la forma en que, colectivamente, actúan con otros actores. Desde este ángulo, las categorías identitarias, los tamaños de las agrupaciones y las relaciones simbólicas y materiales de interacción social son variables determinantes para los modelos de desarrollo cooperativo (Bennett y D'Onofrio, 2014).

Como complemento a las diferencias conceptuales provistas por cada enfoque disciplinar, Fraser (2005) identifica cuatro modalidades empleadas en la literatura sobre el desarrollo cooperativo para referirse a las comunidades, con base en los propósitos que les congrega, matices que se desprenden del hecho de que las comunidades marcan un límite difuso entre los dominios público y privado. La primera, correspondiente al conservadurismo económico, atribuye a las comunidades la búsqueda de ganancia, propiedad y espacios de auto-gestión tendientes a disminuir la regulación pública; la segunda es una visión funcionalista que entiende las comunidades como árbitros plurales y objetivos para dirimir conflictos de interés; la tercera es de corte progresivo y toma a las comunidades como espacios participativos, incluyentes y democráticos para la solución de problemas y gestión de recursos compartidos. La última es una modalidad radical que concibe las comunidades como instrumentos de activismo para la transformación del orden socioeconómico y/o político.

Además de la falta de consenso en el abordaje de las comunidades, también existen diferencias metodológicas ostensibles entre los estudios del desarrollo cooperativo, tales como la naturaleza de los datos estudiados, el rol del investigador respecto de su objeto de estudio (objetividad y subjetividad), los criterios para validar explicaciones satisfactorias, y el énfasis dado a los procesos de la cooperación o, por el contrario, a sus resultados (Bardhan y Ray, 2008). Es así como el abordaje interdisciplinar puede enriquecer los estudios sobre el desarrollo basado en la comunidad, pero para ello es necesario reconocer las divergencias expuestas y no menos importante,

tener presente que cada supuesto adoptado como cierto en torno al fenómeno de cooperación social, amerita una reflexión preliminar de fondo.

En este contexto, el presente artículo expone los resultados de una investigación de tipo no experimental orientada a responder si en Colombia el cooperativismo ofrece una herramienta efectiva de autogestión comunitaria, con el potencial de promover el despliegue de infraestructura de telecomunicaciones en zonas rurales y contribuir al cierre de la brecha de acceso a internet. Después de introducir los antecedentes y el marco conceptual sobre los modelos asociativos de base comunitaria aplicado a las telecomunicaciones, se detallan las piezas metodológicas aplicadas en el trabajo de investigación, se exponen los hallazgos obtenidos y a manera de cierre se sintetizan, los elementos de análisis que permiten desvirtuar la aplicabilidad del paradigma enunciado.

## **Antecedentes y marco conceptual aplicado a las telecomunicaciones**

El creciente interés de formuladores y analistas de política pública por los desafíos que plantea la inclusión digital en países caracterizados por bajas tasas de penetración de internet, ha encontrado una ruta concomitante al estudio del cooperativismo, tras la divulgación internacional de casos de éxito en los que el despliegue de redes de infraestructura ha estado apalancado mediante esquemas asociativos de carácter comunitario. Sin duda, este tipo de experiencias alienta la esperanza de resolver las inagotables discusiones entre la necesidad de subsidiar la oferta del servicio de internet, dadas las economías de densidad que inhiben la inversión privada en el campo, y el objetivo de lograr un diseño óptimo del subsidio que evite distorsionar el mercado y mantener los fines redistributivos en condiciones de eficiencia y sostenibilidad financiera (Parsons y Stegeman, 2018).

En 2005, un reporte especial para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ilustró cómo la

creación de cooperativas para la oferta de servicios de telecomunicaciones prometía resolver la falta de incentivos a la inversión privada y la ausencia de recursos públicos para garantizar el acceso universal. Con base en las lecciones aprendidas en países como Polonia, India y Perú, el documento señaló que las redes de infraestructura de propiedad comunitaria se convirtieron en un instrumento costo-eficiente para satisfacer las necesidades de la población rural, aunque para ello fue indispensable crear un clima propicio para asumir tales retos.

Entre las medidas adoptadas se encuentran acciones regulatorias tendientes a simplificar los trámites y permisos para la prestación de servicios en áreas específicas con tecnologías eficientes; beneficios para celebrar acuerdos de interconexión; estímulos financieros para apalancar la inversión; y estrategias de fortalecimiento de capacidades para las organizaciones de base (Ó Siochrú y Girard, 2005).

A su vez, el recorrido de las cooperativas del estado de Wisconsin, Estados Unidos, es otro caso emblemático. Según Kluz (2017), cerca de 11 cooperativas de telecomunicaciones ofrecen servicios de voz y datos en las zonas rurales del estado, que concentran aproximadamente 9 % de la población, agrupan alrededor de 35.000 suscriptores. Gracias a inversiones en redes que abarcan fibra a las premisas (FTTP), comercializan un ancho de banda casi ilimitado y algunas incluyen servicios de fomento a la demanda, como capacitación virtual para el desarrollo de negocios y comercio electrónico. En este modelo, los miembros de la cooperativa son sus propietarios y tienen el control sobre ella, lo que permite operar y distribuir los servicios a costos bajos, así como mantener una perspectiva de inversión a largo plazo, a diferencia de las compañías que requieren pronto retornos de inversión.

Estos resultados denotan una larga trayectoria de organización comunitaria, como respuesta a las brechas de mercado, pero también un constante apoyo

gubernamental. En 1949 se creó un programa federal de préstamos blandos para facilitar la creación y mantenimiento de sistemas de telefonía rural, que promovieron así el surgimiento de modelos cooperativos. Con el tiempo, el Departamento de Agricultura de los Estados Unidos pasó a administrar estos fondos, y su impacto ha sido notable en el desarrollo de esquemas similares en el sector eléctrico, pues cerca de 42 % de las líneas de distribución eléctrica en dicho país, en la actualidad, son propiedad de cooperativas.

En América Latina por su parte, sobresalen las experiencias del cooperativismo del Cono Sur. De acuerdo con un informe sobre la contribución de los modelos cooperativos para promover el acceso a Internet en zonas rurales, en 2010 Argentina ya contaba con dos federaciones de cooperativas de telecomunicaciones (Fecotel y Fecosur-) que en conjunto integraban a 350 proveedores de servicios y cerca de 2,5 millones de usuarios, cubría alrededor del 8 % de la población nacional (Alderete y Carrasco, 2010).

Según Landriscini (2013), el proceso histórico de fraccionamiento del territorio argentino desde inicios del siglo XX dio origen a la conformación de diversas colonias rurales en las que se desarrollaron modalidades de autoproducción, subsistencia y comercio soportadas en el trabajo asociativo, conocimientos y prácticas que se fueron transmitiendo de una generación a otra. De esta manera, la economía solidaria se institucionalizó localmente e impulsó la apertura de espacios de co-gestión con entidades gubernamentales, esto evolucionó hacia la creación de mecanismos de protección jurídica y estímulos técnicos y financieros que han resultado de notable importancia para el mantenimiento de dichas prácticas.

Otro caso sobresaliente es el de la comunidad indígena de Oaxaca, México, que posee y opera infraestructura de una red local celular, de modo que ofrece el servicio de voz en un área geográfica restringida y gestiona acuerdos con proveedores de internet para el acceso a datos y soporte técnico.

Desde 2014, la legislación mexicana incorporó dos tipos de concesión especial para prestar servicios de radiodifusión y telecomunicaciones en áreas remotas (uno para organizaciones sociales sin ánimo de lucro y otro para comunidades indígenas) y la destinación específica de bandas de frecuencia para propósitos sociales (entre 824-849 MHz y 869-894 MHz) que facilitan la prestación de servicios de telecomunicaciones en comunidades con población entre 200 y 3.000 habitantes (Baca, Belli, Huerta y Velasco, 2018).

Estos referentes motivan las pesquisas sobre el fenómeno del cooperativismo en la ruralidad colombiana y su potencial para propiciar alternativas de cambio tecnológico sustentadas en modelos de apalancamiento de infraestructura local, toda vez que las brechas de acceso a internet comportan un inconmensurable costo de oportunidad para la población marginada de la información y el conocimiento que circulan por el ciberespacio. La Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU) señala que, de acuerdo con las métricas de Cisco, globalmente el usuario promedio de internet consume 28.8 *gigabytes* (GB) al mes, en un amplio rango que oscila entre 98,7 GB en economías desarrolladas (datos por usuario al mes) y 7,2 GB en países en desarrollo (ITU, 2019).

En Colombia, según la Encuesta de Calidad de Vida del DANE (2019), en 2018 el porcentaje de hogares que contaba con acceso a internet fijo en zonas urbanas ascendía a 50,8 %, mientras que en zonas rurales estaba en 4,3 %, situación que torna crítica la disponibilidad de soluciones de acceso público financiados por el Estado, a través del Fondo Único de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Debido a los consecuentes esfuerzos por garantizar la oferta del servicio de internet en zonas rurales y apartadas, la sostenibilidad de la inversión realizada por dicha entidad ha dado lugar a cambios recientes en el control de los recursos asociados a la política de acceso universal (DNP, 2017).

Así por ejemplo, las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 consignaron el objetivo de “generar un modelo sostenible para la

conectividad social en zonas urbanas y, en especial, rurales”, y posteriormente la Ley 1978 de 2019 (ley de modernización sectorial) incluyó como parágrafo de la naturaleza y objeto del Fondo Único de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones “[...] Aplicar criterios de factibilidad financiera, social, técnica, económica, jurídica, institucional y de sostenibilidad, para justificar las inversiones en planes, programas y proyectos de su competencia”. Este enfoque de la política de acceso universal confirma la pertinencia de validar las expectativas en los modelos asociativos de base comunitaria.

## Metodología

Con el fin de abordar el análisis enunciado, se llevó a cabo una secuencia exploratoria mixta (cuantitativa-cualitativa), enmarcada en una investigación de tipo no-experimental. Con base en un muestreo aleatorio efectuado en un universo de 5.648 comunidades rurales, se desarrollaron 500 entrevistas estructuradas efectivas a los administradores de las soluciones de acceso comunitario a internet, provistas a nivel nacional por el Fondo Único de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, mediante el proyecto Kioscos Vive Digital, cuya ejecución se dio durante el periodo 2013-2019. El total de la muestra de administradores se distribuye además entre cuatro ejecutores de la fase II del proyecto Kioscos Vive Digital, con el fin de evitar posibles sesgos.

Los resultados se presentan agrupados por región y el muestreo garantizó una distribución homogénea entre el número de departamentos pertenecientes a cada una de ellas. La región Caribe comprende los departamentos de Atlántico, Magdalena, Sucre, Bolívar, Cesar, Córdoba y La Guajira; la región oriental abarca Norte de Santander, Santander, Arauca, Casanare y Vichada; la región centro integra Tolima, Antioquia, Boyacá, Caldas, Cundinamarca, Huila, Meta, Quindío y Risaralda; la región Pacífico incluye Chocó, Cauca, Valle del Cauca y Nariño; y la región sur concentra

Putumayo, Caquetá, Guaviare, Guainía, Vaupés y Amazonas. A su vez, el análisis de la información recolectada se soportó en un ejercicio de triangulación con fuentes complementarias que amplían el conocimiento acerca de las condiciones que permean el tejido social en la ruralidad colombiana.

Por último, es preciso indicar que la idoneidad de los administradores de las soluciones de acceso comunitario a internet, para servir como foco de las estimaciones acerca de las posibilidades reales de promover esquemas cooperativos para la prestación del servicio en zonas rurales, obedece a los criterios empleados por el Ministerio TIC (MinTIC) para validar su respectiva selección, por parte de los ejecutores del proyecto Kioscos Vive Digital. De acuerdo con los términos del proceso licitatorio para la contratación de los ejecutores del proyecto, el administrador de cada kiosco debía acreditar como mínimo el siguiente perfil:

*Ser mayor de diez y ocho (18) años de edad; saber leer y escribir; tener conocimiento básico y práctico de computadores y/o sistemas e Internet [sic], para lo cual deberá aprobar un examen de suficiencia y conocimiento en el uso de computadores e Internet [sic], diseñado por el contratista y validado por la interventoría, de lo cual deberá dar prueba el contratista; demostrar reconocimiento de la comunidad por su liderazgo y vocación hacia el desarrollo comunitario. (Se sugiere validar la información mediante una (1) carta de referencia que dé cuenta de la gestión y capacidad de liderazgo de la persona.); tener disponibilidad para atender el Kiosco Vive Digital mínimo por veinte (20) horas a la semana. (SECOPI, 2013)*

Asimismo, se corroboró la importancia del rol social que desempeñan estos administradores en las comunidades rurales en las que se ubican las soluciones de acceso comunitario a internet con una evaluación de impacto del proyecto, en la que consta que las actividades desarrolladas en los Kioscos no solo

han generado efectos positivos en las condiciones de uso y apropiación de la tecnología, sino también en la construcción de tejido social (DNP, 2015).

## Resultados

Después de indagar sobre las percepciones de los administradores de los centros de acceso comunitario a internet acerca de los modelos asociativos como mecanismo para satisfacer las necesidades locales de conectividad, se evidenciaron diversos retos aún por superar. A la pregunta: “¿considera viable que la comunidad rural donde se ubica el kiosco desarrolle una iniciativa propia para proveer el servicio de conectividad a Internet?”, en promedio, las opiniones se dividieron en una proporción muy cercana (52 % considera que es viable, y 47,8 % que no lo es), la inclinación positiva más alta se dio en la región central (65 %), y la más baja en la región oriental (46 %). No obstante, pese a que muchos administradores estimaron posible el desarrollo de formas asociativas en su comunidad para ofrecer acceso a internet, la gran mayoría manifestó no

conocer casos concretos de servicios ofrecidos a través de estos modelos.

A la pregunta: “¿conoce algún caso de servicios provistos en el centro poblado mediante una cooperativa u otro modelo asociativo?”, 89,8 % respondió que no, y solo 10,2 % que sí. Ahora bien, entre los ejemplos mencionados por los entrevistados, ante la solicitud de ilustrar su respuesta, se citan asociaciones de productos agrícolas, galpones y criaderos de pollos, cooperativas de transporte, abastecimiento de víveres, producción de leche, cultivadores de café y acueductos veredales.

Entre las opciones que los entrevistados consideran más relevantes para explicar las razones por las que no estiman posible que el servicio de internet sea provisto por alguna forma asociativa en la comunidad rural, sin que estas fueran excluyentes entre sí, sobresale la carencia de recursos económicos, seguida de la falta de conocimientos técnicos, la fragilidad de la confianza y otros aspectos de relacionamiento social y, en menor grado, los problemas de orden público. La figura 1 ilustra la distribución de percepciones por región.

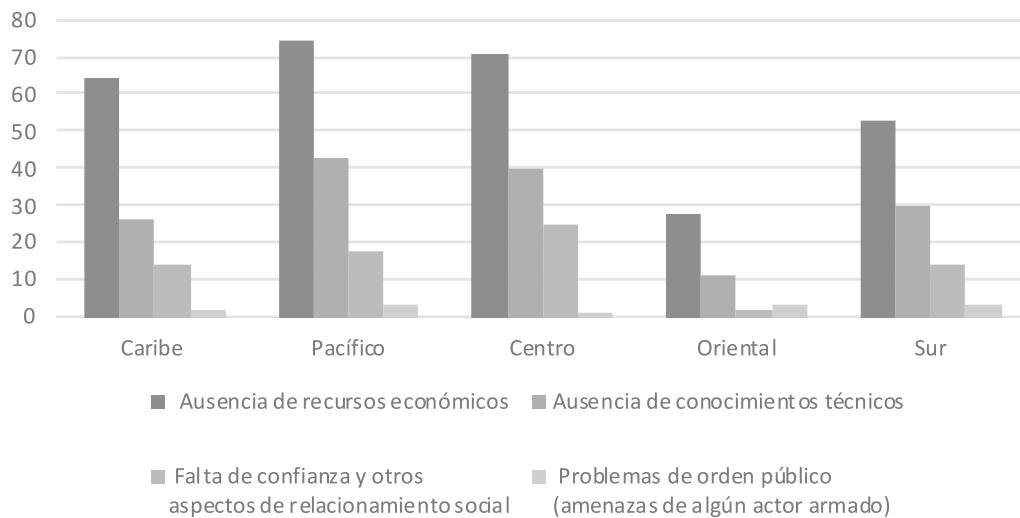


Figura 1. Percepción sobre la viabilidad de desarrollar una iniciativa comunitaria para proveer el servicio de Internet

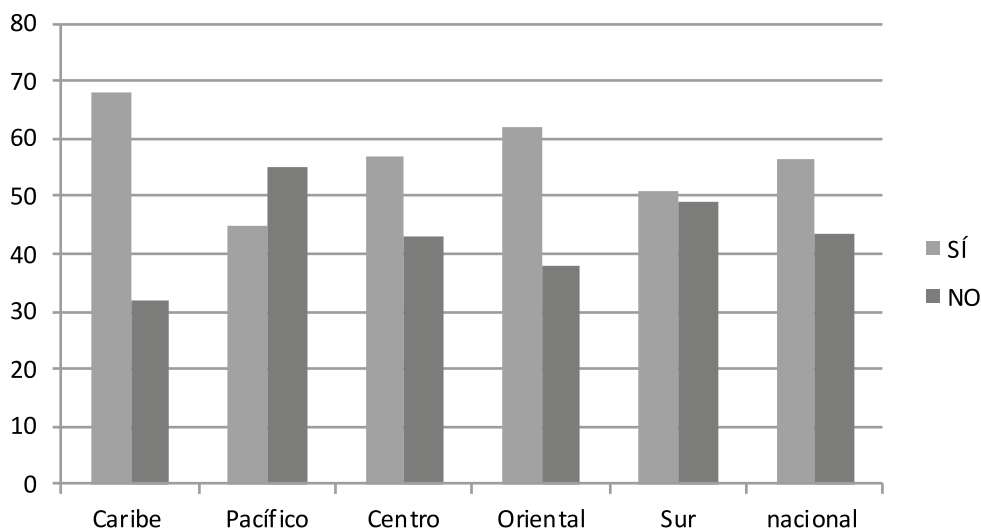
Fuente: elaboración propia

A su vez, entre las razones complementarias que los entrevistados consideran importantes se encuentran:

*la inestabilidad en las actividades que generan ingresos en el campo; las características geográficas que dificultan la instalación del servicio de internet; la falta de liderazgo entre los miembros de la comunidad; el que la gente no tiene cómo pagar las tarifas para hacer uso del servicio; la falta de apoyo y solidaridad en la comunidad; la carencia de interconexión eléctrica; los campesinos se dedican a las actividades agrícolas para subsistir; la comunidad espera recibir los servicios por parte del Estado; la dificultad para lograr acuerdos al interior de la comunidad; para muchas personas en el campo, especialmente para los adultos mayores, internet no es una necesidad.*

Las respuestas al interrogante: “si el Ministerio TIC no tiene los recursos para seguir financiando los Kioscos, ¿quién considera que debe ser responsable

*de hacerlo?”*, los encuestados evidenciaron de modo contundente, que las formas asociativas no hacen parte del imaginario social. A través de un consenso significativo, el Estado fue reconocido como único proveedor. Solo en la región Pacífico, las respuestas de “Gobernación, Alcaldía, Gobierno Nacional y Ministerio de Educación” fueron complementadas con la categoría de “organizaciones no gubernamentales (ONG)”. Con el propósito de precisar si hay diferencias sustanciales en la percepción de los entrevistados sobre las responsabilidades que les asiste a los estamentos gubernamentales y su respectiva voluntad y/o capacidad de asumirlas, se preguntó: “¿estima viable que la alcaldía o gobernación que corresponda al centro poblado donde se ubica el kiosco se encargue de financiar el acceso a internet?”. Las opiniones se dividieron con un margen estrecho. El agregado nacional respondió afirmativamente en 56,6 %, siendo la región Pacífico la única con una inclinación por debajo de la media, tal como se ilustra en la figura 2.



**Figura 2.** Percepción sobre la viabilidad de que el ente territorial financie el acceso a internet en el centro poblado

**Fuente:** elaboración propia

La mayoría de quienes consideraron viable que el ente territorial financiara el acceso a internet argumentaron que es responsabilidad suya velar por

el bienestar de las comunidades y ofrecer medios para el progreso social. Estas afirmaciones permiten comprender que abordan el interrogante a partir de

supuestos y expectativas que no necesariamente encuentran asidero en la realidad. El referente concreto más representativo para describir esta disonancia se advierte en los indicadores de conectividad escolar, bajo el entendido que los recursos del sistema general de participación que administran los entes territoriales constituyen la principal fuente de financiación de este servicio.

Al cierre de 2018, en promedio, la matrícula conectada a nivel nacional se acercaba a 43 %, de la cual 31 % correspondía a sedes ubicadas en zonas urbanas y 12 % a la matrícula rural. La magnitud de esta brecha se aprecia mejor al precisar que de las 43.545 sedes oficiales registradas a nivel nacional, cerca de 80% se distribuían en zonas rurales, concentrando tan solo 28 % de la matrícula estudiantil, en tanto que el 20 % restante ubicado en zonas urbanas concentraba 72 % de la población escolar (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019).

De otro lado, entre las razones expuestas por aquellos que respondieron negativamente a la pregunta sobre la viabilidad de financiar el acceso a internet con cargo a los recursos de las autoridades locales se encuentran aseveraciones tales como:

*[...] hay mucha corrupción; los únicos proyectos que financian los entes locales son los que dan beneficios políticos; las entidades territoriales no cuentan con suficientes recursos; las entidades locales no se preocupan por las comunidades rurales; los mandatarios locales nunca cumplen sus promesas; los entes territoriales tienen otras prioridades como la salud; a los gobiernos locales no les interesa que la gente del campo se eduque y progrese; si el centro poblado no votó por el alcalde o gobernador no le financian proyectos; en el pasado, los entes territoriales no han invertido en las comunidades rurales.*

En suma, el procesamiento de la información obtenida corrobora la precariedad del cooperativismo como base del desarrollo comunitario en las zonas

rurales del país, lo que guarda consistencia con otros estudios que han tenido por objeto analizar este tipo de prácticas, así como detallar y comprender las condiciones necesarias para mejorar la calidad de vida en el campo. Un diagnóstico elaborado en 2016 acerca de los concesionarios de radiodifusión sonora, permitió al MinTIC determinar que el servicio de radio comunitaria en zonas rurales del país se caracteriza por un modelo fallido de operación que hace inviable financiar las emisoras bajo esquemas autosostenidos, debido a la falta de conocimientos técnicos y la orientación de los contenidos que integran su parrilla, lo que dificulta fidelizar audiencias.

Del mismo modo, las verificaciones realizadas *in situ* en las emisoras comunitarias demuestran la inobservancia del régimen aplicable a la radiodifusión sonora, por cuanto no existe alineación entre los contenidos difundidos –que en su mayoría son programas musicales genéricos– y los objetivos consagrados en la normatividad vigente, tales como la generación de espacios de expresión, información, educación, comunicación, promoción cultural, formación, debate y participación comunitaria (MinTIC, 2016).

Por su parte, el informe de la misión para la transformación del campo (Ocampo, 2014) señala que una razón histórica de la fragilidad de los lazos cooperativos en la ruralidad colombiana está dada por el enfoque asistencialista, con base en el cual se han diseñado los instrumentos de acción pública orientados a disminuir la pobreza. Tras un continuo proceso de reestructuración de las instituciones ejecutoras de política rural, los estímulos creados para el desarrollo productivo del campo no han logrado transformar las condiciones más críticas que enfrenta el campesinado; del mismo modo que la descentralización administrativa, política y fiscal consagradas en la Constitución Nacional de 1991, lejos de contribuir al proceso de cambio, han favorecido a pequeños núcleos urbanos, mantuvieron así las brechas de cobertura y calidad de servicios entre el campo y la ciudad.

Entre las necesidades más apremiantes, este informe menciona la de impulsar un reordenamiento social de la propiedad que permita formalizar títulos, ampliar minifundios, fomentar nuevas modalidades de arrendamiento y consolidar territorios comunales para promover el acceso a los activos productivos. También sugiere facilitar el acceso a servicios financieros mediante esquemas de ahorro, crédito y aseguramiento contra riesgos para fortalecer de manera simultánea la cultura de pago.

El informe de desarrollo humano elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 2011 arroja elementos de análisis adicionales para explicar por qué el cooperativismo no ha tenido arraigo en la ruralidad. De un lado, el informe reconstruye el fenómeno de desconocimiento político que ha sufrido el campesinado a lo largo de la historia y cuyo origen se remonta a las estructuras sociales de la época colonial. Esta forma de exclusión le ha impedido a los campesinos consolidar comunidades políticas, y lograr procesos sostenidos de interlocución con el Estado, problemática agudizada por la prominencia de las élites políticas, en virtud de la cual sectores como el campesino han contado, tradicionalmente, con déficits de representación. Asimismo, el informe expone cómo el despojo de tierras del que ha sido víctima la población rural a causa de la violencia, ha erosionado las redes sociales y la unidad familiar, destruye así los proyectos de vida común en el campo (PNUD, 2011).

Al tomar en consideración que las soluciones de acceso comunitario a internet ofrecidas por el Fondo Único de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se localizan en centros poblados rurales (veredas, corregimientos, inspecciones de policía, y caseríos) en los que habitan como mínimo 100 personas, es posible inferir que la población que se distribuye en el área rural dispersa enfrenta problemáticas aún más críticas para impulsar el cooperativismo. El Censo Nacional Agropecuario (CNA) proporciona una descripción amplia sobre las condiciones de vida de dicha población (DANE, 2016). Tras procesar datos de

113.008.623 hectáreas, equivalentes al 99 % del área rural continental e insular del país, se encontró que: 56,7 % corresponden a bosques naturales, 38,6 % tienen uso agropecuario, un 2,2 % uso no agropecuario y 2,5 % están asignadas a usos complementarios.

De la cantidad de unidades productoras agropecuarias censadas, el régimen de tenencia de la tierra se declaró mayoritariamente como propio (72,7 %) con respecto a las demás modalidades (arriendo, aparcería y propiedad colectiva) y solo 16,4 % de estas unidades reportó tener maquinaria para el desarrollo de las actividades agropecuarias. Entre los datos sociodemográficos relevantes del CNA sobresale que del total del área rural dispersa censada, 15,7 % de las viviendas ocupadas no tiene ningún servicio público; 82,9 % tiene energía eléctrica, 42,5 % cuenta con acueducto, y solo 6 % con alcantarillado.

El promedio de personas por hogar rural es de 4,23; el mayor nivel educativo alcanzado por 54,1 % de la población en el área rural dispersa es básica primaria, seguido por “ninguno” con 19,2 %, y 12,6 % de la población con 15 años o más es analfabeta; y aunque la afiliación a la seguridad social en salud es superior a 90 %, el régimen preponderante es el subsidiado (82,2 %). Una interpretación global del índice de pobreza multidimensional sugiere que 45,7 % de la población del área rural dispersa vive en condiciones de pobreza. Adicionalmente, el CNA indagó por las dinámicas de asociatividad e identificó que 73,7 % de los productores que residen en el área rural dispersa no pertenece a ninguna asociación; 11,9 % manifestó pertenecer a organizaciones comunitarias como consejos u organizaciones étnicas, de mujeres, ancianos o jóvenes; y solo 1,2 % reportó pertenecer a alguna agremiación.

Además de las condiciones estructurales que inhiben las formas asociativas como instrumento para la promoción del desarrollo comunitario, las entrevistas realizadas a los administradores de los Kioscos Vive Digital para sondear si tal esquema podría, en principio, resultar aplicable a la oferta de acceso a internet en

zonas rurales, revelan que la apropiación de la tecnología continúa siendo un reto para agrupar una demanda efectiva de servicios con la que se pueda originar la conformación de unidades económicas dirigidas a satisfacer las necesidades de consumo local.

Por último, cabe mencionar que los esfuerzos realizados por el Estado colombiano para fomentar la asociatividad en el país han sido insuficientes. Aun cuando el marco normativo se ha ajustado para acoger diversas modalidades de las organizaciones de economía solidaria (Ley 79 de 1988 y Ley 454 de 1998), la institucionalidad diseñada para promoverlas ha experimentado un desmonte progresivo. En 2003, mediante Decreto 1799, se reestructuró el Departamento Nacional de la Economía Solidaria (Dansocial) creado en 1998 para liderar la política de desarrollo y fortalecimiento de dicho tipo de organizaciones; y en 2011 el Decreto 4122 lo redujo a una Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias (Uaeos), adscrita al Ministerio de Trabajo (Álvarez, 2017).

De acuerdo con un balance sobre la gestión de fomento de la Uaeos, estructurado a partir de encuestas diligenciadas por organizaciones solidarias que han sido asistidas por dicha entidad, se reconoce la cultura de informalidad que frustra los procesos requeridos – no solo para la creación de las organizaciones sino para sortear el control al que están sujetas a lo largo de su vida jurídica– como una de las debilidades apremiantes de la asociatividad en el campo. La bancarización, el registro en Cámara de Comercio, los trámites tributarios y la validación periódica de estados financieros son algunos ejemplos. Asimismo, se evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias de acompañamiento para que las organizaciones solidarias logren mejorar sus instrumentos productivos, empresariales y modelos de gobernanza para con ello prolongar su permanencia en el mercado (Uaeos, 2015).

## Conclusiones

La historia del pensamiento económico está colmada de ejemplos sobre los fracasos sobrevinientes

a la inducción de modelos de desarrollo ajenos a las condiciones culturales, sociales y políticas del entorno en el cual se implementan. Los esquemas asociativos de base comunitaria podrían correr con la misma suerte si se toman como canon para orientar la sustitución de intervenciones públicas en el ámbito del acceso a internet, al amparo de un espejismo que promete resolver problemáticas de sostenibilidad.

En el país, las secuelas de la exclusión social que ha prevalecido en detrimento de la población rural generaron un profundo deterioro del tejido social, se antepusieron necesidades de supervivencia al afianzamiento de lazos de confianza, reciprocidad y creación de dinámicas de emprendimiento cooperativo. Bajo estas circunstancias, tal como lo confirma la investigación realizada, no es factible esperar que emerjan espontáneamente iniciativas de base comunitaria para apalancar el despliegue de infraestructura y suplir las necesidades de inclusión digital, sin que antes medie un proceso de cambio estructural.

Descartada esta alternativa, se mantiene abierto el interrogante sobre el devenir de la política de acceso universal. Las preocupaciones acerca de la sostenibilidad y eficiencia de la inversión pública son legítimas cuando se pretende optimizar la asignación de recursos escasos para resolver necesidades latentes y evitar que los beneficiarios de la acción estatal estén supeditados de manera indefinida, a los ciclos de la oferta pública. Sin embargo, en ausencia de una acotación clara de ambos términos –sostenibilidad y eficiencia– en los manifiestos de política pública, cualquier opción que se traduzca en ahorro se podría tomar por sustituto de la acción estatal, sin la rigurosidad que debe ceñir a las decisiones de índole distributiva.

Por lo anterior, cuestionamientos tales como qué beneficios se espera obtener de la difusión tecnológica en las zonas rurales, qué acciones se deben emprender para posibilitar el desarrollo continuo de dicho proceso, o qué efectos podría conllevar para la población rural la inacción pública en materia de acceso a internet, anteceden la

discusión sobre quién o mediante qué mecanismos se podría financiar el despliegue de infraestructura de telecomunicaciones. Después de todo, entre las orillas del asistencialismo y la autogestión comunitaria hay un vasto entramado de piezas que le dan forma y consistencia al diseño institucional, y que encauzan e instrumentan las aspiraciones de bienestar social.

## Referencias

- Alderete, F., y Carrasco, D. (2010). *Modelos cooperativos para el acceso a Internet en sectores rurales*. La experiencia de Coopesic y sus aprendizajes. Fundación para la Innovación Agraria. <http://www.redmicrofinanzas.cl/web/wp-content/uploads/2010/07/Modelos-Cooperativos-USACH.pdf>
- Álvarez, J. (2017, septiembre). *Economía social y solidaria en el territorio: significantes y co-construcción de políticas públicas*. Universidad Pontificia Javeriana. <http://www.javeriana.edu.co/documents/16113/9477233/+2+Econom%C3%ADa+social+y+solidaria+en+el+territorio+%28WEB%29.pdf/c5355176-c247-4a91-99d3-2a7748164495>
- Baca, C., Belli, L., Huerta, E., y Velasco, K. (2018). *Community Networks in Latin America: Challenges, Regulations and Solutions*. Internet Society. <https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2018/12/2018-Community-Networks-in-LAC-EN.pdf>
- Banco Mundial. (2001). *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty focused on empowerment as a key priority of development policy*. <https://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/WDR/approutl.pdf>
- Bardhan, P., y Ray, I. (2008). *The Contested Commons: Conversations between Economists and Anthropologists*. Blackwell Publishing.
- Bennett, S., y D'Onofrio, A. (2014). *Beyond critique: Revised approaches to community-driven development. An inception paper*. International Rescue Committee. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089ae40f0b652dd00035c/61244-Beyond\\_Critique\\_Inception\\_Paper.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089ae40f0b652dd00035c/61244-Beyond_Critique_Inception_Paper.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2016). *3er Censo nacional agropecuario. Hay campo para todos*. <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-cesno-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018, abril 9). *Boletín técnico Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en hogares y personas de 5 y más años de edad 2017*. [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol\\_tic\\_hogares\\_2017.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2017.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015, diciembre). *Evaluación de Impacto de las iniciativas Kioscos (KVD) y Puntos (PVD) del Plan Vive Digital, así como del acompañamiento a beneficiarios de la iniciativa Hogares Digitales. Producto 4: Informe de resultados de la evaluación*. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/140\\_InformeFinal.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/140_InformeFinal.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2017, septiembre). *Esquema de financiación para el sector TIC y audiovisual en el marco de la convergencia tecnológica y de mercados*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/20171006%20-%20Esquema%20de%20financiaci%C3%B3n%20TIC%20vpublicaci%C3%B3n.pdf>
- Fraser, H. (2005). Four different approaches to community participation. *Community Development Journal*, 40(3), 286-300. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsi037>

- International Telecommunication Union (ITU). (2019). *The State of Broadband: Broadband as a Foundation for Sustainable Development*. <https://www.itu.int/pub/S-POL-BROADBAND.20-2019>
- Kluz, M. (2017, enero). *Cooperatives and Rural Broadband: A Selective Survey*. University of Wisconsin. <https://resources.uwcc.wisc.edu/Utilities/CooperativesandBroadbandSurvey2017.pdf>
- Landriscini, G. (2013). Economía social y solidaria en la Patagonia norte: experiencias, saberes y prácticas. casos y reflexiones. *Revista Pilquen*, 16(2), 1-15. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-31232013000200005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232013000200005)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). *Indicadores de conectividad escolar*. Programa Conexión Total, MEN.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2016). *Diagnóstico Semestral del Universo de Concesionarios de Radiodifusión Sonora*. [http://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-73951\\_recurso\\_1.pdf](http://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-73951_recurso_1.pdf)
- Nguyen, T., y Rieger, M. (2014). Community-driven Development and Social Capital: Evidence from Morocco. *EUI Working Paper MWP 2014/02*. European University Institute [http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/31037/MWP\\_2014\\_02.pdf](http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/31037/MWP_2014_02.pdf)
- Ocampo, J. (2014). *Misión para la transformación del campo*. Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo. Departamento Nacional de Planeación (DNP). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>
- Ostrom, E. (1994, junio 2). *Neither market nor state: governance of common-pool resources in the twenty-first century*. International Food Policy Research Institute, Indiana University [https://monoskop.org/images/d/d8/Ostrom\\_Elinor\\_Neither\\_Market\\_Nor\\_State\\_Governance\\_of\\_Common-Pool\\_Resouces\\_in\\_the\\_21st\\_Century.pdf](https://monoskop.org/images/d/d8/Ostrom_Elinor_Neither_Market_Nor_State_Governance_of_Common-Pool_Resouces_in_the_21st_Century.pdf)
- Ó Siochrú, S., y Girard, B. (2005). *Community-based Networks and Innovative Technologies: New models to serve and empower the poor*. United Nations Development Programme Report. [http://www.digitalfutures.ca/wp-content/uploads/2013/10/community-based\\_nets.pdf](http://www.digitalfutures.ca/wp-content/uploads/2013/10/community-based_nets.pdf)
- Parsons, S., y Stegeman, J. (2018, julio 11). *A Review of Rural Subsidies. Rural Broadband Economics*. The Broadband Association. <https://www.ustelecom.org/wp-content/uploads/2018/11/Rural-Broadband-Economics-A-Review-of-Rural-Subsidies-final-paper-1.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011). *Colombia rural: razones para la esperanza*. Resumen ejecutivo. Informe Nacional de Desarrollo Humano. PNUD. [http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-resumen\\_ejecutivo\\_indh2011-2011.pdf](http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-resumen_ejecutivo_indh2011-2011.pdf)
- Sistema Electrónico para la Contratación Pública (SECO). (2013). *Proceso Licitatorio FTIC-LP-08-2013*. <https://www.contratos.gov.co/consultas/detalleProceso.do?numConstancia=13-1-101620>
- Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias (Uaeos). (2015). *Marco para el fomento de la economía solidaria en territorios rurales de Colombia*. Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias y Ciriéc Colombia. <http://>

[www.orgsolidarias.gov.co/sites/default/files/archivos/Marco%20de%20fomento%20de%20la%20economia%20solidaria%20en%20territorios%20rurales.pdf](http://www.orgsolidarias.gov.co/sites/default/files/archivos/Marco%20de%20fomento%20de%20la%20economia%20solidaria%20en%20territorios%20rurales.pdf)

Wong, S. (2012). *What have been the Impacts of Bank Community-Driven Development*

*Programs. CDD Impact Evaluation Review and Operational and Research Implications*. World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/967431468161087566/What-have-been-the-impacts-of-World-Bank-Community-Driven-Development-Programs-CDD-impact-evaluation-review-and-operational-and-research-implications>



## Análisis y funciones de las artes plásticas y visuales en la educación\*

Analysis and functions of plastic and visual arts in education

Luis Alfredo Avendaño Rodríguez\*\*

Rec: 19/7/2019  
Acep: 30/11/2019

### Resumen

Este trabajo, presenta los principales enfoques que permiten comprender las funciones de las artes en la actualidad en función de la educación artística, a partir de categorías de análisis concebidas por diversas investigaciones. Este reconocimiento de conceptos se genera con el fin de comprender las dimensiones de percepción y desarrollo de las artes plásticas y visuales, en los estudiantes por medio del proyecto matriz –del que resulta este artículo– realizado por el grupo de investigación Educarte de la Facultad de Educación la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, que tiene su foco de investigación en la ciudad de Cali, Colombia.

**Palabras clave:** educación artística; currículo; investigación artística.

### Abstract

This article presents an overview of the main approaches that currently allow us to understand the functions of arts in Artistic Education, based on categories of analysis conceived by various investigations. This concept recognition is generated to understand the dimensions of perception and development of plastic and visual arts in students, within the project –in which this article originated– that is part of the Educarte research group of the Faculty of Education of the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, which focuses in the city of Cali, Colombia for its researches.

**Keywords:** art education; curriculum; artistic research.

\* Artículo producto de investigación, proyecto: Análisis de las funciones de las artes plásticas y visuales, en las licenciaturas afines. Unicatólica. Grupo Educarte.

\*\* Magíster en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y maestro en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali, Colombia. Correo electrónico: laavendano@unicatolica.edu.co; Orcid:0000-0002-7638-013X

## Introducción

Esta revisión se enfoca en discursos sobre apropiación y aplicación de artes plásticas y visuales para identificar los enfoques, marcos conceptuales y teóricos en los que se inscribe su enseñanza.

En las siguientes páginas se revisan los trabajos más citados en esta área, que consolidan directrices para pensar la educación artística. En primera instancia, se revisó la obra de pioneros, teóricos, artistas, pedagogos y educadores en este tema. De igual manera, se consultó lo escrito por la Unesco, al ser uno de los referentes más importantes con respecto a parámetros educativos. Por último, se revisaron trabajos de investigación en España, México, Chile y Colombia, que evidenciaron tendencias en torno al propósito descrito.

## Metodología

En la presente revisión documental se hizo énfasis en los métodos y otros abordajes de orden conceptual, empleados en los diversos proyectos de investigación estudiados. Lo anterior con el propósito de identificar los referentes, utilizados por los investigadores en la construcción de su metodología, permitiendo ajustar la de este proyecto, al contrastar los resultados obtenidos con los objetivos propuestos en la formulación inicial del presente trabajo. En esta etapa de revisión se evaluaron los trabajos en su conjunto, se les comparó y se establecieron tendencias con el fin de poder otorgarle un sentido a su producción en general y, además, revisar su pertinencia en el contexto de la enseñanza universitaria en los pregrados de Licenciatura Artística en Colombia. En adelante se describen los principales hallazgos.

## Investigaciones sobre educación artística en Colombia

La revisión documental se centró en investigaciones que piensen las funciones del arte para el caso de la educación artística, sin desconocer la

importancia de otro tipo de investigaciones que piensen el arte fuera de la educación. Para el caso de Colombia se hallaron los Cuadernos de Educación 1 y 2, "Educación artística y cultural, un propósito común. Documentos para la formulación de una política pública Colombiana. Ministerio de Cultura" (2007) y Cuadernos de educación artística 2, educación artística y cultural un propósito en común. Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural de Francisco Javier Gil Marín (2007).

En el primer cuaderno, la educación artística se aborda desde la educación no formal en instituciones de básica primaria, básica secundaria y media (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Aquí podemos apreciar que el área de educación artística se enfoca en la obtención de un producto artístico, dejando de lado los procesos. De igual manera, el documento da cuenta de cómo, en la educación superior, el arte se asume como un capital cultural y ontológico, pero sin ningún tipo de pretensión pedagógica.

En el segundo cuaderno Gil Marín (2007) presenta el panorama de la educación artística como medio para encaminar la educación del país hacia lo cognitivo, panorama en el que los elementos creativos se asumen como procesos pedagógicos.

Juan Antonio Cuellar y María Sol Effio (2010) realizaron una investigación sobre la enseñanza de la educación artística, a partir de los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- propuesto para los docentes de básica primaria, básica secundaria y media. En el documento mencionan tres formas en las que se imparte la educación artística: 1) como formación de artista, 2) como vehículo para la formación de la persona y 3) para la formación en el arte. Esta investigación no contempla la incidencia que la formación de licenciados en educación artística puede tener en la enseñanza de una educación artística de calidad, orientada a la formación integral de los niños y jóvenes.

En “Notas para una historia de la educación artística en Colombia en el siglo XX” Miguel Huertas (2016) muestra cómo la educación artística pasó de ser una enseñanza para hacer arte, a ser una enseñanza por el arte, en un contexto en el cual se le demerita. El artículo da cuenta de la manera en que la educación artística ha evolucionado desde el cumplimiento del canon decimonónico que plantea unas normas de “buen gusto” en la apreciación del arte, hasta la concepción de un artista crítico y pensante.

La década de 1990 –extraordinariamente compleja– cerró el siglo con un gran impulso al pensamiento centrado en las formas de enseñanza del arte. Mencionamos solo dos grandes movimientos: 1) la construcción en el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación Nacional, S.f.), liderada por María Elena Ronderos y basada en un movimiento de reflexión nacional, de los mismos profesores sobre los nuevos lineamientos curriculares para la educación artística. Dicha publicación, a pesar de haber sido impugnada dado a los cambios que se introdujeron al texto a último momento, sigue siendo un documento de referencia esencial; 2) la reforma del Programa de Artes Plásticas de la Universidad Nacional (reforma Mockus-Páramo de 1993) en la que se plantea como misión de la escuela, no la sumisión a algún canon o la transmisión de técnicas, tradiciones, estilos o procedimientos específicos, sino la formación de un “artista pensador” capaz de tomar distancia crítica “de la cotidianidad de la vida social” (Huertas, 2016).

Este panorama muestra que la educación artística en Colombia ha sufrido un cambio de paradigma, que parte de lo académico e incide en los conceptos de arte en la contemporaneidad, para ser apropiado por los docentes en sus clases y su aplicación al momento de subjetivar y dar un discurso propio sobre la profesión.

Las políticas de los ministerios de Educación y de Cultura en Colombia permiten inferir el tipo de caminos señalados a nivel gubernamental para la

educación artística en el país. El estudio generado por el Ministerio de Cultura, en 2005, generó una prospectiva sobre la educación artística en el país, incluido en el *Cuaderno de Educación Artística 1* (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Este cuaderno contiene diferentes investigaciones y análisis de la educación artística en Colombia, así como su proyección en la educación colombiana y cómo se puede mejorar con desarrollos desde diferentes ámbitos y perspectivas, teniendo en cuenta las bases de una educación pluricultural.

En el 2010 se generó el documento 16 del Ministerio de Educación, *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*, el cual reflexiona en torno a la relación de la educación artística, las competencias básicas y el plan de estudios. Allí, el arte se convierte en un medio o recurso para enseñar en las distintas áreas de conocimiento. Es decir, se propone un conjunto de métodos cuyo fin es la apropiación intelectual del patrimonio a través del desarrollo de aptitudes sensibles e inteligentes, definidas desde un plano sociológico como vías de acceso a la expresión de una cultura para el conocimiento individual y social, la identidad, historia y memoria. Se trata de un modelo que trata de mejorar el entorno educativo por medio del arte enfocado en una pedagogía cultural, para percibir nuestro entorno de una manera más sensible y poder enfocar ese conocimiento en las distintas áreas existentes para el aprendizaje.

La relación hallada entre las investigaciones descritas y los documentos de la Unesco y de los Ministerios de Educación y Cultura, en Colombia, muestran una coincidencia en la afirmación de que existe en la definición del arte un factor de cambio en la sociedad. El arte se propone como vehículo de tipos alternativos de conocimiento, con lo que se postulan funciones de tipo social para el arte en la educación. De ahí se postula que el arte debe afianzar el sentido crítico sobre su contexto, tanto en perspectiva histórica de sí mismo, como en perspectiva contemporánea. En resumen,

la hoja de ruta diseñada por la Unesco y lo propuesto por los ministerios mencionados concuerdan en que otorgan al arte las funciones de comprensión de la inclusión social, diversidad cultural, patrimonio, cultura, identidad y memoria.

## Un referente en México

En México Oliva Abarca (2015) publicó la investigación “La función cognitiva de las artes en la sociedad contemporánea”, su texto cuestiona las razones por las cuales el arte no comporta un valor cognoscitivo específico. El texto aduce que, en la actualidad, la creación artística contemporánea se encuentra desvinculada conceptualmente de los programas, que no enseñan arte para crear artistas de galerías, de tal forma que encontramos artistas y públicos alejados discursivamente de los contenidos:

*Una posible respuesta es la progresiva disociación entre la creación artística y la sociedad; el arte moderno, como indicó Ortega y Gasset, recurre cada vez más a una suerte de introspección, y se convierte en un arte comprensible sólo [sic] para los artistas, alejado del público y del gusto de la gente común y corriente. (Oliva Abarca, 2015, p. 37)*

El texto describe la cualidad de la función cognitiva del arte por medio de características que se dan en los diferentes entornos sociales en los que circula. Esto quiere decir que tiene la capacidad de ser diferente para todas las personas y sus representaciones van ligadas a la cultura al constructo social, ya que su significación es flexible, lo cual genera diferentes soluciones o perspectivas de acuerdo con las personas.

## Un referente en Chile

El Gobierno de Chile, por medio del Consejo Nacional de Cultura y las Artes, presentó la investigación “El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad: Caja de herramientas de educación artística” (Rojas, 2016), con la que buscaba

generar una reflexión colectiva sobre el valor y los aportes de la educación artística y cultural en la construcción de una educación de calidad integral. Los autores hicieron una descripción del aporte de las artes y la cultura a la educación, precisaron qué aspectos se deben fomentar en la educación desde la integralidad; plantearon los beneficios de la formación en educación artística y realizaron reflexiones desde tres actividades constituidas por preguntas orientadas al diagnóstico de la enseñanza actual de la educación artística, los aspectos que se deben modificar y el impacto que tiene esta enseñanza en el mejoramiento de la calidad de dicha área.

Los interrogantes se orientan a personas directamente implicadas en la pedagogía artística, a los elaboradores del Proyecto Educativo Institucional y administradores de la educación, cultores y sujetos implicados en la educación artística no formal. Los autores definen los aspectos que deben fortalecerse para lograr una educación artística de calidad, aclarando que no es una labor exclusiva de la escuela ni del profesor que orienta el área, es una labor que exige el acompañamiento de las políticas públicas, de la comunidad y de la cultura.

Para articular la guía se toman dos experiencias de procesos de la educación artística formal: un liceo y una escuela de música; y dos de la educación artística no formal: un circo y un centro cultural. En estas experiencias se muestran los antecedentes, beneficios, planes y logros destacados en dichos procesos. Una quinta experiencia, con la que se articula toda la guía, consiste en exponer cómo se pudo dar apertura a un espacio en el cual se integra la educación artística formal y la educación artística no formal: una semana internacional de la educación artística incorporada al calendario escolar, demostrando que ambos tipos de educación artística suman en el desarrollo de una política de calidad.

## Un referente en España

Dentro de esta revisión se pudo constatar que, durante las últimas décadas, España presenta un

panorama de interés sobre este tipo de investigaciones. Esto lo convierte en uno de los países con mayor producción en esta área. Se pueden citar aquí a tres de los autores con mayor producción textual: Imanol Aguirre (2006), Javier Abad (2009) y María Acaso (2009), quienes proponen un uso aplicado del arte en la educación desde el pensamiento crítico social.

El investigador Imanol Aguirre encontró que los modelos más utilizados para la enseñanza en educación artística son el logocentrista, el filolingüista y el expresionista, siendo este último el más utilizado. Según Aguirre, el modelo expresionista se ha arraigado, de tal manera, en el ámbito de la educación que se convirtió en uno de los principales motivos por los que durante tanto tiempo en la educación artística se ha carecido de propuestas teóricamente solventes y metodológicamente eficaces. Para él, la llamada “pedagogía cultural” está ocupando el papel que anteriormente tenía la “pedagogía escolar”. Los educadores se han lanzado a la tarea de repensar la escuela y proponen que abandone su función tradicional reproductora de saberes y que se ocupe de preparar a los individuos para hacer un uso crítico y democrático de las informaciones que hoy todos los ciudadanos tienen a su alcance.

### **El arte como agente social**

Javier Abad propone una función social del arte en “Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano” (2009). Dicha función es de tipo social y está relacionada con la participación ciudadana desde la vinculación y fortalecimiento de lazos familiares y comunitarios. Según Abad, resulta pertinente que, por medio de las narraciones que hace el arte, se reconstruya la percepción de nosotros mismos en el mundo. Cada cultura ofrece a sus miembros la posibilidad de asumir modelos de identidad y comportamiento. Mediante esta función de las artes, el proyecto escolar puede ingresar en una nueva dimensión narrativa que dialoga con las situaciones cambiantes que afectan tanto a los sujetos pedagógicos, como a

las relaciones sociales, las representaciones culturales y los conocimientos, entendidos no solo como una situación de intercambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje (en el peor de los casos, de dominio), sino como una práctica de política comunitaria para el desarrollo humano (Abad, 2009).

### **El arte como generador de pensamiento crítico sobre la realidad**

Dentro de esta función, la autora española María Acaso en la obra “La educación artística no son manualidades” (2009) plantea el uso del arte, en la educación, como un medio para la implementación de un pensamiento crítico frente a los mensajes audiovisuales. Sus postulados apuntan a la comprensión de una cultura visual, entendida esta como el análisis de la cultura, más allá de lo que tradicionalmente recibe el nombre de arte. La autora plantea una actitud crítica frente a lo que enseña la educación artística en la escuela. Ella lleva a cabo sus investigaciones –fruto de la experiencia de sus clases– e implementa sus metodologías pedagógicas con sus estudiantes. De esa manera, puede dar cuenta de que lo teorizado es llevado a la práctica. Del mismo modo, manifiesta que es clave generar un sentido crítico sobre la cultura visual por parte de los docentes en la impartición de la educación artística. En sus postulados se pone en juego una actitud ética sobre la responsabilidad del arte frente a la tarea de alfabetizar ya no solo visualmente, también discursivamente, sobre la representación de la realidad que crean las imágenes.

En los siguientes apartados se presentan los campos teóricos que permiten complementar la caracterización de estas funciones desde discursos consolidados.

### **Discursos ontológicos y holísticos**

En esta exploración hay que hablar de dos autores clásicos que generaron un camino de investigación sobre educación artística. El primero

de ellos es el trabajo de Hebert Read y Horacio Flores Sánchez (1957), en el que se consideró el arte como elemento principal en la evolución, avance social y cultural de una sociedad, lo asumió como parte de la existencia y el desarrollo del ser humano. Para Read, el arte se convierte en el soporte de la cultura humana, desde lo ontológico; adquiere un sentido espiritual, por lo que el uso de este tipo de funciones no es medible ni cuantificable, porque corresponde al plano de lo filosófico y del ser (Read y Flores Sánchez, 1957).

De acuerdo con lo anterior, el arte, en mi opinión, ha seguido siendo una clave para la supervivencia. Por mucho que se lo haya presentado bajo el disfraz de un falso idealismo y un refinamiento intelectual, sigue siendo la actividad por medio de la cual se conserva alerta nuestra sensación, viva nuestra imaginación, penetrante nuestra facultad de razonamiento (Read & Flores Sánchez, 1957). Para este autor, pionero en educación artística, el arte se estudia como herramienta para la aprehensión del mundo y como recurso simbólico, capaz de convertir la realidad en pensamiento.

El segundo autor –clásico en educación artística–, es Eisner (1933-1962). Él identificó la educación en artes como un proceso cognitivo desde el cual las personas aprenden a crearse a sí mismas. Su discurso se orienta desde la disposición biológica del ser humano y la incidencia de la experiencia en la formación de la mente. Específicamente, en las acciones de conceptualizar, imaginar y representar, desde las cuales el arte puede sacar partido. En segundo lugar, aborda los aportes del arte, dentro de las prácticas artísticas, las cuales se refieren al aporte del arte en la transformación personal y de la conciencia, en estas se dan dos procesos: la experiencia del artista y los procesos vinculados a la creación de una obra de arte. En el segundo aspecto está el modo en que las artes afectan la conciencia, no desde la experiencia del artista, sino a los espectadores o desde el rol de estudiantes de arte.

Para Eisner (2004), las artes aportan los elementos más importantes en la transformación de la conciencia, por medio del cultivo profundo de los sentidos: estimula la imaginación, ofrece experiencias nuevas, proporciona ocasiones y materiales para abordar problemas, brinda medios para expresar significados que, si bien no siempre se pueden ver, sí se pueden sentir.

Estos dos pioneros de investigación en educación artística presentan el arte como generador de políticas culturales en las cuales lo experiencial, lo sensorial y lo cognitivo, hacen un todo para las disciplinas basadas en arte y educación.

## **Campos teóricos sobre educación artística**

### ***La enseñanza por medio del arte. El arte aplicado en otros campos de conocimiento***

Para Eisner (2004) el conocimiento artístico no ofrece posibilidades para la generalización y se trabaja solamente con particularidades. Esta concepción equivocada le permite a Eisner justificar que no solamente podemos encontrar generalizaciones científicas o naturalistas, sino también generalizaciones producidas por el conocimiento artístico y que se denominan universales concretos, los cuales deben estar en la clasificación de generalización científica, generalización naturalística y generalización artística. “Estos universales [concretos] son aquellas poderosas imágenes que nos ayudan a captar significados diversos, al funcionar como imágenes canónicas a través de las cuales organizamos nuestra concepción del mundo.” (Eisner, 2004, p. 26)

### ***El arte como vehículo de desarrollo integral***

Read concibe la realidad como una experiencia orgánica total (Read y Flores Sánchez, 1957), esta manera de entender el mundo se hace fuertemente evidente en el proceso que los niños desarrollan de cara al mundo, puesto que no diferencian con claridad imagen y percepción, es lo que el autor nombra como

“conciencia unificada” (pensamiento eidético). Es decir que no se da todavía la formación de conceptos abstractos; estos surgen después en “una conciencia escindida” (pensamiento logicista), lo que significa que, al dejar la inocencia prístina o las cosas infantiles, su mundo se compone de fuerzas discordantes entre imágenes y realidad, conceptos y sensación, lógica y vida. Es en este punto en el que se resalta el papel del arte pues le permite al niño recuperar y mantener una conciencia integrada.

Al arte en la educación también se le otorga la función de experiencia sensible. En esta reflexión de conceptos teóricos nos atrevemos a darle a su uso el nombre de estéticas (en tanto experiencias sensibles del estudiante).

### ***La estética de la percepción***

Para Eisner (2004) esta categoría es una capacidad necesaria para el aprendizaje artístico y el currículo la debe desarrollar en el ámbito del dominio crítico. Esto significa que los programas de educación artística deben desarrollar en el estudiante la sensibilidad y la capacidad visual para percibir y ver las cualidades y relaciones de las formas visuales –en especial de las obras de arte– con respecto a su carácter estético y expresivo o “forma estéticamente fundamentada”.

### ***La estética de la experiencia***

Read (1957), es tal vez el referente teórico que nos permite entender con mayor claridad esta categoría, ya que para él la expresión es el principal medio de comunicación del ser humano. En este sentido, explica que todas las actividades que un niño lleva a cabo en un proceso de expresión espontánea son “por propia y libre voluntad”, por ejemplo, los dibujos o pinturas que hacen cuando tienen un lápiz o un pincel. Del mismo modo, explica, apoyándose en Montessori, que el dibujo es la técnica artística más inmediata que le permite a un niño o individuo expresarse y/o comunicarse, así mismo, expone los siguientes interrogantes: “¿acaso el producto de esta actividad es, en algún sentido, inspirado; ¿puede, en

algún sentido de la palabra, describirse como artístico? ¿O es, como lo sugiere Löwenfeld, una mera forma de juego?” (Read y Flores Sánchez, 1957).

### ***La estética de la comunicación***

En cuanto a la comunicación, para Read (1957), es una actividad social que implica influencia, integración y una adaptación social. Dicho proceso inicia con el destete y se considera que se completa cuando el individuo empieza a formar parte de una o varias unidades sociales –familia, religión, nación, etc.–. De esta manera, la comunicación influye en el desarrollo individual y permite superar la angustia de la separación generada por el destete. Es así como en adelante, el individuo en todas las actividades que realice –arte, religión, ciencia– buscará un “sustituto” para restablecer “ese amor maternal” que perdió en la infancia. Este análisis de la comunicación le permite a Read afirmar que la expresión no es una efusión por sí misma, o un correlato de una percepción, es más bien –teniendo en cuenta a Suttie–: “una propuesta que exige respuesta de los demás” (Read y Flores Sánchez, 1957). Es decir, las actividades expresivas del niño, especialmente el dibujo, son una extensión de sus manifestaciones hacia el mundo exterior.

### ***La estética del sujeto y la sociedad. El cuidado de sí mismo***

Para Read (1957), un efecto de la enseñanza sobre los procesos mentales es un consecuente crecimiento de la mente. Read define este efecto como un proceso de aprendizaje que se da como resultado del impacto del ambiente y de la sociedad sobre la sensibilidad del niño. El autor considera que no se puede limitar el concepto de “maduración” a aquellos cambios físicos o mentales resultantes del crecimiento o desarrollo orgánico, ya que aparte de la conducta generada por los instintos heredados, el niño también “aprende por experiencia”. Describe, además, que las cuatro formas de crecimiento o desarrollo de la mente, planteadas por Koffka, son formas de percepción que dan como resultado imágenes y sensaciones que, a su vez, conllevan sentimientos. De acuerdo

con Read estos son los materiales elementales con los cuales se construye el mundo y la forma de comportamiento en el mundo.

Al tener en cuenta este crecimiento y desarrollo de la mente con dichos materiales es que Read considera que la finalidad de la educación es ayudar al niño en el crecimiento y desarrollo de su aprendizaje y maduración. Así mismo, dicho proceso educativo, de crecimiento de la mente con dichos materiales debe permitir determinar si se está resolviendo el problema de los métodos educativos y si son los correctos y adecuados para lograr esta finalidad (Read y Flores Sánchez, 1957, págs. 75-77).

### **La estética del hacer. El producto/ la techné**

Para Eisner, uno de los problemas de la educación y de la educación artística es que se da mayor importancia al producto artístico como único resultado final y se desestima el efecto que puede cumplir la producción artística como una función que ayuda al desarrollo humano.

### **a Unesco**

Es relevante, dentro de esta actualización de investigaciones, revisar los documentos orientadores de la Unesco, porque a pesar de no ser muy similares a este proyecto, sí son documentos que se convierten y erigen a manera de políticas educativas que son fuente de citación obligada en esta temática. En *la Agenda de Seúl: Hoja de ruta 2010* Se propone:

*La educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución. (Unesco, 2010, p. 2)*

Si se toman en cuenta estas indicaciones de la Unesco en diálogo con lo que plantea el investigador español Abad, encontramos que:

*La experiencia estética permite establecer relaciones sensibles con las estructuras que establecen y conforman las personas con la realidad, con los otros y consigo mismas, en la medida en que permiten imaginar e inventar otras posibles formas de pensar y representar el futuro. La educación estética resulta relevante en la construcción de formas colectivas de subjetividad en todos los escenarios enfocados al desarrollo del ser humano, teniendo como principales ejes: la constitución del sujeto (entendido como un movimiento permanente en relación a los otros), las relaciones y compromisos con la ética, la afectividad y la actividad creativa en contextos de enseñanza y aprendizaje (la educación artística implica, de esta manera, también compromisos, ya que no existe el aprendizaje sin promover cambios para la igualdad). (Abad, 2009)*

Podemos inferir que la enseñanza del arte está actualmente vinculada al carácter social de sus aportes. Sus funciones han pasado de lo técnico, mecánico y/o académico, a un uso social y comprometido con su contexto.

Estas investigaciones dan cuenta de que se han establecido dos categorías: lo pedagógico y lo artístico, en la primera se reconoce el valor educativo del arte, se puede reflexionar sobre este mismo como medio o como generador de fines específicos, estos últimos van relacionados con el acceso al conocimiento en relación consigo mismo y con los diversos campos de conocimiento en la sociedad que le rodea. En la segunda categoría, el arte se establece como propiciador de un estado sensible.

Por otra parte, en los textos revisados hay una relación del arte con un fin determinado en la cual no se especifica el proceso pedagógico-artístico en sí, sino que se evidencian los logros que puede generar, como desarrollo humano, autoconocimiento, comprensión de los otros campos de conocimiento (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje y comunicación) o promoción de beneficios sociales.

A partir de esta revisión podemos dar cuenta de cómo al arte se le exige que cumpla varias funciones que van desde lo mínimo cognitivo hasta procesos de capitalismo estético. La educación artística no es ajena a estas tensiones. Se puede observar que las funciones que se le asignan al arte dentro de la educación, están ligadas al desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, de igual manera, se busca que con la aplicación de las artes en la academia se consiga una formación integral en lo pedagógico, artístico y social.

Estos enfoques y experiencias a las que se ve sometido el arte en su desarrollo como medio y fin, permiten a los estudiantes cuestionarse su esencia como experiencia estética, valorando lo que se hace, y para qué se hace en el desarrollo de la educación artística en las instituciones. La figura del artista se ve entonces como un gestor de procesos que forma desde una integralidad, siendo esta un eje transversal de sus funciones.

## Conclusiones y recomendaciones

Encontramos en esta revisión que la experiencia estética es parte del desarrollo cognitivo en las funciones de las artes, como se menciona en los documentos del Ministerio de Educación Nacional<sup>1</sup>, que dan cuenta de que los objetivos del arte en su enseñanza, es decir, el arte con fines pedagógicos, se utiliza como un medio para llegar a otros objetivos, estos se pueden subdividir en otras categorías que han dado nombre al proceso artístico-pedagógico, y en otras el arte simplemente se comprende como una vía para lograr unos fines específicos que abarcan diversos aspectos del sujeto mismo y del sujeto social. La relación entre experimentación y desarrollo del pensamiento creativo lleva a nuevas maneras de enseñanza para la educación artística en Colombia y se convierte en la base del pensamiento crítico y la experimentación.

La otra función del arte que se puede identificar es como hecho artístico, en la educación se le aborda

en términos de arte como fin. En esta forma o función se encuentra: 1) el arte como producto, aquí se instruye sobre este en términos de una creación masificada y con objetivos claros de *marketing*; 2) el arte como experiencia estética, en la que la búsqueda de un estado sensible es su única finalidad.

Las otras *funciones pedagógicas* se dan desde lo experiencial, es decir lo que sucede en el sujeto, teniendo en cuenta que la experiencia es un medio para fines educativos; desde lo *perceptivo*, como medio de aprehensión de la realidad a través de los sentidos; como factor para el *desarrollo humano*, por medio de estrategias adecuadas para que la persona adquiera las capacidades y habilidades cognitivas, psicológicas y motrices, con el fin de cumplir con los parámetros de cada etapa de vida; como *construcción de sí mismo*, quiere decir que el arte sirve como un camino de autoconocimiento, un ejemplo de esta función es el arteterapia, que permite la construcción de posibles mundos de autoconocimiento y cuya finalidad es la sanación; como *reflexión crítica* para la lectura de la realidad, que proporciona herramientas de deconstrucción y análisis para entender el contexto político social y construye un ser crítico; como medio para *conocer la realidad del mundo* a través de su aprehensión fáctica, aquí el arte se utiliza con el fin de comprender la naturaleza de las cosas, generar nuevo conocimiento en los sujetos; también *aplicado a otros campos del conocimiento*, en este caso su función es que, por medio de la didáctica y la lúdica, se involucre en el aprendizaje de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación; *en lo social*, en términos del impacto y generación de cambio en la sociedad.

Lo anterior quiere decir que las investigaciones sobre la artes plásticas y visuales en la educación se han trabajado desde discursos que entienden estas funciones como: lo expresivo, visto como la posibilidad de permitir que los sujetos se expresen desde lo

<sup>1</sup> Al respecto, pueden verse los textos ya citados "Educación artística y cultural, un propósito común. Documentos para la formulación de una política pública Colombiana. Ministerio de Cultura" (2007), "Lineamientos curriculares para la Educación Artística" (S.f.) y "Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media" (2010)

plástico; la formación integral, en la cual lo holístico prima y la función del arte aspira a construir un ser o un ente total; lo social, el arte como motivador de cambio social en términos de impacto, con el fin de generar un cambio en la sociedad; lo visual, una aplicación de lectura crítica sobre los mensajes que circulan de forma audiovisual en el mundo.

De igual forma se le da al arte la función de vehículo para el autoconocimiento, o la capacidad de crearse a sí mismo como sujeto, allí la construcción y reparación de posibles mundos se erige como una finalidad. En la categoría del *arte como conocimiento* se considera al arte por sí mismo como conocimiento autónomo e independiente. En el arte aplicado a otros campos de conocimiento, su aplicabilidad se puede dar en otro tipo de asignaturas como lo son matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación (entiéndase como lenguas, español e inglés)<sup>2</sup>, en las que se utilizan generalmente como didáctica.

Se puede concluir que el arte ha sido utilizado con fines educativos, principalmente, de dos maneras. En una primera etapa su utilidad correspondía a la creación ontológica e individual del ser, como se observó en los pioneros de la investigación artística. En una segunda etapa, en la educación se le otorga al arte la función de herramienta social, vista como una experiencia de comunidad o sentido crítico sobre los mensajes audiovisuales producidos y recibidos por toda la sociedad.

Se distinguen dos categorías principales de las funciones del arte en la educación, la primera es la pedagógica, puesto que el arte se comprende como medio para lograr fines específicos de conocimiento

sobre el mundo y mismo el sujeto. Aquí el arte se emplea como herramienta educativa. La segunda es la artística, su objetivo es la experiencia sensible en sí. En esta última, se plantea una vertiente que asume el arte como producto dentro de un mercado.

En la categoría pedagógica se reconoce el valor educativo del arte, se puede reflexionar sobre el arte como medio o generador de fines específicos relacionados con el acceso al conocimiento en la relación del sujeto consigo mismo y los diversos campos de conocimiento y con la sociedad que le rodea. En la segunda categoría –pedagógica– el arte se establece como propiciador de un estado sensible.

La categoría pedagógica se contrapone a la segunda, la artística, ya que en esta última hay un sentido totalmente distinto, no genera una educación *para* el arte. En ella, el arte emerge como producto de creación masificada y con objetivos claros de *marketing*. Podemos entonces inferir una subcategoría dentro de esta categoría artística: lo estético, entendido como la búsqueda de un estado sensible como único fin.

Aunque podrían ser conceptos similares, hay que tener claro qué suponen frente a la educación artística para el desarrollo de la investigación. Para finalizar, quedan los siguientes interrogantes: ¿realmente se enseña el arte, o son las prácticas o experiencias artísticas las que permiten un acercamiento al arte como forma de sensibilización y acercamiento al conocimiento? De acuerdo con los postulados revisados, encontramos que en la contemporaneidad se busca el conocimiento sensible, la formación artística, la educación y la experiencia estética.

<sup>2</sup> El español y el inglés son las dos lenguas de enseñanza obligatoria en la educación básica y media en Colombia por instrucción del Ministerio de Educación Nacional.

## Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. *Educación artística, cultura y ciudadanía*, 17-23.
- Acaso, M. (2009a). *Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Cataratas.
- Acaso, M. (2009b). Retando a los retos. En M. Acaso, *La educación artística no son manualidades* (pp. 112-128). Catarata.
- Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*.
- Cuellar, J. A., y Sol, M. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Iberica Ediciones.
- Gil, F. M. (2007). *Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural*. <http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/PublicacionesDetalle.aspx>.
- Huertas, M. (2016). Notas para una historia de la educación artística en Colombia en el siglo XX. *Revista Credencial*. <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/notas-para-una-historia-de-la-educacion-artistica-en-colombia-en-el-siglo-xx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación artística y cultural, un propósito común. Documentos para la formulación de una política pública Colombiana. *Cuadernos de Educación Artística* 1, 93-131.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Lineamientos curriculares para la Educación Artística*.
- Oliva Abarca, J. E. (2015). La función cognitiva de las artes en la sociedad contemporánea. *Imaginario Visual*, 5(9), 32-41.
- Read, H., y Flores Sánchez, H. (1957). *Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, P. (2016). *El Aporte de las Artes y la Cultura a una Educación de Calidad Caja de Herramientas para la Educación Artística*. Consejo Nacional de la Cultura, Gobierno de Chile. [https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno1\\_web.pdf](https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno1_web.pdf)
- Unesco. (2006). *Artística. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf)
- Unesco. (2010). *La Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_ES.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf)



## Creación artística: el artista y la comunidad\*

Artistic creation, links between artist and community

Paola Andrea Tafur\*\*

Rec:08/16/2019  
Acep: 11/01/2020

### Resumen

La intención de este texto es reconocer diversos escenarios, épocas y obras artísticas específicas que permiten una aproximación a distintas maneras en que algunos artistas plásticos y visuales se desligaron de los procesos creativos individuales convencionales y eligieron actos artísticos colectivos. Se orienta a señalar el sentido de ruptura y desobediencia que asumen los artistas en sistemas culturales tradicionales, lo cual, lleva a identificar estrategias empleadas para generar experiencias estéticas, desarrollar conocimiento y legitimar obras mediante procesos creativos participativos, que permitan, seguir algunas premisas históricas globales y locales con el fin de analizar actos creativos que surgen entre el artista y la comunidad necesarios para el desarrollo del proyecto de investigación titulado *Prácticas y saberes comunitarios para la creación artística*. "Aportes a

la construcción de paz en el suroccidente colombiano". Esta propuesta plantea en su primera fase la identificación, análisis y valoración de diferentes prácticas artísticas comunitarias que sirven como insumo para desarrollar procesos creativos que articulan saberes y acciones entre el colectivo de mujeres Ashampa Awá en San Juan de Pasto, Departamento de Nariño y los investigadores del programa Licenciatura en Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. En las páginas que siguen se propone un relato reflexivo que aborda la noción de creación artística como estado de exploración, proceso de conocimiento e interacción entre el artista plástico-visual y las prácticas comunitarias.

**Palabras clave:** creación, artista, comunidad, participación, contexto social.

\* Artículo producto de investigación PySCCA *Prácticas y saberes comunitarios para la creación artística*. "Aportes a la construcción de paz en el suroccidente colombiano" programa Licenciatura en Educación Artística de UNICATÓLICA.

\*\* Licenciada y magíster en Artes Visuales de la Universidad del Valle y La Universidad Nacional Autónoma de México, docente investigadora para la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali, Colombia. Miembro del grupo de investigación Educarte. Correo electrónico: patafur@unicatolica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7413-0607>.

**Sumario:** 1. Creación artística; 2. El artista fuera del taller; 3. Prácticas artísticas en América Latina; 4. Experiencias artísticas desde las artes plásticas en Colombia.

## Abstract

The intention of this text is to recognize various scenarios, epochs, geographies and specific artistic works, which allow an approach to various ways in which some visual and plastic artists separated themselves from conventional individual creative processes and chose collective artistic acts. It aims at pointing out the sense of rupture and disobedience assumed by artists in traditional cultural systems, and, which entails identifying strategies used to generate aesthetic experiences, develop knowledge and legitimize works through creative participatory processes, which allows following some historical premises to try to answer: how can we analyze the creative acts that arise collectively between artist and community?, a concern that arises in the framework of the research project entitled: *Community practices and knowledge for artistic creation. "Contributions to the construction of peace in the southwest of Colombia"*. In its first phase it proposes the identification, analysis and assessment of different community artistic practices that serve as input to develop creative processes that articulate knowledge and practices of the Ashampa Awá women's group in San Juan de Pasto, Nariño Department, and researchers of the pregraduate Education program of the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.. The pages that follow offer a reflexive story that addresses the notion of plastic-visual artistic creation as a state of exploration, process of knowledge and interaction between the artist and community practices.

**Keywords:** creation artist, community, participation, social context.

**Summary:** 1. Artistic creation; 2. The artist outside the workshop; 3. Artistic practices in Latin

America; 4. Artistic experience from the plastic arts in Colombia.

## Creación Artística

Es importante iniciar con una definición sobre lo que se entiende por creación artística. El término hace referencia a la capacidad del ser humano de expresar sus ideas y sensaciones por medio de la música, danza, literatura, plástica, teatro, cine y otras manifestaciones audiovisuales y digitales que evidencian una experiencia sensible. La creación artística es el acto que da a luz toda producción de sentido que constituye todo lenguaje que interviene en la comunicación humana (Mendogo, 2004, p. 808). Esta capacidad es, sin duda, una práctica esencial en la vida del ser humano que da cuenta de una época, cultura, grupo social e individuos que dan forma a sus ideas e intuiciones. Para Herbert Read los dotes intuitivos pertenecen al artista, es así que plantea que

[...] para expresar su intuición usará el artista la materia que las circunstancias y el tiempo ponen en sus manos: en una época arañará los muros de su cueva, en otra construirá o decorará un templo o una catedral, en otra pintará sobre tela para un círculo limitado de connoisseurs (Read, 1954, p. 147)

Aunque el autor se refiere a la contribución plástica, en general, los artistas han ocupado un rol importante en la sociedad, ya que el lenguaje artístico, bien sea de tipo plástico, musical, literario, entre otros elementos de expresión, tiene un valor estético que permite experimentar una especie de libertad por medio de la forma, el color, la línea, el espacio; y al mismo tiempo consigue comunicar y producir intercambios culturales que logran construir mundos posibles y muchas veces problematizar la cotidianidad, con lo cual cobra importancia según el periodo histórico al que pertenece.

Así mismo, esta capacidad está influenciada por la relación economía-cultura, dos temas distintos

pero que forman una alianza innegable. Y es que, desde el siglo XIX y en la transición de un sistema económico feudal a una organización de la economía capitalista, este binomio se prioriza en países que son potencia mundial y la condición de artista amparado por mecenas se desdibuja, lo cual provoca que él mismo se desvincule de ambientes tradicionales como museos, galerías y espacios fuera de la disertación hegemónica, y extiende su interés en el mercado para consolidar su estilo y a la par, aumentar su atención a problemas socio-culturales –propios y ajenos–, halla otros modos de producir arte y exhibirlo en sociedad.

Es el caso de algunos pintores franceses de finales de aquel siglo, quienes retomaron una práctica centenaria: pintar al aire libre, reacción que obedeció en parte a la aparición de la fotografía y su utilidad para capturar fielmente la realidad, capacidad que, hasta ese momento se le otorgaba al pintor con su virtud casi divina del manejo del dibujo y el color. También porque el realismo de aquella época promovido por la Academia de Bellas Artes tuvo poca acogida entre los impresionistas<sup>1</sup>, movimiento conformado por pintores que “eclosiona en todo su esplendor durante un momento históricamente muy complicado, marcado por la guerra franco-prusiana y los sucesos de la comuna, que convulsionan París” (Fundación Mapfree, 2010, p. 3).

Para Édouard Manet (1832-1883), Edgar Degas (1834-1917), Claude Monet (1840-1926), Berthe Morisot (1841-1895), Camille Pissarro (1830-1903), Auguste Renoir (1841-1919), Alfred Sisley (1839-1899), entre otros artistas, el paisaje y la vida cotidiana tenía relevancia a tal grado que debía en cada instante ser capturada con pinceladas dinámicas, de tonos puros y figuras ligeras. Esta nueva actitud provocó escándalos transitorios en el marco del salón de rechazados (*Salon des Refusé*, 1863), o *La sociedad de los artistas independientes* (*La Société des Artistes*

*Indépendants*, 1884), exhibiciones creadas para desafiar la estructura gremial, académica y tradicional del *Salón de Paris*, evento desarrollado desde el siglo XVII en aquella ciudad, considerada, en ese momento, la capital mundial del arte y el lugar donde el Estado compraba arte e indudablemente, el artista alcanzaba su valía. Estos sucesos imprimieron nuevos valores en un intento de ajustarse al mundo moderno, que en definitiva, generó aportes que cambiaron la manera hacer y entender la pintura.

## El artista fuera del taller

Hacia el siglo XX el estar fuera del taller obedeció al interés por priorizar sensaciones e instantes colmados de un nuevo espíritu en medio de una época agitada. El surgimiento de las vanguardias históricas no solamente evidenció la necesidad de transformar la función del arte, también la urgencia de cambios sociales, políticos e ideológicos que demandaba el inicio de la centuria, atestada de tensiones políticas y conflictos económicos entre países soberanamente industrializados; Reino Unido, Francia, Alemania, Rusia y Austria enfrentados para proteger su comercio y conquistar otros mercados, por lo que creaban políticas agresivas y hegemónicas que desataron la Primera Guerra Mundial.

Es así que la participación de los artistas en los postulados de los países en guerra fue ineludible, la sociedad capitalista y los estados socialistas exigieron su intervención directa, ya que el subsidio que recibían los obligaba a cumplir su deber patriótico o a vivir en el exilio, esto ocasionó sucesos infaustos en medio de tantos cadáveres y ruinas. La inconformidad se manifestó de forma colectiva, la transformación plástica se abrió camino, materiales como hule, cartón, trozos de madera, periódico usado, vidrio y nuevos metales cobraron protagonismo y se introdujeron en la pintura y la escultura, lo cual les otorgó un carácter novedoso. Las experimentaciones

<sup>1</sup> El término impresionismo origina de la expresión que utiliza el crítico de arte Louis Leroy en un artículo publicado en 1874 tras recorrer la exposición organizada en el taller de Nadar. Leroy calificó de forma peyorativa a la obra “Impresión: sol naciente” de Claude Monet y desde ese momento los artistas involucrados no dudaron en adoptar este nombre.

plásticas motivaron el uso de técnicas como collage, gratage, frottage y fotomontaje, incluyendo experiencias visuales que involucraron la fotografía y el cine, así mismo, la revisión sobre distintas culturas y la conjugación con otras disciplinas como literatura, teatro, danza, arquitectura y música se hicieron presentes. “Cuánta energía histórica que, antes que, en la violencia social y política, encontró su liberación en el arte de las vanguardias” (Báez, 2000, p. 239). Fueron ismos que dieron apertura a formas que ya no tienen reglas fijas de representación, sino múltiples posibilidades de crear y exhibir. Por tanto, algunas expresiones literarias, plásticas, escenográficas y sonoras irrumpen en lo habitual y se arrojan a las calles como estrategia de ataque a la acostumbrada actitud contemplativa del espectador, custodiada por el arte oficial y sus paredes blancas que cautivan los sentidos.

En el lenguaje plástico, una obra puntual que cabe nombrar en este escenario es *Merzbau*, del artista Kurt Schwitters, un proyecto creado con objetos cotidianos que formó una especie de columna infinita incrustada al interior de la casa del artista. “Una especie de collage abstracto y compuesto de grutas, columnas y objetos encontrados, siempre cambiantes y en constante expansión” (Thomas, 2012, p. 1).

Este proceso creativo, marcó de manera intencional la diferencia del objeto con relación al espacio y aunque nunca se pudo terminar a causa de la persecución nazi y los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial –que obligó al artista a trasladarse continuamente hasta su muerte en 1948–, los historiadores narran la coherencia de esta pieza con respecto a uno de los ideales de vanguardia: fusionar arte y vida. Al respecto, el mismo Schwitters indicó en un texto escrito en 1920 para la revista publicada en Múnich, Alemania, de 1918 a 1921, *Der Ararat: Glossen, Skizzen und Notizen zur neuen Kunst* (*El ararat: glosas, bocetos y notas sobre arte nuevo*): “se puede estar alegre incluso entre la basura y eso es lo que hice: la recogí, la encolé, la clavé, y la llamé

*Merz*” (Schwitters, 1995). Y justamente *Merzbau* es una referencia importante convertida en hito, porque posteriormente, influyó en los artistas que además de pinturas y esculturas, crearon instalaciones y acciones, diversificaron así las formas y lugares de producción artística y otorgaron legitimidad a los actos creativos que se desarrollaban fuera de museos e instituciones artísticas oficiales.

No cabe duda de que los artistas accionan y las instituciones reaccionan, el Museo de Arte Moderno (MoMa) se fundó en el continente americano en 1929 y de la mano del director Alfred H. Barr, se rejuveneció el concepto de museo, dispuesto a proteger, promover y difundir las diversas producciones artísticas internacionales, incluso aquellas obras vanguardistas de difícil aceptación en su momento. A la par, gradualmente se extiende el campo de acción al incorporar arquitectura, diseño, fotografía y cine, lo cual convierte el concepto de museo-almacén en museo-laboratorio organizado, vivo y didáctico. Así, Fernando Huici (1981) realiza una afirmación acerca del fortalecimiento de la plástica moderna impulsada por Barr :

[...] Es sin duda, 1936 el año crucial en la carrera expresiva de Barr con las gigantescas exposiciones tituladas: Cubismo, arte abstracto y arte fantástico, dadá y surrealismo, las cuales ofrecerían al público y a los artistas neoyorquinos un panorama exhaustivo de los movimientos que habían de sentar las bases de la gran generación pictórica de posguerra norteamericana. (p. 13)

De acuerdo con lo anterior, en la década de 1940 se forjó la idea de un arte estadounidense que confortó a la sociedad y dominó la escena artística mundial. Esta atribución hizo posible –en gran medida– que el foco del arte moderno saliera de París y se alojara en Nueva York, lo cual resultó en el expresionismo abstracto, un movimiento que destaca como figura principal a Jackson Pollock (1947-1948), quien

describe su quehacer para la revista de Vanguardia Possibilities de la siguiente manera: “cuando estoy dentro de mi pintura no estoy consciente de lo que estoy haciendo. Solo después de un periodo de “acostumbrarme” veo lo que he hecho en realidad” ( p. 48 ). Esta forma de producción que invalidó la idea de crear un lenguaje al servicio de la sociedad se consiguió implantar y tener éxito decisivamente en plena Guerra Fría, que inicia una vez acaban I y II Guerra Mundial. De esta manera, logra presentar a nivel mundial un arte norteamericano genuino, emancipado de Europa y nuevo modelo de la cultura occidental en el que algunos artistas representativos estaban totalmente despolitizados. “El artista intersubjetivo inventa, a partir de la experiencia personal, crea desde un mundo interno, en vez de externo” (Guilbaut, 2007, p. 227).

## Prácticas artísticas en américa latina

Algo distinto ocurrió en América Latina, ya que los acontecimientos históricos y culturales determinaron el desplazamiento de la acción artística hacia el terreno político que se entrelaza con el campo social. Hechos como el surgimiento de la Revolución Cubana, la lucha que libraron Vietnam y África por su libertad contra países poderosos, movimientos sociales liderados por sacerdotes que articularon el Marxismo y el cristianismo, fueron todos eventos coyunturales, que promovieron un verdadero cambio en beneficio de los más oprimidos e involucraron un giro de pensamiento y de forma en las artes.

Para la década de 1968 los grupos estudiantiles, obreros e intelectuales se enfrentaron a las directrices represivas del Estado, los artistas comprometidos decidieron unirse a esta lucha popular y buscar espacios mucho más democráticos, se apartaron del mundo oficial. En el programa de Tv Mestizo. 12 militancia artística, Graciela Carnevale artista plástica argentina que participó en la realización colectiva artístico-política Tucumán Arde, rememora:

[...] Salirse de las Galerías, alquilar un local en una galería comercial y de esa manera autogestionarnos, armar nuestras propias muestras, nuestros montajes, hacer la publicidad, escribir nuestros textos, eso nos pone en una situación de autonomía frente a todo el sistema y en la búsqueda también de un nuevo público. (2008)

La dirección que tomó el lenguaje artístico frente a la crítica institucional se agudizó. El ambiente hostil y la censura se intensificaron cuando América Latina se vió sacudida por las dictaduras y las guerras civiles de cada nación. La violencia estableció la fuerza que hizo volcar la creación sobre el quehacer político en aras de un mundo mejor. La realidad debía ser denunciada, comunicada, señalada; el arte se convirtió en información, un medio para visibilizar los abusos del Estado contra la población civil, las masacres silenciadas, las desapariciones y la represión de todo tipo. Los lenguajes artísticos tomaron nuevas formas, desde distintas geografías, por colectivos o individuos permeados y conectados por condiciones de vida sobrellevadas en un escenario cruel, autoritario y sangriento.

El desafío del lenguaje pictórico involucró nuevas formas artísticas, *happenings*, ambientaciones, *performances*, creó los cimientos para una crítica política e ideológica al sistema del arte. La irrupción de la *acción* en el campo de las artes plásticas, a partir de 1960, consiguió alterar la idea de una historia lineal y única, expresó múltiples historias fracturadas que le permitieron a la experiencia creativa ocupar un lugar comprendido, necesariamente, en la temporalidad, y permitir al artista integrarse más con su entorno. La historiadora de arte Andrea Giunta (2014) precisa:

[...] Cuando irrumpen los Parangolés de Oiticica o las terapias con objetos relacionales de Lygia, objetos para poner en actividad nuevas zonas mínimas de la percepción,

realizados con materiales simples (bolsas de plástico, agua, piedras y arena) y activados desde el cuerpo, estamos en un momento distinto. Incluso caminando la cinta de Moebius, en el papel de Clark, que el participante corta por el medio hasta no poder avanzar más –una obra que es lo que dura, el tiempo en el que se recorre el papel, dividiéndolo siempre en dos– da cuenta de una diferencia radical respecto de sus trabajos anteriores [...] estas piezas de Hélio y Lygia, involucran elementos completamente distintos. Procesos, tiempo, movimiento, cuerpos. (pp. 15-16)

Así, el gesto inquieto cobra valor, más allá del bastidor, la roca esculpida y la materialidad del objeto. El cuerpo, en tiempo-espacio real, logra indagar otros cuerpos a través de los sentidos, suscita la participación y constata que el acto, tan fugaz como eficaz, consigue desvanecer las fronteras entre el público y la obra. De tal manera que la acción de intervenir en los espacios urbanos, naturales o privados, exige a quien la ejecuta, prescindir de los espacios oficiales.

Consecuencia de la oleada de violencia y la acción de resistencia, emergieron en América Latina durante 1980, otras formas de agenciamiento que alteraron la normalidad de la vida pública impuesta por el terror dictatorial (Amigo et al., 2012). Los artistas se apropiaron de la noción misma de museo y de su capital simbólico, útil para establecer nuevos modelos institucionales desde el arte mediante la alteración de los postulados elitistas y coloniales de estructuras museales hegemónicas predominantes. Esta iniciativa, al margen o en contra del mercado, imprimió un giro en la manera de entender al público como sujeto activo en relación con el objeto artístico; de este modo la exposición pasó de considerarse como solo una exhibición de objetos, para ser pensada como un medio de comunicación. La forma inventiva en la que operan los artistas desfigura la

manera convencional de relacionarse con el público, crea así ideas de exhibición basadas en la necesidad de hallar, en ese vínculo artista – público, determinadas formas de reciprocidad no estandarizadas que a su vez, recrearon las deficiencias institucionales.

Gustavo Buntinx, historiador de arte, crítico y curador oriundo de Buenos Aires, residente en Lima y autor de numerosos trabajos sobre artes visuales latinoamericanas, creó en 1983 *Micromuseo* (“al fondo hay sitio”), institución errante con una colección de objetos pensada para promover mediante la circulación y no la acumulación señalando esto último como función de los museos oficiales de la ciudad. En Latinoamérica, “micro” se refiere a lo pequeño, pero también se le llama así al autobús. Buntinx articuló el proyecto bajo la terminología que utilizan los choferes de los buses, empleó la cotidianeidad como estrategia e invitó a las personas a subirse y procurarse un lugar. Buntinx también expresó que no era director, ni curador del *Micromuseo*, sino, el conductor de un vehículo que transitaba por una gran autopista cultural y que además contaba con un “Taller de Mecánica” accesible e integrado por cinco personas, incluido él.

El *Micromuseo* se planteó como una institución móvil, con unas estrategias expositivas ambulantes, que, concentró la mirada sobre los elementos de identificación cultural andinos con respecto al arte hegemónico, de esta manera proclamó sentido a las prácticas de arte local, soportadas en nociones como vacío museal y museotopía, encarando los museos de arte en la ciudad de Lima, ausentes e incapaces de cubrir las necesidades socioculturales emergentes del país, situación que convirtió en oportunidad para crear y debatir por medio del arte, nuevas estructuras expositivas.

Otra propuesta que también confronta la idea dominante del arte en relación con los circuitos oficiales por medio de una práctica colectiva es el Museo Bailable de Buenos Aires 1988, creado, curado y definido por Fernando “Coco” Bedoya que manifiesta:

[...] Yo organizaba unos eventos llamados Museos bailables, que iniciaban como exposiciones y terminaban como recitales. Y toda la modificación se daba a través de la luz nada más. Empezaban como una exposición tradicional, de dos o tres artistas, colectiva, donde las luces se empezaban a apagar y había un ambiente teatral, pero no escenográfico, sino teatral de performance, de acción de cuerpo sobre el espacio, donde lo que sucedía en realidad, era la intensidad, lo que más se buscaba era el rozamiento. Eran como las exposiciones de Parafernalia, donde la intensidad pasa por el rozamiento. Entonces, yo trabajaba ese rozamiento cargándolo con una cantidad de actividades artísticas sobre ese mismo espacio, simultáneo. (2014, p. 106)

Más allá de proponer obras, “Coco” Bedoya, plantea apropiaciones urbanas y territoriales que convirtieron la práctica artística en un laboratorio de experiencias, que interceptó zonas comunes en las que se conjugaron lo erudito y lo artesanal, donde se agruparon diversas generaciones de artistas y convergieron distintas disciplinas que activaron la escena artística y transformaron la manera de experimentar el arte para aquellos que siempre estuvieron al margen.

Los anteriores ejemplos se formulan como espacios expositivos alternos o lugares extrainstitucionales que intentan subvertir el orden de lo establecido, como estrategias de prácticas artísticas con estructura desafiante, crítica, temporal y nómada. Una actitud que tiene filiación inmediata con Marcel Broodthaers y el Musée d’Art Moderne, Département des Aigles, creado entre 1968-1972, Daniel Buren o Hans Haacke, artistas norteamericanos de los años sesenta, que cuestionaron su papel en la sociedad e hicieron una crítica a los soportes tradicionales de la pintura y la escultura. Todos, sin importar su origen o ubicación geográfica, inquirieron sobre sus límites y las maneras de presentar la obra de arte,

asumieron distintos roles: coleccionistas, conservadores, curadores, críticos de arte, expandieron labores interdisciplinarios que les permitieron multiplicar sus intenciones de ocupar un lugar sustancial en la esfera social y entablar una relación directa con los diversos públicos.

## **Experiencias artísticas desde las artes plásticas en Colombia**

La historia del arte se clasifica por período, escuela, estilo, movimiento o artista, lo cual impone a los objetos significados que se legitiman por medio de las instituciones culturales oficiales. De ahí que “[...] La presencia de una obra de arte en un museo (al menos, en las principales instituciones tales como la National Gallery de Londres o el Museo de Arte Metropolitano de Nueva York), ya representan en sí una forma de clasificación” (Barker, 1999, p. 13). En consecuencia, no es lo mismo si la obra está exhibida en el MoMA o en un barrio al norte de la ciudad de Bogotá, su singularidad y certificación depende del lugar en el que se alberga.

La Bienal de Venecia en Bogotá es una plataforma artística que promueve procesos creativos, la lideran estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, quienes decidieron organizar en 1995 una exhibición de arte en el barrio Venecia, “con la intención de desplazar el arte contemporáneo de sus habituales espacios, a otros no tan centralizados.” (Aguirre, 2003). Esta movilidad en la que incurre el colectivo Matracas –y señala el director Franklin Aguirre– urge en el ambiente cultural capitalino para brindar nuevas trayectorias a las propuestas plásticas para generar otras formas de producción, circulación y apropiación de los artistas y artesanos locales desde lugares anónimos. Esta iniciativa genera gran impacto a nivel local y visibilidad en el ámbito cultural nacional, no solo porque las obras en la Bienal se crean a partir del vínculo que los artistas pueden establecer con la población y el barrio, también porque potencia “la idea de la obra

de arte como herramienta para el cambio social” (Palacios, 2009, p. 199).

En esta experiencia artística y expositiva la metodología empleada de intervención-acción es cercana a la metodología etnográfica, ya que los artistas realizan trabajo de campo y basan todo el proceso de creación, desarrollo del evento y demás, en las dinámicas comunitarias. Para Aguirre (2003) esto implica:

[...] apoyar la búsqueda de la propia comunidad para transformar sus formas de vida, explorando con ella nuevos elementos de interpretación de su cotidianidad, nuevos referentes para leer y experimentar su relación con el espacio urbano, el barrio y consigo mismos. (p. 129)

La Bienal toma el arte de incorporar la cultura a la cotidianidad, abre el camino para proyectos que priorizan los beneficios comunes y sociales por encima del carácter estético de la obra. Esto significa abordar problemáticas ciudadanas, contextuales urbanas y culturales que hacen del objeto artístico, la gestión, organización comunitaria y técnicas de montaje, un dispositivo para indagar acerca de la memoria, las historias locales y la importancia de la participación colectiva en la construcción de un interés común en el seno de la esfera pública.

Por consiguiente, el intercambio entre el artista y la comunidad se convierte en acción fundamental para que instituciones como el Ministerio de Cultura de Colombia generen iniciativas que permitan ampliar la noción de prácticas artísticas *más allá de una estética relacional* (Bourriaud, 2009) enfocada en el vínculo íntimo que genera el artista con otros en circuitos artísticos tradicionales como museos y galerías o *arte comunitario* (Morgan, 1995), en el que el artista acompaña a la comunidad para recuperar zona marginadas o en conflicto por medio de bailes, murales, espacios arquitectónicos o actividades

artísticas. “Son los laboratorios de creación en contextos regionales generados por el Área de Artes Visuales del Ministerio de Cultura desde 2004” (Gil, 2013, p. 171). Con estos, el Estado colombiano pretende democratizar la cultura y fortalecer prácticas artísticas que abordan el ejercicio curatorial, museológico, proyectos de intervenciones creativas rurales y urbanas, propuestas de conservación de prácticas y saberes de culturas indígenas, indagaciones del arte relacionada con la pedagogía entre otras líneas de experimentación, para enriquecer el lenguaje artístico y la experiencia creadora.

Este emprendimiento, además de atender las regiones, apunta a formar públicos culturales en un Estado que aún no advierte que aprender a valorar el arte es parte fundamental del crecimiento y desarrollo de todas y cada una de las personas que integran el país. Es así que, la formación se entiende desde la aplicación del currículo en la educación básica primaria o de pequeñas muestras y representaciones limitadas de la cultura y los territorios de pueblos indígenas y afrocolombianos. Si bien es cierto que estas iniciativas son importantes, no es menos cierto que cuando la cultura se considera presente solo en el marco de reinados y festivales, las voces e imaginarios colectivos se uniforman y debilitan. Por ende, la siguiente cita de Néstor García Canclini (2008): “El Estado, no crea cultura. Es indispensable para generar las condiciones contextuales, las políticas de estímulo y regulación en las cuales puedan producirse bienes culturales y se puedan acceder a ellos con menores discriminaciones”. (p. 71)

A partir de esta premisa, la articulación de proyectos nacionales que invitan al diálogo y la participación no son del todo efectivos por las condiciones desiguales de desarrollo en que se encuentran las regiones y porque muchas veces, los procesos creativos que allí se originan no culminan en productos tangibles o comercializables. Sin embargo, es importante destacar el riesgo que asumen todos los agentes en la idea de construir *espacios culturales*

para crear memoria por medio de los diversos proyectos que articulan distintos lenguajes artísticos, en función de generar redes asociadas a circuitos académicos o comunicacionales para movilizar y visibilizar estas prácticas inscritas en la pedagogía, la gestión cultural y el arte.

Es precisamente en este escenario en el que se desarrolla la primera fase del proyecto *Prácticas y saberes comunitarios para la creación artística. "Aportes a la construcción de paz en el suroccidente colombiano"*. El objetivo es construir procesos creativos junto al colectivo Ashampa Awá<sup>2</sup> como alternativa para fortalecer el pensamiento propio y las identidades de las comunidades que siempre fueron negadas, rechazadas y empobrecidas fuera de su territorio. De igual forma, busca alentar las acciones participativas basadas en manifestaciones estéticas, que si bien no apuntan a crear obras de arte, reivindican saberes como el tejido de la igrá<sup>3</sup> por medio de experiencias creativas plásticas, acontecimientos y reflexiones desde los territorios. Es así como la función tradicional del artista-investigador que toma lo que necesita y lo exhibe con su firma se desdibuja y los circuitos artísticos o académicos son solo una ruta posible para validar la intuición y la imaginación en diálogo con otras prácticas y saberes. Por tanto, el proceso creativo es, como bien lo mencionó Camnitzer, "[...] el acto cultural transformativo y de adquisición de conocimientos que se produce a través del ejercicio artístico que no necesariamente produce obra" (Revuelta, 2017).

En virtud de ello, las prácticas artísticas orientadas a las artes plásticas y visuales mencionadas en el texto señalan que la relación entre artista y comunidad va más allá de la creación de obras. Con ello, se pretende hacer hincapié en el proceso de creación como un espacio que genera dinámicas

que propician una forma de conocer y apropiarse del mundo diferente a la establecida por las metodologías del razonamiento científico. De manera que esta forma singular (más que un método) sirva para acompañar los esfuerzos de este colectivo para preservar sus tradiciones y permanecer en el territorio desde otro lugar, pues, "la calidad de vida y el territorio no son las únicas pérdidas que amenazan a pueblos indígenas colombianos como los awá. La lengua, las tradiciones y las costumbres tienden a desaparecer con el desplazamiento" (Acnur, 2018).

## Conclusiones

En primer lugar, analizar los actos creativos requiere un ejercicio de reconstrucción, que, sin duda, está atravesado por el incremento de estructuras económicas extravagantes que redefinen la creación artística y su ejecución. No obstante, el ejercicio creativo desborda de manera continua estos límites, ya que los artistas descolocan su rol protagónico para fungir como mediadores de acciones que pueden llegar a cuestionar las funciones de los espacios políticos imperantes, se superan así las instancias del arte incorporado al mercado, al conseguir renovar asiduamente su interrelación con la comunidad, muchas veces sin necesidad del objeto artístico.

Como segunda medida, cuando un artista pretende desarrollar sus iniciativas en una comunidad organizada, debe seguir los lineamientos que ésta exige para la aprobación, coordinación, seguimiento y cumplimiento del proyecto. Por supuesto, no hay una receta para conseguir integrarse a un contexto colmado de particularidades, lo que sí es evidente es la importancia de este acercamiento horizontal que suscita un sitio de intercambio, provocación, creación, voz y significado. Así, el proceso creativo ubica a los objetos y sujetos en una trama territorial que define las estrategias de comunicación,

<sup>2</sup> Según la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en la lengua indígena Awapit, que pertenece a la familia lingüística chibcha, "awá" significa la gente de la montaña, la gente de la selva" (ONIC, s. f.)

<sup>3</sup> La igrá Tejido tradicional de la Comunidad Awá, en los que representan relatos de su cosmogonía y significados de la lengua hablada por esta comunidad ancestral.

redistribuye el flujo de información de la experiencia artística y destaca su lugar de emplazamiento.

El proyecto de investigación PySCCA Prácticas y saberes comunitarios para la creación artística. “Aportes a la construcción de paz en el suroccidente colombiano” localiza en el lenguaje visual ancestral (el tejido de la igrā) y el contemporáneo occidental (prácticas artísticas) un punto de encuentro que funciona como vehículo de significados y valores, se aventura a la rehabilitación de la memoria y la historia étnica como parte vital de la identidad personal que, aunque puede o no aportar a la construcción Paz, sí, pretende crear modos de comunicar los tiempos-territorios que se habitan.

En consecuencia, el papel protagónico que cumple artista-comunidad es indivisible, aunque sus perspectivas pueden no ser necesariamente convergentes o compatibles entre sí, ambos experimentan los efectos del mundo globalizado, en el que lo cultural enlazado a lo económico bosqueja un nuevo orden simbólico, en el que lo social y lo comercial se cruzan; en el que la apatía y la celeridad se amplifican, incluso en los ejercicios socioculturales cuya fuerza simbólica aumenta, al mismo tiempo que examina lógicas de funcionamiento que responden a las necesidades actuales de comunicación. Estos aspectos discordantes incitan la creación de espacios en los cuales se confrontan nociones estandarizadas de experiencias sensibles que, a su vez, deben encontrar cómplices que desplieguen estrategias de producción, distribución y consumo, callejeras, en línea, errantes, nómadas, formas posibles de construir comunidad mediante procesos artísticos que logren intervenir en la industrialización de la cultura y permanecer al margen. Quizá esta coalición disfrazada de alianza provoque un instante democratizado e instituyente.

## Referencias

- Acha, J. (1979). *Arte y sociedad: Latinoamérica, el sistema de producción*. Fondo de Económica.
- Aguirre, Franklin (2003). La Bienal de Venecia de Bogotá. Rodríguez, V. M. (ed.) (pp. 129-136, 2003). *Prácticas artísticas, Enfoques Contemporáneos*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia e Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Amigo, R., Badawi, H., Biczel, D., Carvajal, F., Colombino, L., Cristi, N., Davis, F., Expósito, M., Gamarnik, C., García F., García Pérez de Arce, I., Gutiérrez Castañeda, D., Henaro, S., Keller, A., La Rocca, M., Longoni, A., López, M. A., Lucena, D., Manzi, J., ... Weiss, R. (2012). *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina* (catálogo). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. <https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/perder-forma-humana-imagen-sistimica-anos-ochenta-america-latina>
- Báez, E. (2000). Otto Dix: serie gráfica sobre la guerra. *Revista Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 22(76), 237-251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v22n76/v22n76a7.pdf>
- Barker, E. (ed.) (1999). *Contemporary Cultures of Display. Art and its Histories*. Yale University Press y Open University. [https://gallowayexploringart.files.wordpress.com/2014/08/barker\\_intro\\_cont-cult-display.pdf](https://gallowayexploringart.files.wordpress.com/2014/08/barker_intro_cont-cult-display.pdf)
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Adriana Hidalgo Editora.
- Buntinx, G. (s. f.). Qué es y qué quiere ser Micromuseo (“Al fondo hay sitio”). *Manifiesto de viaje*. <https://micromuseo.org.pe/manifiesto/index.html>
- Fundación Mapfree. (2010, enero 13). *Impresionismo, Un Nuevo Renacimiento. Dossier de prensa*. Recuperado de [https://www.fundacionmapfree.org/fundacion/es\\_es/images/dossier-prensa-impresionismo-es\\_tcm1069-553479.pdf](https://www.fundacionmapfree.org/fundacion/es_es/images/dossier-prensa-impresionismo-es_tcm1069-553479.pdf)

- García, Canclini N, (2008). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Paidós.
- Gil, J. (2013). Los Laboratorios de Creación en contextos regionales. En *Segundo encuentro de investigaciones emergentes* (pp. 171-186). Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Giünata, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?* Fundación ArteBA.
- Guerrero, C. (2016, junio 27). La Bienal de Venecia de Bogotá, es mayor de edad. Sus primeros 21 años. *Fashion Radical Magazine*. <http://www.fashionradicals.com/la-bienal-de-venecia-de-bogota-es-mayoria-de-edad-sus-primeros-21-anos/>
- Guilbaut, S. (2007). *De cómo Nueva York robó la idea de arte moderno*. Editorial Tiran lo Blanch.
- Huici, F. (1981, agosto 19). Alfred H. Barr y la noción contemporánea del museo. *El País*. [https://elpais.com/diario/1981/08/19/cultura/367020009\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1981/08/19/cultura/367020009_850215.html)
- Mendogo Minsongui, D. (2004). Los nuevos soportes de la creación artística: La creación artística africana, de la oralidad a la modernidad. *Artes y Nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 803-813). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940488>
- Morgan, S. (1995): "Looking back over 25 years". En Dickson, M. (ed.)
- Art with People . Sunderland. AN Publications.
- Ordoñez, J., y Vergara, M. (1999). Páginas sobre la expresión artística. *Revista Arte, individuo y sociedad*, (11) 39-46. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9999110039A/5944>
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (s. f.). *Awa*. <https://www.onic.org.co/pueblos/112-awa>
- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Revista Arteterapia*, 4, 197-211. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A>
- Read, H. (1954). *El significado del arte*. Losada Editor.
- Reuelta, L. (2017, febrero 2). Entrevista. Camnitzer Luis: "el arte es un instrumento para mejorar la sociedad". *ABC Cultural*. [https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-arte-instrumento-para-mejorar-sociedad-201702020153\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-arte-instrumento-para-mejorar-sociedad-201702020153_noticia.html)
- Schwitters, K. (1995). Merz. *Catálogo exposición 6 abril-18 junio 1995* (pp. 184-187). IVAM Centre Julio González. [https://merzmail.files.wordpress.com/2015/03/kurt\\_schwitters\\_merzmail\\_net.pdf](https://merzmail.files.wordpress.com/2015/03/kurt_schwitters_merzmail_net.pdf)
- Quijano, Rodrigo (2014). *Fernando "Coco" Bedoya. Mitos, acciones e Iluminaciones*. Malí, Museo de Arte de Lima. Perú.
- Thomas, E. (2012). En busca del arte perdido: Merzbaue de Kurt Schwitters. *Inside/out MoMA* Recuperado de: [https://www.moma.org/explore/inside\\_out/2012/07/09/in-search-of-lost-art-kurt-schwitters-merzbaue/](https://www.moma.org/explore/inside_out/2012/07/09/in-search-of-lost-art-kurt-schwitters-merzbaue/)
- UNHCR ACUNR (2018) Indígenas Colombianos amenazados por el conflicto en Colombia. Comité Español de ACNUR. Recuperado de: <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/historias-de-vida/indigenas-colombianos-amenazados-por-el-conflicto-en-colombia#:~:text=La%20calidad%20de%20vida%20y,nativa%20fuera%20de%20su%20territorio.>



## Los caminos del buen vivir\*

### The Paths of Buen Vivir (Good Living)

Wilson Martínez Guaca\*\*  
Dianny Guerrero Montilla\*\*\*

Rec: 2/05/2019  
Acep: 11/11/2019

#### Resumen

El presente artículo sobre el *buen vivir*, que se ha convertido en un paradigma de los pueblos originarios que ofrece una salida al desarrollismo racional, hace un recorrido por la visión general del concepto, se detiene en las concepciones indígenas de Bolivia con énfasis en los aymara y los quechuas, de Ecuador con el pueblo kichwa y los pueblos amazónicos, de Paraguay con el pueblo guaraní y de Colombia con el pueblo nasa. Luego se detiene en posturas como las del pluriverso y la cosmocomunidad y, en general, de los *movimientos sociales antisistémicos y ecológicos*, para aproximarse después desde la cultura política de las constituciones de Ecuador y Bolivia a sus máximas expresiones, así como a varios estudios que lo plantean como la salida a las visiones de desarrollo, progreso y sistema mundo capitalista, además, como una opción política diferente al capitalismo y al socialismo. Luego se evalúa de forma minuciosa el *buen vivir* desde la visión de la civilización occidental, con especial detenimiento en su encuentro con algunas posturas filosóficas para ubicarlo finalmente en los trabajos que lo abordan desde la comunicación.

**Palabras clave:** *buen vivir*; comunicación y buen vivir, desarrollo.

#### Abstract

The present article about *Buen vivir* (good living), which has become a paradigm of the original people as a way out of rational developmentalism, takes a tour through the general vision of the concept, stopping in the indigenous conceptions of Bolivia with the Aymara and the Quechuas, from Ecuador with the Kichwa and the Amazonian people, from Paraguay with the Guaraní people and from Colombia with the Nasa people. It afterwards extends in postures such as those of the pluriverse and the cosmo-community, and in general of the *anti-systemic and ecological social movements*, to arrive at an approach from political culture found in Ecuador and Bolivia constitutions to its maximum expression, and in several studies that propose it as the exit to visions of development, progress and the capitalist world system, as well as a different political option to capitalism and socialism. Afterwards, the concept is addressed from the vision of Western civilization, stopping in its encounter with some philosophical positions and finally locating it in works that address it from communication perspectives.

**Keywords:** *buen vivir*; communication and good living; development.

\* Artículo derivado de proyecto de investigación: "El Wët Wët xí'zenxi, Nasa y el Teko Porã. Guaraní, hacia una comunicación armónica entre los seres humanos y la naturaleza", Grupo de Investigación Lumen Humanitas. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Unicatólica.

\*\* Periodista, licenciado en Lingüística y literatura de la Universidad de la Amazonía, magíster en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana, candidato a doctor en Comunicación de la Universidad de La Plata, Argentina. Docente investigador. Correo electrónico: [wmartinez@unicatolica.edu.co](mailto:wmartinez@unicatolica.edu.co); Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6059-9383>

\*\*\* Comunicadora social de la Universidad Santiago de Cali, especialista en Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle y magíster en Comunicación de la Universidad Autónoma de Occidente. Docente investigador. Correo electrónico: [dguerrero@unicatolica.edu.co](mailto:dguerrero@unicatolica.edu.co); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5020-6424>

## Introducción

El *buen vivir* es un concepto que surge de las vivencias de los pueblos originarios andinos sudamericanos y que poco a poco se ha convertido en un referente teórico que se opone a las ideas de *desarrollo* o *progreso* occidentales. Sin la pretensión de universalidad, el *buen vivir* se inserta en la particularidad local de cada pueblo y desde allí, plantea la posibilidad de un vivir o un convivir armónico, desde lo individual y lo colectivo humano, en conjugación permanente con la tierra y todos los elementos y seres existentes, eso sí, todo mediado por la ‘espiritualidad’ que permite una especie de simbiosis entre lo humano, lo divino y la naturaleza.

Son muchos los autores que han hecho sus aportes sobre el *buen vivir* en pos de interpretar –cada uno desde su perspectiva– esta vivencia de los pueblos originarios, incluso para adaptar esta visión al mundo occidental y llevarlo a iniciativas políticas de algunos gobiernos, con el ánimo de convertirlo en la manera de accionar de organizaciones y movimientos sociales que buscan caminos a la constricción de vida y pensamiento al que han sometido a buena parte de la humanidad los principios modernizantes y coloniales. Frente a este panorama resulta de especial interés hacer un recorrido por diferentes trabajos que tienen como referente al *buen vivir* para buscar su punto de encuentro con la comunicación como aporte a las discusiones teóricas de esta rama de las ciencias sociales

Desde la irrupción del *buen vivir* en tanto planteamiento que revisa los postulados del *desarrollo* y del *progreso* hasta la actualidad, los diferentes estudios parecen acordar en que este se puede abordar desde tres grandes perspectivas: la indígena, la de los *nuevos movimientos sociales antisistémicos y ecológicos*, la política o aplicación en las políticas de Estado (Gudynas y Acosta, 2011). Esto equivale a lo que el español Hidalgo Capitán considera como, “tres corrientes de pensamiento sobre el *sumak kawsay*, la socialista y estatista, la ecologista y post-desarrollista y la indigenista o ‘pachamamista’” (2012).

La relación de trabajos y visiones sobre el *buen vivir* que se presenta en este artículo parte desde un acercamiento que se podría denominar como epistemológico, o para usar un término originario, desde los ‘saberes ancestrales’, hace una relación entre los autores, su origen, institución u organización, planteamiento central, objetivos propuestos, metodología utilizada y hallazgos relevantes y diferenciales. Finalmente, la conclusión señala las diferencias y similitudes de los trabajos abordados con el fin de mostrar la correspondencia, oposición y oscilación con respecto a sus posturas sobre el *buen vivir* desde la perspectiva comunicacional, con énfasis en las prácticas y visiones de los pueblos originarios, en particular con los pueblos nasa y guaraní.

## Métodos y materiales

El estado del arte se considera una parte del método cualitativo, en tanto que, como investigación documental, permite recuperar y reflexionar sobre un determinado tema u objeto de estudio, es una forma de realizar investigación en las ciencias sociales (Galeano Marín y Vélez Restrepo, 2002). El presente ofrece un acercamiento general a esta categoría conceptual, emplea para ello las perspectivas teóricas más reconocidas y las aborda a partir de los trabajos de varios académicos. Con base a lo anterior, el artículo presenta un abordaje desde el método cualitativo, utiliza un diseño interpretativo de tipo documental con un enfoque hermenéutico que permite ubicar, seleccionar, acceder, registrar y elaborar sobre los textos estudiados.

Inicialmente, se inventariaron libros, artículos, ponencias, folletos y entrevistas personales para luego hacer una selección de ellos con base en unas categorías previamente definidas de acuerdo con el interés de estudio: la concepción del *buen vivir*; la visión al respecto de los pueblos indígenas latinoamericanos; su aproximación en las constituciones políticas de Ecuador y Bolivia, en las organizaciones y los movimientos sociales, bajo la perspectiva occidental,

y finalmente, en relación con la comunicación. Luego de la selección se procedió a la lectura y registro de los textos.

La técnica metodológica fue la lectura interpretativa de los textos seleccionados, ello supone una revisión cuidadosa de los estudios académicos de cohorte teórico, al igual que los demás archivos sobre la temática, sin embargo, también se confrontó y trianguló toda esta información con las múltiples voces de los autores sociales, quienes –desde sus realidades– posibilitan la validación y discusión de la temática a trabajar: comunicación y *buen vivir*.

## El buen vivir desde la perspectiva indígena

Desde la perspectiva indígena el *buen vivir* ha sido ampliamente estudiado por varios teóricos bolivianos, entre los que sobresalen David Choquehuanca y Fernando Huanacuni, quienes coinciden en ubicar sus raíces en las cosmogonías aymaras y quechuas.

Hay una profunda diferencia entre el *buen vivir* y el *vivir mejor*, el primero corresponde a una visión de armonía entre el ser individual y social con la naturaleza de la que emana su espiritualidad y el segundo es la visión occidental de tener recursos económicos o bienes materiales. El *buen vivir* va más allá de la relación entre los seres humanos y tiene en cuenta la naturaleza, mientras que en la visión desarrollista se busca es *vivir mejor* mediante la explotación y opresión del otro. En el *buen vivir* lo más importante es la comunidad, todos son parte de la naturaleza, no hay nada separado. En el *buen vivir* el trabajo da felicidad, no genera exclusión ni explotación, el trabajo es sinónimo de la complementariedad (Choquehuanca, 2010).

La visión indígena que orienta el vivir en comunidad, hermandad, en complementariedad, vivir en armonía entre las personas y la naturaleza, el no

competir se opone a los principios del desarrollo. En el *buen vivir* lo más importante es la comunidad, todas las familias viven juntas, como la hoja hace parte de la planta. Todos se necesitan a todos y a la vez cada uno tiene su rol; es la vida comunal, es el equilibrio, la identidad, es el ser uno mismo. No se busca libertad sino complementariedad, no se busca democracia sino consenso, no se busca justicia social sino equilibrio, no se busca dignidad sino identidad; es el tomar decisiones propias, autoabastecerse, prevenir enfermedades con alimentos sanos, guiarse más por el corazón que por la razón, volver a la hermandad de los abuelos, a la cultura de la paciencia, del diálogo, de la vida, de la comprensión, a la cooperación. Para los aymaras es volver a ser *gamiri* (ser), volver a ser *thagji* (camino). Para los quechuas es ser *qhapaq* (persona), es regresar al *yan* (camino) y para los guaraníes es ser *yambe* (persona que vive bien) y estar en el *tape* (camino) (Choquehuanca, 2010).

Los aymaras y los quechuas consideran que el *buen vivir* viene de dos fuentes:

Pachakama o Pachatata (padre cosmos, energía o fuerza cósmica) y Pachamama (Madre Tierra, energía o fuerza telúrica), que generan toda forma de existencia, por eso uno de sus principios es la reconstitución de lo sagrado en equilibrio (Chacha Warmi, Hombre Mujer), lo espiritual en la cotidianidad, como base para un cambio real en la vida práctica. (Huanacuni, 2010)

El *buen vivir* o *vivir bien* se puede definir como «la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto» (Huanacuni, 2010). Estas particularidades lo diferencian del *vivir mejor* occidental que significa progreso ilimitado, un consumo inconsciente y que incita a la acumulación material e induce a la competencia (Huanacuni, 2010).

## El buen vivir según los pueblos kichwa y amazónicos de Ecuador

Debido a su amplia composición poblacional indígena, Ecuador también es otro de los países andinos suramericanos en los cuales proliferan los estudios sobre el *buen vivir*, desde la perspectiva indígena sobresalen los de Santiago García Álvarez (s. f.) y los de Luis Macas (2010; 2014), quienes basan toda su reflexión en los pueblos kichwa.

Para los pueblos ecuatorianos el *sumak kawsay* (buen vivir) deriva de *sumak* que significa plenitud, sublime, excelente, magnífico, hermoso, superior, integral, simbiótico y holístico, y de *kawsay*, que traduce vida, ser-estando, estar-siendo. El *sumak qamaya* boliviano, viene del aymara y significa vida en plenitud (García Álvarez, s. f.) Se basa en cuatro principios fundamentales de la cosmovisión andina: la *relacionalidad* (interconexión de todos los elementos en uno); la *reciprocidad* (relación recíproca entre los mundos de arriba, abajo, ahora, los seres humanos y la naturaleza); la *correspondencia* (los elementos de la realidad se corresponden armoniosamente); y la *complementariedad* (los opuestos pueden ser complementarios) (García Álvarez, s. f.) 2016).

Para Luis Macas (2010), en su texto "Sumak Kawsay: la vida en plenitud, el *sumak kawsay* se origina en la vida, en la práctica, en la cotidianidad de los pueblos indígenas, es parte de su acumulado histórico milenar, una construcción colectiva en coexistencia con la *madre naturaleza* (Pachamama) y la ruptura de esta relación se produce con la mercantilización. El *sumak kawsay* es la esencia de todo ser vital y no un mero concepto, supone una construcción permanente de la comunidad en su cotidianidad que manifiesta equilibrio y armonía entre lo humano, lo natural y la espiritualidad; en la concepción cosmogónica kichwa llegar a él desde es alcanzar la fase superior de la vida "el kapak ñam" (Macas, 2010).

Ahora bien, es necesario identificar la otra mirada al respecto, que, aunque parezca distinta, permite

complementar el pensamiento indígena en Ecuador. Para los pueblos originarios de la Amazonía ecuatoriana más que hablar sobre el *buen vivir* hay que hablar del *buen sobrevivir*, puesto que en el primero de los casos (pueblo kichwa) se trata de un estado en el que se da una "riqueza sistémica" entre los ecosistemas material, cultural y biológico, mientras que el segundo (pueblo Amazónico) se da en un escenario en el que esa "riqueza sistémica" está ausente, situación en la que se encuentran actualmente las comunidades indígenas del Amazonas, quienes ancestralmente, han tenido en la selva y en la naturaleza su razón de ser, se integran así plenamente a este ecosistema. Ellas han manejado el Buen Vivir desde su origen, como quiera que la selva es su hábitat natural y que de ella brota todo su universo vital, su identidad, espiritualidad, economía y organización, pero con la tremenda depredación en la selva amazónica han pasado al *buen sobrevivir* (Seco Pérez, 2015).

Seco Pérez (2015) retomando un estudio de Pacheco (2013) y asegura que "la persecución del *sumak kawsay* implica tres niveles: la vida plena a nivel individual, el sentimiento de pertenencia a una comunidad o a un colectivo y la armonía con la naturaleza", todo esto conlleva la construcción de una identidad colectiva propia que asegura la cohesión social para la búsqueda común de una plenitud sostenible. Todos estos aspectos hacen parte de los pueblos amazónicos que se entienden a sí mismos como identidades colectivas inseparables de la naturaleza, la cual les da su verdadero sentido (Seco Pérez, 2015).

## El buen vivir según el pueblo nasa del norte del Cauca

Para el pueblo nasa, que habita en su mayoría en el departamento del Cauca en Colombia, el *Wët Wët Fxi'zenxi* (*buen vivir*) está compuesto por las acciones que optan por una *existencia equilibrada* que armonizan al ser consigo mismo, con los demás y con el entorno natural, en una oposición clara al desarrollo, progreso y producción planteadas en el mundo

occidental. Se fundamenta en la existencia equilibrada, la armonía territorial y la economía de la reciprocidad, todas ellas categorías que funcionan como eje integrador de las formas de vida de la colectividad, lo que permite una filosofía de vida que se sustenta en “relaciones sociales caracterizadas por el respeto y cuidado de los otros seres” (Molina Bedoya, 2015). Esta cosmovisión ha hecho que su economía se base en el autosustento y la autosubsistencia, los cual les otorga una autonomía alimentaria que pone al ser humano en el eje comunitario y no a los productos o mercancías.

El pensamiento nasa es una constante construcción en la cual se conjugan espiritualidad, necesidades humanas y Madre Tierra, lo cual se evidencia en los planteamientos y acciones de destacados líderes como Quintín Lame, Rafael Coicué, entre otros; en su identificación confluyen categorías como “imposición del desarrollo”, “territorio”, “economía de la reciprocidad” y “existencia equilibrada” (Molina Bedoya, 2015).

### **El buen vivir según el pueblo guaraní de Paraguay**

Para los pueblos guaraní que habitan en territorios de Paraguay, Bolivia, Brasil y Argentina el *Teko Porã* (*buen vivir*) se puede asimilar como un estado venturoso, alegre, contento y satisfecho, feliz y placentero, apacible y tranquilo. Este no se puede dar sin las siguientes condiciones: *apyka* (la casa de oración); *ava pire* (la piel propia como metáfora del lenguaje propio); *teko* (la identidad o la cultura); y *tekoha* (el territorio con toda su historia). Solo es posible llegar a ellas desde el *ñe'* (la palabra), el *ñemboé* (hacerse palabra, que se asimila como la educación propia, no impositiva, no en aulas sino acumulada en el contacto con los mayores y con la misma naturaleza) y el *jopói* (manos abiertas uno para otro, que viene a ser la práctica de la reciprocidad, la minga, el convite, como se conoce en otras culturas indígenas) (Melià, 2015).

El *Teko Porã* guaraní es la vivencia plena del ser consigo mismo, su divinidad, cultura, territorios y

propio idioma, asimilada en sus prácticas comunitarias como el *jopói* y transmitida de generación en generación (Melià, 2015).

Del Carpio Natcheff y Miranda Luizaga (2008) asimilan el *buen vivir* con el *Ñande Reko* o *Teko Kavi*, del pueblo guaraní que habita en Bolivia. Para ello, adoptan de Melià y Grunberg (1976) la definición: el «modo de ser, modo de estar, sistema, ley cultura, norma, comportamiento, hábito, condición, costumbre». Este *Ñande Reko* o *Teko Kavi* es posible gracias al “territorio de deambulación de donde el guaraní toma sus recursos de caza, recolección y de pesca y las tierras de cultivo que deben presentar las condiciones aptas para la agricultura lo más fácil posible”, lo que ellos llaman “La tierra sin mal”, la *Yvy Marãe'*. Su *Tenta* (territorio) y *Yvy* (lo que allí tiene) son con los cuales se “realiza su verdadero *teko* (modo de ser)”. Ese *Tenta* puede ser *Tentami* (el rancho, la comunidad) o puede ser *Tenta Guasu* (unidad social autónoma) (Del Carpio y Miranda, 2008).

### **El buen vivir desde la perspectiva de los movimientos sociales antisistémicos y ecologistas**

Para los investigadores Eduardo Gudynas y Alberto Acosta (2011), El *buen vivir* es un espacio existente en diferentes culturas “entendiendo que existe un plano de igualdad entre distintas culturas, pero que a la vez opera una colonialidad en admitir la superioridad de los saberes europeos”. Desde esta perspectiva el pensamiento indígena es una especie de “plataforma de encuentro de diferentes maneras de entender el mundo, y nuestro papel en éste [sic]”, es decir que es una plataforma para el debate político sobre las alternativas al *desarrollo*, donde si bien existe una diversidad y superposición de distintas posturas, de todos modos, hay elementos críticos en común. Es desde esta perspectiva que encajan los nuevos movimientos sociales que luchan a partir de su

diversidad en pos de un mundo que los reconozca, respete y se comprometa con la solución de sus problemáticas particulares.

Los movimientos sociales en América Latina constituyen formas de resistencia, lucha y otorgan la posibilidad de crear alternativas que procuren el desarrollo de un pensamiento crítico frente a las múltiples formas de modernidad capitalista. Para Gilberto Valdez (2012) existen cada vez más movimientos y redes que articulan demandas emancipatorias, libertarias y de reconocimiento como parte de sus estrategias antisistémicas de resistencia y lucha contra el capital. Un ejemplo de ello es el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil, el neozapatismo y otras redes indígenas del mismo carácter. En este sentido, la multiplicidad de movimientos sociales surge en el seno de las sociedades populares, entorno a las demandas puntuales, como las ancestrales e históricas que luchan por el reconocimiento y la equidad.

Algunos movimientos sociales como los que luchan por la defensa de la actividad campesina y los derechos de los trabajadores rurales, hablan del *buen vivir* como un objetivo a alcanzar. Así lo plantea la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) formalmente constituida en febrero de 1994 en Lima, Perú durante un congreso que juntó a “unas 84 organizaciones de 18 países de América Latina y el Caribe” (Biodiversidad, 2019).

Esa premisa del *buen vivir* quedó planteada claramente en el V Congreso de la CLOC, realizado en Quito, Ecuador en octubre de 2010, en su declaratoria política accionaria señala lo siguiente:

[...] Vivimos y sufrimos la capacidad de destrucción y devastación del capitalismo. Sin embargo, la fuerza de nuestras luchas, las formas de unidad que vamos construyendo, el revalorar nuestros aportes, nuestras visiones y culturas, el resurgimiento de la vida que vemos en nuestros triunfos, nos llevan a asegurar que

nuestras luchas y quehacer nos permitirán dismantelar el capitalismo y construir un campo y un mundo que garanticen la dignidad y el buen vivir para todos y todas. (Biodiversidad, 2019)

El *buen vivir* es el objetivo último de organizaciones como el Movimiento Social del Macizo Colombiano que en su segunda asamblea, realizada en la vereda Galindez, municipio de El Patía, Cauca, en noviembre de 2011, expresaron: “hemos acordado diez decisiones centrales, en tono de mandatos y requerimientos, que caminan y recorrerán nuestro territorio, comunidades y procesos organizativos. Son la palabra que se encuentra y se pone de acuerdo para continuar abonando, sembrando y cosechando mejores y diversas formas de buen vivir” (Comunidades, organizaciones y movimientos sociales..., 2011).

Las diez decisiones que según este movimiento social, le permitiría alcanzar el *buen vivir* a los habitantes del macizo colombiano que habitan en el sur del Cauca y nor-oriente del departamento de Nariño son: 1) los campesinos son sujetos de derechos; 2) las mujeres exigen sus derechos; 3) recuperación y defensa de la economía campesina; 4) construcción social de región; 5) exclusión de los jóvenes de la guerra y la interlocución con sus apuestas, 6) protección de la vida de las comunidades y la de sus defensores; 7) siembras por la paz desde las comunidades y desde sus organizaciones para que se movilicen y articulen; 8) defensa del territorio mediante la resistencia comunitaria y regional; 9) defensa de sus bosques, paramos y ojos de agua, todos ellos bienes comunitarios y públicos; y 10) la tierra ha de ser para quien la trabaja, cuida y defiende (Comunidades, organizaciones y movimientos sociales..., 2011).

Arturo Escobar (2018) plantea el concepto de *pluriverso* que se opone a los pilares de la modernidad occidental, aquellos que sustentan la existencia de un mundo igual para todos, ese que hoy es globalizado y minimizado a una sola visión, la del capitalismo, que se ha presentado con la seductora idea del poseer y tener con el fin de invisibilizar la existencia de

otros mundos, sentires y realidades que posibiliten la expansión del propio ser. Por ello, resulta necesario caminar en muchos espacios y en un solo sentido, en el cual la *pluridiversidad* y la complementariedad sean proyecto de todos (2018).

El *pluriverso* es un concepto que surge del pensamiento zapatista, significa tejer múltiples sendas hacia un mundo en el cual quepan muchos mundos. En este sentido, todos los seres producen continuamente su propia existencia, de manera consciente e inconsciente, esta es prácticamente su visión de mundo, esa que resulta difícil delimitar en la unicidad de un todo estable. Hablar de *pluriverso* supone la existencia de múltiples mundos, esos que no están separados por completo, algunos que, aunque parezcan distintos, se encuentran en interacción para confrontarse y tejer complementos de vida entre sí, por ejemplo las protestas y movilizaciones que hoy surgen en los mundos indígenas, afros y otros movimientos sociales permiten visibilizar una política que se piensa y elabora en un campo de ideas existentes, propias, múltiples y conectadas, pero jamás desde una visión totalmente radical (Escobar, 2018).

## **La cultura política del buen vivir y su discusión con el desarrollo**

América Latina, al igual que el resto del mundo, no pasa desapercibida con respecto al actual modelo de desarrollo económico, por consiguiente, el crecimiento se da en relación con los deseos de consumo que experimenta la población, envuelta en políticas capitalistas que inciden de manera directa e indirecta en las prácticas sociales y culturales que experimentan las sociedades actuales. Este tipo de relacionamiento conlleva que, desde un pensamiento crítico, algunos sujetos y colectivos empiecen a desarrollar formas de vida no capitalistas, sin dejarse influenciar por un desarrollo cuantitativo y se inspiran en modos de vida diferentes a aquellas instauradas por el capitalismo (Zibechi, 2015).

la reciente incursión de Sudamérica en el mundo y sabiduría indígena ha permitido establecer elementos diferenciadores con respecto a la política hegemónica, con lo cual se pone en tela de juicio el concepto de Estado-nación y propicia discusiones orientadas a guiar el porvenir de estas sociedades. Como consecuencia, los sistemas políticos de Ecuador en 2008 y de Bolivia en 2009 implementaron nuevas constituciones que destacan el Estado plurinacional y la relación que se establece con la naturaleza al identificarla como sujeto de derecho, lo que ha permitido apostar por una filosofía distinta a la del desarrollo económico cuantitativo (Zibechi, 2015).

El ecuatoriano René Ramírez revisa el tránsito constitucional en Ecuador a partir de 1830, pasa por su reelaboración de 1998 y arriba a la más actual realizada en 2008, en cada una de ellas identifica unas características específicas en términos de desarrollo democrático y libertad. La Constitución Política de 1830 resulta excluyente debido a los pactos convenidos entre oligarcas, esta señalaba que para ser ciudadano era necesario ser hombre blanco, profesional, alfabeto, tener propiedades y ser dueño de tierras, y de esta manera, excluía al 90 % de la población. Ya para 1998 la Constitución avanzó en temas de derechos civiles y políticos bajo un pensamiento liberal, pero los derechos sociales y económicos quedaron inscritos en la formalidad del trabajo y el consumo, lo que denota un modelo implícito de neoliberalismo, de una sociedad utilitaria liberal. Por su parte, la Constitución del 2008 plantea un pacto social de convivencia que propone un socialismo republicano bajo el cual el individuo deja de ser el centro del desarrollo, que se enfoca entonces en la sociedad, en términos intergeneracionales y ambientales. En esta nueva visión de socialismo latinoamericano “el pacto es la igualdad y la democracia, y la base de información es el Buen Vivir” (Ramírez, 2013, p. 135) bajo el cual la construcción de ciudadanía se posibilita en términos de participación y liberación, lo que vendría a ser el “Sur Constitucional” (Ramírez, 2013).

En el caso de Ecuador la elaboración de una política enfocada al desarrollo humano se instauró en el 2007 a través de una Asamblea Nacional Constituyente encargada de elaborar posteriormente la nueva carta constitucional; una vez aprobada la constitución del 2008, se prosiguió a elaborar el segundo plan, denominado Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV), en el cual se registró la transición del paradigma del desarrollo humano a la formulación del *buen vivir*; en pos de distanciarse de las políticas neoliberales antecesoras. Para ello se implementó la Estrategia Nacional a Largo Plazo (PNLP) mediante la cual se intentó esbozar la transición en etapas sucesivas que dieran cuenta de una economía primaria exportadora a una sociedad del bio-conocimiento, esto con el fin de cambiar la matriz de producción. Esta nueva estrategia tuvo como objetivo la formación de capital humano, especialmente incentivando el desarrollo del conocimiento en las carreras que fueran pilares fundamentales para el desarrollo del país (Manosalvas, 2014).

En el 2009 Ecuador creó el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) como política pública que estableció el cambio de paradigma del desarrollo al definirse a partir de “la satisfacción de necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado y el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas” (Manosalvas, 2014, p.109).

Eduardo Gudynas (2011) establece diferencias y similitudes entre la Constitución ecuatoriana y la Constitución Política de Bolivia, frente al *vivir bien*. La Constitución Política ecuatoriana presenta estos derechos como derechos de *buen vivir*, en los cuales incluye vivienda, salud, educación, ambiente sano, agua, comunicación, transporte, entre otros. En este sentido, el *buen vivir* se articula con las visiones de desarrollo y el ideal de hacerlo posible, puesto que el desarrollo es definido como el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos socio-culturales y ambientales que

garantizan la realización del *buen vivir*, del Sumak Kawsay (art. 275) y donde la naturaleza misma es objeto de esos derechos (Gudynas, 2011).

La Constitución Política de Bolivia se expresa pluralmente desde un conjunto de derechos de las comunidades, pueblos, personas y grupos frente a la participación y libertad de la naturaleza y su protección.

El *buen vivir* expresado en esta Constitución se diversifica bajo dos componentes: el primero está enfocado a la inclusión y equidad que se representa en salud, vivienda, educación, transporte, ciencia y comunicación social, entre otros; el segundo se orienta a la conservación de la biodiversidad y manejo de los recursos naturales. En Bolivia el *Suma Qamaña* y todas las concepciones asociadas a este pensamiento se justifican a partir de un principio ético-moral que se enmarca en una concepción plurinacional bajo la cual los derechos no son explícitos y el *vivir bien* se presenta más como una finalidad de Estado, sustentado por principios, fines y valores que se concretan en el artículo 8. Es desde allí que se promueven los principios ético-morales de una sociedad plural que se sustenta en el *ama qhilla, ama llulla, ama suwa*, que en el mismo orden significan: no seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón. De forma paralela, se organiza económicamente el Estado Boliviano y desde allí se sustenta el *vivir bien* con una economía plural en la que el Estado asume un compromiso ciudadano que significa la redistribución justa de la riqueza en la producción social. “En la Constitución boliviana hay diferencias sustanciales. Se mantiene la figura clásica de los derechos ciudadanos de tercera generación, donde se incluye la calidad y protección ambiental. Pero no existe un reconocimiento explícito de los derechos de la Naturaleza” (Gudynas, 2011, p. 5).

En Bolivia no existe una sociedad, hay varias, a pesar de que la colonización y dominio durante los siglos XIX y XX hayan mantenido unas estructuras sociales casi completas; sus territorios se diferencian por idiomas propios y tradiciones culturales diversas,

lo que permite identificar la existencia de otras sociedades y la profundidad de la diversidad cultural de la que goza, ya que en términos geopolíticos se perciben algunas condiciones de multisociedad, “hay varios territorios del país donde no solo se habla otra lengua y se mantienen algunas costumbres y vestimentas diferentes, por tanto persisten cosmovisiones diferentes; y estructuras de autoridad, de regulación social diferenciadas” (Tapia, 2007, p. 51).

Para Alberto Acosta (2015) las concepciones modernistas de *desarrollo* y *progreso* propiciaron la división del mundo entre “desarrollados” y “subdesarrollados” y el deterioro medioambiental como consecuencia de la explotación inmisericorde para el bienestar de algunos humanos, sin embargo, las posiciones críticas se quedaron a medio camino, pues no tocaron la verticalidad de lo que criticaban. Es en esta coyuntura en la cual aparece el *buen vivir* como construcción local que busca construir las formas de vida colectivamente y que por lo tanto, supone un proceso colectivo que requiere de otra economía que no se base en la acumulación (Acosta, 2015).

El ecuatoriano Atawallpa Makarios Oviedo Freire (2011) plantea que el *buen vivir* es una contradicción al capitalismo y al socialismo, representados en la derecha y la izquierda, afirma que estos son extremos de una misma cuestión, que son antagonistas que solo compiten entre sí:

[...] ambos se asientan en la misma ‘patriz’<sup>1</sup> que les ha dado nacimiento. En su ley de contrarios, ellos son los opositores de los derechistas pero terminan simplemente siendo el otro extremo de lo mismo. Como viven en la ‘lucha de antagónicos’, su accionar es cómo ganar al otro. (Oviedo Freire, 2011)

En discusión el *buen vivir* plantea una postura más centrada y menos vertical frente a las relaciones de los poderes político y económico.

“Para el capitalismo, el capital es lo más importante, para el socialismo, el bienestar del ser humano es lo más importante, para los pueblos originarios que plantean el sistema comunitario, la vida es lo más importante” (Huanacuni, 2010). En relación con la educación, el *buen vivir* plantea una pedagogía basada en la teoría propia de los procesos psicológicos naturales de aprendizaje, los cuales no se pueden dar de manera individual o aislada del entorno, porque la naturaleza indica que todo está conectado y por lo tanto, la educación no inicia ni termina en las aulas, es permanente. En lo jurídico, el *buen vivir* no recurre a prácticas punitivas sino a la armonización, en la que la comunidad coadyuva para que se regrese a ese equilibrio “asignándole roles de trabajo para devolverle la sensibilidad y la comprensión de que la vida es conjunta y de la necesidad de complementación y cuidado entre todos” (Huanacuni, 2010). En lo que respecta a la tierra y el territorio, la gente pertenece a la tierra y no la tierra a las personas, todos son hijos de la tierra y el cosmos

[...] en aymara: ‘Pachamaman Pachakaman wawapantanwa’, por lo tanto, la relación es de hijo(a) a padre-madre; desde la visión de los oji-bway, ‘nishnabe akin’ significa ‘la tierra a la que pertenece la gente’ y no la parcela que pertenece a la gente. (Huanacuni, 2010)

La construcción de políticas públicas sobre el *buen vivir* se visibiliza en los diez mandamientos para salvar el mundo –según Evo Morales– y en las estrategias del gobierno boliviano con respecto a la minería y el agua. Estos diez mandamientos constituyen un verdadero decálogo del *buen vivir*:

1. Acabar con el capitalismo
2. Renunciar a la guerra
3. Un mundo sin imperialismo o colonialismo
4. El agua es un derecho de todas las formas de existencia
5. Fuentes de energías limpias y ambientalmente amigables.
6. Respeto a la Madre Tierra

<sup>1</sup> Patriz es una expresión análoga a ‘matriz’ que utiliza Oviedo Freire para referirse a qué tanto el capitalismo, así como el socialismo viene de un mismo origen, que es la modernidad, y que, por consiguiente son extremos de un mismo elemento o de una misma cuestión.

7. Los servicios básicos son un derecho humano
8. Consumir solo lo necesario y priorizar el consumo de la producción local
9. Respeto a la diversidad económica y cultural
10. Vivir bien, en armonía con la Madre Tierra. (Huanacuni, 2010)

El *buen vivir* es “a la vez una manifestación y un complemento de la teoría del Posdesarrollo”, ambas rechazan el “sistema mundo”, pero el *buen vivir* supera el *posdesarrollo* al no aceptar un modelo de Estado universalmente válido, al refutar el antropocentrismo económico y al basar la calidad de vida en criterios distintos a la posesión de bienes materiales (Autrey, 2011).

Desde el pensamiento indígena se generan movimientos sociales alternos al desarrollo capitalista que plantean procesos sostenibles basados en la cultura y las tradiciones locales. Estos movimientos reconocen derechos y valores en la naturaleza y en lo no humano, no reducen todo a los bienes mercantilizados, hacen énfasis en el diálogo, la democracia y la interacción entre los saberes, apoyan la descolonización de los saberes y rechazan el desarrollo lineal. Desechan el valor de los bienes del mercado y hacen énfasis en la producción desde la sabiduría local, con lo cual propician un proceso de institucionalización (Ecuador y Bolivia). Exaltan las culturas tradicionales que tienen el poder de reproducirse y resaltar así la importancia del intercambio de las culturas, del encuentro, diálogo e interacción de los saberes, es decir, de la interculturalidad (Autrey, 2011).

## El *buen vivir* según la civilización occidental

Para Emilio Lledó (Consejo de Redacción, 1995) el *buen vivir* de los pueblos andinos tiene referentes en los antiguos griegos. Según este autor, en las obras de Homero se muestra claramente esa relación del

hombre con la naturaleza. Por ejemplo en la *Odisea*, cuando Ulises llega al país de los Feacios hay una descripción de un jardín utópico en el que se evidencia esa armonía entre lo humano y lo natural. También las referencias de armonía del ser humano consigo mismo, con lo divino y con la naturaleza están en Aristóteles, tal como ocurre en “la *philautía*”, que es el principio del hombre “bueno”, en el que “se une el reconocimiento de su propio ser, de su propia dignidad con el de los demás y con el mundo que nos acoge”. En *Ética Nicomaquea* IX (1169a, 12 sigs.) se encuentra lo siguiente:

[...] el bueno estará dispuesto a abandonar riqueza y honores y en general todos los bienes por los que los hombres luchan, con tal de lograr para sí lo que es noble. Preferirá gozar intensamente un poco de tiempo a mucho tiempo de goce indiferente, y vivir noblemente un año a vivir muchos de cualquier manera. (citado por Lledó en Consejo de Redacción (1995)

Por otra parte, los griegos antiguos hacían diferencia entre economía y *crematística*, tal como se ilustra “en el libro primero de la *Política* (1256a. sigs.) en el cual se establece una distinción entre una y otra. Ya Platón en el *Gorgias* (477e) había definido la *crematística* como el arte que nos libera de la pobreza” (citado por Lledó en Consejo de Redacción, 1995).

Por su parte, Aurelio De Prada García (2015) compara el *buen vivir* con la *eudaimonia* de Aristóteles al asimilarlo a la noción de felicidad del filósofo griego: “[...] *eudaimonia* no se refiere a un estado mental de euforia, como parece indicar la palabra felicidad: ser ‘eudaimon’ es florecer, hacer un éxito de la propia vida” (Barnes, citado por De Prada García, 2015, p. 9). Ese éxito no se refiere a todas las clases de vidas sino a quienes llevan una vida *teorética*, es decir, una vida basada en la *función del hombre*, que se manifiesta en

[...] una actividad del alma y acciones razonables y la del hombre bueno; de acuerdo [con] esto, el bien humano es una actividad del alma conforme a la virtud y si las virtudes son varias, conforme a la mejor y a la más perfecta. (De Prada García, 2015)

Es decir que la *eudaimonia*, la felicidad, solo la pueden alcanzar los seres humanos cuya actividad está basada en la *virtud*, que Aristóteles llama *areté* humana, como dice Barnes, “la ‘areté’ humana es la excelencia humana –lo que es ser un buen ser humano– y solo está en relación indirecta con lo que nosotros consideramos virtud.” (Barnes, citado por De Prada García, 2015, p. 10).

Otros aspectos comunes del *buen vivir* con visiones occidentales se encuentran en la ecología profunda, el postdesarrollo, el decrecimiento y el biocentrismo.

## La ecología profunda

Desde esta visión el ser humano hace parte del medio natural o de su entorno (plantas, animales, naturaleza en general) por lo tanto debe vivir armónicamente con este, lo que quiere decir que revisa la visión antropológica tradicional, lo cual implica reemplazar “una ética fundada en lo humano, por una ética centrada en la vida (animal o no), mediante un replanteo de qu[é] o qui[é]nes deberían ser considerados moralmente” (Speranza, 2006, p. 71, citado por Henríquez, 2011). Los principios de la ecología profunda son: sustitución de la imagen del *hombre en el medio* por la imagen de *campo total o relación*; igualitarismo biosférico; diversidad y simbiosis; postura anti-clase; lucha contra la contaminación y el agotamiento de los recursos; complejidad, autonomía local y descentralización (Naess, 1973, citado por Henríquez, 2011). Esta visión coincide totalmente con la de *buen vivir*, aunque esta última va más allá pues se complementa con lo que las comunidades llaman “la espiritualidad” o el encuentro con lo trascendental.

## El postdesarrollo

Esta visión considera los siguientes aspectos: crear discursos y representaciones no mediatizadas por el desarrollo; cambiar las prácticas que definen el desarrollo; considerar todas las posibilidades de conocimientos o saberes; y estudiar los focos de resistencia y los métodos alternativos a este como los que proponen los nuevos movimientos sociales (Escobar, 2005). El *buen vivir* contiene todos los aspectos que considera Escobar como características del postdesarrollo y necesariamente propone la superación del paradigma de la modernidad, desde los niveles epistemológico y sociopolítico, tal como lo considera De Sousa (2011), desde “nuevas formas de conocimiento que se superponen a la ciencia tradicional” y desde la “transición desde el capitalismo global hacia formas alternativas”.

## El decrecimiento

Desde esta perspectiva se plantea la descolonización del crecimiento económico, es decir detener el crecimiento económico, lo cual conducirá a que “las sociedades consumirán menos recursos y se reorganizarán y vivirán de modo distinto a los actuales. Compartir, simplicidad, convivencialidad, cuidado y procomún, son significados esenciales que tal sociedad tendrá” (D’alisa, Demaria y Kallis, 2015). Esta perspectiva tiene también su punto de encuentro con el *buen vivir* con respecto a la mirada integrada a la comunidad, al compartir y al encuentro con las prácticas económicas tradicionales que respetan a la madre tierra y no la convierten en un instrumento para la ganancia.

## El biocentrismo

Esta visión reivindica el valor fundamental de la vida en todas sus manifestaciones al considerar que todos los seres vivos tienen el mismo derecho a existir y por lo tanto, se pueden expresar autónomamente. En este sentido, la actividad humana

debe causar el menor impacto sobre las demás especies, el planeta y el universo en general. El encuentro de esta concepción con el *buen vivir* es que ambas consideran lo humano y la naturaleza en igualdad y en armonía, aunque el *buen vivir* va más allá al contemplar la espiritualidad como elemento clave para esta armonía.

## **El buen vivir como perspectiva filosófica**

### **El buen vivir como resiliencia social**

Para las actuales comunidades indígenas latinoamericanas e incluso para otros pueblos, el *buen vivir* se podría considerar como una forma de *resiliencia social*, entendida como: resistencia o “capacidad de permanecer [i]ntegro frente al golpe o de soportar una situación difícil y de ser capaz de vivir en un entorno de riesgo”; también como recuperación, es decir, la “capacidad para volver al estado original, tener una vida significativa, después de alguna alteración notable” y finalmente, como transformación, consiste en “resistir, proteger la integridad a pesar de las amenazas y además salir fortalecidos, transformados positivamente por la experiencia”, todo esto desde un marco de “resiliencia comunitaria” que se refiere al “enfrentamiento de los conflictos colectivos por los grupos humanos en los cuales influyen otros aspectos psicosociales” (Uriarte Arciniega, 2014).

### **El buen vivir desde la perspectiva autonómica/comunal**

Lo autonómico se refiere a la posibilidad que tiene una comunidad integrada a un Estado de tener facultades propias para regirse en concordancia con sus tradiciones ancestrales, tal como lo reconoce la Suprema Corte en México:

La autonomía da a las comunidades la facultad de elegir, mediante el método de usos y costumbres, a sus autoridades municipales y que éstas [sic] puedan interponer controversias constitucionales en contra de reformas que

consideren una violación a los derechos de los habitantes. (Martínez, 2018)

Por su parte, la comunalidad da cuenta de los “procesos de apropiación de la naturaleza de una manera alterna a la ortodoxa visión e instituciones del proyecto civilizatorio occidental” (Fuente Carrasco, 2012) y tiene como características “la comunalidad” (Fuente Carrasco, 2012), que combina la democracia directa y la representativa, alimentadas por las asambleas comunitarias, la organización del trabajo comunitario, la posesión territorial comunitaria y la construcción de identidad cultural (Fuente Carrasco, 2012). Por ende, se podría decir que la perspectiva autonómica/comunal está recogida en las prácticas sociopolíticas y económicas, algunas con el viso de legalidad que tienen las comunidades de todo tipo (indígenas, afro, campesinas, mestizas, etc.) de organizar sus estructuras de poder, sus normatividades sociales y sus prácticas económicas, de acuerdo con sus usos y costumbres. En estas perspectivas el *buen vivir* encaja perfectamente como quiera que supone la visión que abarca al individuo, la comunidad, la naturaleza y las creencias religiosas.

### **El buen vivir como una alteridad teórica**

Esta categoría se refiere a la explicación de las relaciones entre el yo y los otros, cuyos vínculos se manifiestan “a través de la versión biológica y psíquica a los demás, la ayuda, la interacción, la convivencia (es decir: el ser con otro como dato básico de la realidad humana), el imperativo ético, la justicia, etc.” (Ruiz De la Presa, 2005). En el *buen vivir*, el yo existe directamente relacionado a los demás o a los otros, el individuo no es aislado, existe en relación con su comunidad e incluso esa alteridad va más allá de lo humano pues también existe en corresponsabilidad con la naturaleza y lo trascendente.

### **El buen vivir como categoría filosófica**

El *buen vivir* rompe con las visiones: eurocéntrica de la modernidad y del colonialismo, por lo

tanto, se podría asimilar a las *teorías decoloniales*, puesto que plantea la prelación de las prácticas y saberes ancestrales para la armonía social, pero sin que esto suponga desligarse totalmente de los conocimientos y prácticas occidentales, sino más bien entrar en interacción con estas. Con lo anterior se alcanza lo que Dussel (2005) plantea como la *transmodernidad*. Si se le aborda desde la perspectiva de otro teórico decolonial como Boaventura De Sousa Santos (2011), en sus planteamientos de la *ecología de saberes*, el *buen vivir* representa la diversidad, la pluralidad y no la universalidad. Finalmente, según una de las categorías de otro teórico decolonial como Aníbal Quijano (2014), la *colonialidad del poder*, el *buen vivir* es romper con esa herencia colonial para ejercer el poder desde la perspectiva propia de los pueblos.

### **El buen vivir y la comunicación**

El *buen vivir* desde la perspectiva comunicacional es una de las posibilidades actuales para superar el *desarrollo* y la *comunicología de la liberación*, es emplear la *acción comunicativa participativa para superar el desarrollo*, y más recientemente, la *comunicación para el cambio social*. El *buen vivir* abre un debate epistemológico y comunicacional, que hay que asumir con cuidado para no convertir el concepto en algo único e idealizado. Por el contrario, lo que se debe hacer es tender puentes para dialogar con otras tendencias como las que buscan el “rescate de la ‘memoria biocultural’ de los pueblos y de perspectivas críticas como el decrecimiento, la cultura *slow* o las filosofías del *procomún (commons)*”, entre otras (Barranquero-Carretero y Sáez Baeza, 2015).

Según los autores, la comunicación para el cambio social es una categoría que no representa realmente una opción de superación a la comunicación para el desarrollo y que por el contrario, lo que ha hecho es ratificarla y legitimarla, mientras que en la comunicación desde el *buen vivir* sí hay un corte pleno a estas concepciones desarrollistas.

La comunicación para el desarrollo, las tendencias críticas latinoamericanas para la comunicación y para la dependencia, la comunicación liberadora, la comunicación participativa para superar el desarrollo y la comunicación para el cambio social, son tendencias que no logran superar el desarrollo, propiciando incluso la revitalización de este. El *buen vivir* decretó la defunción del *desarrollo* porque este (el *buen vivir*) se asume desde lo propio y no desde lo universal lo que implica que todos nos comunicamos de diversas maneras y de una sola forma lo que ayuda a la comunicación a salir de la instrumentalización (comunicación para), desembarazando a la comunicación de adjetivos y etiquetas que la colocan en posición de subordinación, y, finalmente porque el *buen vivir* “cuestiona de manera radical el sistema de cooperación actualmente existente, que se concibe desde patrones históricos de intercambio desigual entre Norte y Sur”, (Barranquero-Carretero y Sáez Baeza, 2015).

Francisco Sierra (2016) reflexiona sobre la *comunicología del sur*, parte de una revisión crítica, tanto histórica como cognitiva y argumenta que en América Latina se da una comprensión de la comunicación desde una perspectiva más social y cultural, lo cual genera, por un lado, la perspectiva de la localización en el desarrollo de los procesos comunicativos y por el otro, una propuesta dialógica inmersa en las prácticas cotidianas como respuesta a una trayectoria de dominación social.

La *comunicología del sur* supone el diálogo que se gesta desde la sociabilidad, aquella que permite posicionar otras posturas frente a las ya legitimadas por el saber colonial-informativo, lo que conduce a que la construcción de la comunicología en América Latina construya su propia matriz de conocimiento, lo cual implica distintas formas de pensar, investigar, visibilizar la construcción del pensamiento como generador del conocimiento a partir de la praxis en aquella acción que se fundamenta en la reflexión de quienes hacen suya su propia experiencia. En esta construcción ha sido necesario crear

una metodología Latinoamericana: “la Investigación Acción Participativa IAP, como metodología productiva de conocimiento, siguiendo las exploraciones de Orlando Fals Borda en Colombia en torno a la experiencia de lo popular y lo cotidiano” (Sierra, 2016, p. 132).

De manera acorde, Adalid Contreras (2018) complementa esta visión del *buen vivir* al definirlo como una cosmovisión que se funda en unos procesos comunicacionales con carácter dialógico y participativo, en la cual la comunicación para el *buen vivir/ vivir bien* se basa en una relación dialógica que busca generarle compromisos a los integrantes de una comunidad mediante prácticas que estén en función del bienestar y la plenitud de la vida en común, elimina así las barreras del bien material para construir un bien espiritual, ese que permite combatir la pobreza y la exclusión y convertirlas en dignidad humana, basada en la existencia del ser.

Contreras afirma que no se debe entender la *comunicación para el buen vivir* como el punto de llegada, aquel que se ha construido a partir de procesos participativos, con un origen y un fin, al contrario, se debería apelar a ella en tanto camino, el cual se anda y construye con el tiempo; un proceso inacabado que transita entre un pasado, presente y futuro. Toma del pasado la identidad, sin quedarse necesariamente en ella, con el fin de comprender que las acciones del presente deben inspirar y posibilitar la construcción plena y armónica de las sociedades futuras. La comunicación está basada en la palabra, esa que remite a la historia y construye memoria con ella, que evoluciona en el tránsito de la vida comunitaria a través de prácticas sociales, relaciones interpersonales, representaciones culturales de los pueblos, encuentros y desencuentros que permiten fluir con libertad en la construcción de sus propias visiones, aquellas que alientan a la construcción de una sociedad plena y en armonía con el ahora y el futuro posible (Contreras, 2018).

Contreras recoge los planteamientos de David Choquehuanca y a partir de ellos propone una metodología de la comunicación y *buen vivir* basada en el *jaqi aru*, que significa palabra de la gente y que tiene como base cuatro grandes aspectos: saber escuchar, saber compartir, saber vivir en armonía y saber soñar (Contreras, 2018).

1. Saber escuchar significa “traducir los sentidos en identidades, en comprensiones y sentires del mundo que se obtienen escuchando, mirando, palpando, degustando, imaginando, reconociendo la vida y las historias de quienes expresan su palabra con el habla, la imagen, los gestos, con signos, símbolos y sus significados”. (Contreras, 2018, p. 305)
2. Saber compartir dota de sentido educativo al proceso comunicativo, ya que se fundamenta en solidaridad, confianza y complementariedad. Compartir significa intercambiar y recrear experiencias en la vida solidaria en un mundo que requiere transformaciones positivas (Contreras, 2018).
3. Saber vivir en armonía, para ello se deben promover políticas de inclusión que propicien diversas formas de convivencia comunitaria y espacios de comunicación en los cuales se posibiliten las prácticas de unidad, diversidad y pluralidad (Contreras, 2018).
4. Saber soñar significa defender lo propio, diseñar un futuro que inicia desde ya, para ello es necesario “pensar en utopías que orienten los caminos que se construyen, tanto en colectivo como social e individualmente, en relación con el cosmos y la naturaleza”. (Contreras, 2018, p. 309)

Contreras (2018) reafirma que la *comunicación para el vivir bien/ buen vivir*, se organiza desde

unos procedimientos fundamentales, dialógicos y participativos, con unos abordajes que tejen y complementan los distintos saberes que se diluyen entre la práctica y la teoría, porque los saberes fundamentales de la comunicación y el *buen vivir* tienen sentido y permanencia en la palabra de los pueblos.

## Conclusiones y discusiones

Los pueblos construyen su propia realidad y a través de ella explican su experiencia, visualizan su mundo y forjan un pensamiento que revela el sentido de su existencia. Por esta razón las culturas son distintas y las nociones de realidad diversas, ellas se constituyen desde los contextos histórico-temporales y sus múltiples espacios. En este sentido, el entendimiento del mundo se sustenta a partir de las múltiples realidades, en las que lo indisoluble y el mundo centralizado se diluyen en la divergencia de lo plural y la multiplicidad de saberes, aquellos que hoy orientan y facilitan la comprensión del *buen vivir* como un pensamiento que está comprometido con la vida misma y lo diverso que se expresa en ella, por tanto, son esas experiencias las que representan allende de las imposiciones académicas, eurocentristas y hegemónicas. Todo esto nos indica que el *buen vivir*, si bien se puede enmarcar en unas categorías conceptuales generales, supone una vivencia que se asume desde la diferencia cultural y contextual de cada pueblo, incluso adentro de cada pueblo indígena.

Si bien hay unas coincidencias en las visiones acerca del *buen vivir*, en el sentido en que este solo se puede concebir desde una visión comunitaria colectiva de los pueblos, que abarca todo lo que existe –es decir humanos y naturaleza en general–, y que incluye la *espiritualidad*, o por decirlo de otra manera, la *cosmogonía*, es claro por tanto que este *buen vivir* se asume desde la particularidad de cada pueblo.

Al analizar los trabajos realizados con base en las perspectivas de diferentes pueblos indígenas,

se hace claro que los bolivianos de origen aymara centran el *buen vivir* en la vida plena, que viene a ser hermandad, complementariedad y cooperación (Choquenhuanca, 2010; Huanacuni, 2010). Por su parte, los autores ecuatorianos García Álvarez (s. f.) y Macas (2010; 2014) –quienes centran sus investigaciones en los pueblos kichwas– reconocen que esta vivencia es de origen aymara, pero ha adquirido unas características especiales en los pueblos indígenas ecuatorianos kichwas, como quiera que recoge toda su caracterización de las prácticas colectivas de las comunidades atravesadas por una gran premisa de “todo en uno” (Macas, 2010), que vendría a ser el equilibrio interno y externo, es decir la conjugación de lo humano, natural y divino.

En lo relacionado con la visión de las comunidades nasa de Colombia y guaraní de Paraguay y Bolivia, de acuerdo con los trabajos de Molina (2015), Meliá (2015), Del Carpio y Miranda, el énfasis del *buen vivir* está en el territorio, pues si no hay territorio no hay nada, ya que el desplazamiento de sus asentamientos ancestrales ha ocasionado que su lucha principal se centre en la recuperación del territorio, a partir de lo cual se posibilita la recuperación de su idioma e identidad cultural en general, en la cual –desde luego – está inserta la *espiritualidad*.

La visión nasa y guaraní contrasta con la de los pueblos amazónicos, trabajada por Secó Pérez, más que el territorio –pues cuentan con la inmensidad de la selva amazónica, la dificultad para su *buen vivir* está en que la colonización arrasa con los recursos de la selva, por eso ellos hablan más del *buen sobrevivir* que del *buen vivir*.

Es necesario resaltar que existe una visión política propia de los pueblos indígenas, la cual se ha intentado visibilizar en la construcción política del mundo moderno, como muestra de ello está la nueva Constitución Política en Ecuador en 2008 y la Constitución de Bolivia aprobada en 2009.

Estos nuevos pactos de convivencia permiten superar la invisibilidad de la naturaleza, que a partir de las políticas económicas estatales solo ha sido considerada como la explotación de sus recursos para el lucro de unos pocos, con un patrón de desarrollo correspondiente al modelo extractivista, a través de sus monocultivos y minería, que solo han respondido a emprendimientos económicos del llamado *primer mundo*, que devastan los recursos naturales de otros países que están a su servicio y posibilitan su sostenimiento.

Pero, si bien es cierto que las constituciones mencionadas acuden al *buen vivir*, como opción opuesta al desarrollo y al progreso capitalista, otra cosa es la práctica de ese *buen vivir*, puesto que en varias oportunidades los dos gobiernos han asumido políticas que afectan a las comunidades y a la naturaleza, lo que entra en seria contradicción y ha hecho que el término presente un serio desgaste, ya que desde una lectura superficial, muchos lo vinculan únicamente con las políticas de Estado de estos dos países suramericanos.

Desde el pensamiento indígena se ha abordado el tema del desarrollo con una visión más amplia representada por múltiples realidades que no solamente aluden a un modelo económico, sino que lo discuten en relación con las consecuencias que, este les ha traído en su vida comunitaria, porque a partir del despojo de sus territorios, poseídos después por españoles, latifundistas e industriales, quienes realizaron los despojos, se propusieron expandir las múltiples formas del modelo capitalista, con lo cual se profundizaron mucho más las condiciones de injusticia y desigualdad para sus pueblos. Por ello se hace necesario comprender que la complejidad de las realidades que hoy viven las sociedades hace necesario el volver al principio del pensamiento indígena, el *buen vivir*, en el cual se conserve la identidad y la autonomía de los pueblos, el respeto por la naturaleza y sus recursos, al igual que su cosmovisión, en la que la orientación de vida se da a partir de la espiritualidad y no desde la visión antropocentrista y capitalista.

La concepción de un mundo globalizado que partió de una política neoliberal ha intentado guiar a las sociedades en la unificación de pensamientos y estilos de vida similares. Aquella que parte del pensamiento indígena y plantea el *buen vivir* de los humanos en comunidad con la naturaleza y su cosmogonía ha posibilitado la visibilización de otros mundos, discursos, luchas y prácticas de resistencia que han resquebrajado la construcción de un mundo único. En este sentido, algunos pueblos indígenas plantean formas alternas en la construcción de mundos menos moldeables al sistema, lo cual coincide con los movimientos sociales en sus discursos y luchas por la liberación de la madre tierra, en los que la diversidad del pensamiento se acentúa en los actos de común acuerdo y de resistencia por defender agua, montañas, páramos, bosques. Estos movimientos, con experiencias de luchas políticas y emancipadoras en pos de defender lo propio, han demostrado cómo sus saberes están sustentados en la praxis, en las experiencias colectivas, en las cuales lo individual se ve superado por el sujeto plural que está en común-unión con los otros.

Desde la base del diálogo y la discusión, los movimientos sociales y los pueblos indígenas dialogan y construyen sus visiones políticas de vida en comunidad, las cuales se tejen al interior de las bases y buscan iluminar su mundo con saberes propios y no con unas políticas estatales creadas por fuera de sus realidades y contexto histórico. Un ejemplo de esto son los movimientos sociales en el norte del Cauca, que, junto con las comunidades indígenas, han marcado un derrotero de acciones con sentido político que cuestionan el conocimiento que aborda la academia, enfrenta a los grupos violentos que actúan en sus territorios y plantean una armonía social basada en la conservación de los recursos naturales y en las prácticas productivas tradicionales.

El *buen vivir* es entonces un objetivo a alcanzar en las demandas de los movimientos sociales, desde la mirada de múltiples sendas, como lo plantean los

zapatistas y configuran así la base de lo que Arturo Escobar denomina el *pluriverso*, la diversidad, los mundos múltiples que interactúan entre sí.

Si bien es cierto que el *buen vivir* es una visión proveniente de las cosmovisiones de los pueblos originarios andinos, tiene varios aspectos comunes con algunas categorías occidentales, e incluso con las miradas y planteamientos de los filósofos griegos, tal como lo demuestran Emilio Lledó (Consejo de Redacción, 1995) y Aurelio de Prada García (2015), quienes lo asimilan con postulados de Aristóteles, como la *philautía*, la *eudimonia* y el *areté*. Asimismo, el encuentro del ser humano con la naturaleza, se muestra desde las grandes epopeyas como la Odisea. Desde esta perspectiva, el objetivo de la visión griega antigua era lograr la armonía consigo mismo y con la naturaleza, lo cual se equipara –de alguna manera– con el *buen vivir* y se convierte en una dura crítica al mundo capitalista actual que se mueve entre los extremos de la riqueza y la pobreza.

Lo anterior conduce a la afirmación de Alberto Acosta (2015), quien dice que se debería hablar, no de *buen vivir* sino de *buenos vivires*, pues en cada pueblo existe una vivencia de armonía particular que es consecuencia de los contextos y cosmovisiones de cada comunidad. Asimismo, el *buen vivir* se podría equiparar con otras visiones occidentales, como la ecología profunda, el postdesarrollo, el decrecimiento y el biocentrismo.

A pesar de los anteriores postulados, planteados y defendidos por varios autores, desde la visión indígena, si bien se acepta que hay un encuentro entre algunas visiones occidentales y el *buen vivir*, este último va mucho más allá, pues tiene como elemento fundamental lo trascendente, o lo que las comunidades llaman la *espiritualidad*, relacionada directamente con la naturaleza (la madre tierra). En esta misma dirección, los estudios decoloniales plantean que las visiones occidentales han sido propuestas desde una perspectiva modernista/colonial, mientras que el *buen vivir* rompe con esta dependencia epistemológica.

En lo relacionado con el *buen vivir* y la comunicación, tanto Barranquero-Carretero y Sáez-Baeza (2015), como Sierra (2016) y Contreras (2018) coinciden en que esta visión supera plenamente las demás tendencias desarrollistas –entre ellas, la comunicación para el cambio social– pues hace énfasis en lo propio y lo local, sin ninguna pretensión.

Sin embargo, Barranquero-Carretero y Sáez-Baeza (2015), solo hacen un acercamiento a la *comunicación desde el buen vivir* y afirman que debe servir como puente con las tendencias desarrollistas, para no convertirla en algo único e idealizado. Coinciden con las posiciones de pensadores como Restrepo (2017), que hablan de “desotrerizar la diferencia”, pero no profundizan en sus características.

Desde otra orilla teórica –que coincide con los estudios decoloniales– en la que se hablaría de una “comunicación otra”, Francisco Sierra (2016) prefiere hablar de las *comunicologías del sur* y asume una posición de compromiso para superar el “saber informativo colonial” y arribar a una comunicación localizada, dialógica, reflexiva y basada en las prácticas ciudadanas, para superar la dominación social.

Finalmente, Contreras (2018) hace énfasis en el elemento espiritual de la comunicación desde el *buen vivir* y, si bien en este aspecto coincide plenamente con la visión indígena, va más allá de ella, concibe la espiritualidad como la búsqueda de la dignidad humana en la que se empeñan las diferentes religiones del mundo. También Contreras coincide con la perspectiva indígena cuando plantea una comunicación desde el *buen vivir*, que rescate la palabra de los pueblos como memoria del pasado, que dinamice las acciones del presente y que permita soñar con un futuro armónico.

Desde la visión del *buen vivir*, la comunicación está por encima de la educación, como lo plantea Choquehuanca (2010), quien entiende que esta comunicación se manifiesta en las prácticas y las

responsabilidades familiares, comunales, sociales, etc., y en todos los elementos de la naturaleza, en cuyo centro o eje yace la *palabra*, no solo en el sentido del habla, sino en lo que Contreras (2018) denomina *jaqi aru*, la palabra de la gente, la palabra que camina, que tiene tres dimensiones: escuchar, compartir y soñar. Esa palabra se vuelve acción para los nasa: “la minga de la palabra”, como lo expresa Molina Bedoya (2015), “la palabra sin acción es vacía, la acción sin palabra es ciega, la palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad son la muerte”.

## Referencias

- Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Revista Política y Sociedad*, 52(2), 299-330. <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/45203/46113>.
- Almendra, V. (2010). *Encontrar la palabra perfecta: Experiencia del Tejido de Comunicación del pueblo nasa en Colombia*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Autrey, D. (2011). *Buen Vivir: una señal de salida del sistema mundo capitalista*. ALAI. América Latina. <https://www.alainet.org/es/active/47962>
- Barranquero-Carretero, A., y Sáez-Baeza, C. (2015). La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave* 18 (1), 41-82. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2015.18.1.3>.
- Biodiversidad. (2019, abril). CLOC: fuego, luz, acción de la Vía Campesina en Latinoamérica. *Biodiversidad, sustento y culturas. contar hasta cien. 25 años de agravios, luchas, esperanzas*, (100), 30-33. <http://www.biodiversidadla.org/content/download/158778/1193082/version/19/file/evista+Biodiversidad%2C+sustento+y+culturas+100.pdf>
- Choquehuanca. D. (2010, enero 27). *Hacia la reconstrucción del Vivir Bien*. *Revista ALAI (América Latina en Marcha)*. Extracto de la ponencia sustentada en el Encuentro Latinoamericano Pachamama en Quito. <http://www.plataforma-buenvivir.com/wp-content/uploads/2012/07/ChoquehuancaReconstruccionVivirBien2010.pdf>
- Comunidades, organizaciones y movimientos sociales participantes en la 2 Asamblea del Macizo Colombiano Sur Caucaño y Nariñense. (2011, noviembre 21). Encuentro, palabra y movilización maceña resiembran la vida digna, la integración y el buen vivir. *Revista RedHer Colombia*. <https://www.redcolombia.org/2011/11/21/encuentro-palabra-y-movilizacion-maceña-resiembran-la-vida-digna-la-integracion-el-buen-vivir/>
- Consejo de Redacción (1995). Entrevista con Emilio Lledó. *Revista de la Asociación española de neuropsiquiatría*, 15(52), 105-118. <http://www.revistaen.es/index.php/aen/article/view/15418/15279>
- Contreras, A. (2018). Comunicación y Vivir Bien/Buen vivir en el cuidado de la casa común. En *Comunicación Ciudadanía y Democracia: para una vida plena y solidaria* (pp. 293-218). Asociación de comunicadores católicos del Paraguay.
- D’alisa G., Demaria F., y Kallis G. (2015). *Decrecimiento: un vocabulario para una nueva era*. Icaria editorial S.A.
- De Prada García, A. (2015). Vida buena, armonía y buen vivir. Aristóteles y Confucio en Ecuador. En *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía* (vol. II, p. 7)- Universidad Rey Juan Carlos.
- De Sousa Santos Boaventura (2011, julio-septiembre). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17-39. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur\\_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana\\_2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf)

- Del Carpio, N., y Miranda L. (2008). *Gestión Pública Intercultural. Servicio Nacional de Administración de Personal SNAP*. Azul editores.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la Filosofía de la Liberación). *UAM*. <https://web.archive.org/web/20161115133154/http://ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/105.pdf>
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En D. Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Universidad Central de Venezuela.
- Escobar, A. (2018). La teoría y lo ir/real. Herramientas para pensar “la realidad” y lo posible. En *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América* (pp. 27-49). Ediciones desde abajo.
- Fuente Carrasco, M. E. (2012). La comunalidad como base para la construcción de resiliencia social ante la crisis civilizatoria. *Polis*, (33). <http://journals.openedition.org/polis/8495>
- Galeano Marín, M. E., y Vélez Restrepo, O. L. (eds.). (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- García Álvarez, S. (s. f.) *Qué es el sumak kawsay o buen vivir?* [PDF]. Consultado en noviembre de 2018 de [http://www.academia.edu/6429107/Qu%C3%A9\\_es\\_el\\_sumak\\_kawsay\\_o\\_buen\\_vivir](http://www.academia.edu/6429107/Qu%C3%A9_es_el_sumak_kawsay_o_buen_vivir)
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *Alai. Revista América Latina en Movimiento*, (462). <https://www.alainet.org/es/active/48052>
- Gudynas, E. y Acosta A. (2011, abril-junio). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71-83. <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>
- Henríquez R. A. (2011). Peter Singer y la Ecología Profunda. Universidad de Concepción, Chile. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 32(4). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18120706025.pdf>
- Hidalgo Capitán, A. L. (2012). *El Buen Vivir. La (re) creación del pensamiento del Pydlos*. Pydlos Ediciones.
- Huanacuni Mamaní, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). [https://www.escri-net.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien\\_0.pdf](https://www.escri-net.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf)
- León, I. (s. f.). Resignificaciones, cambios societales y alternativas civilizatorias. En I. León (coord.). *Sumak Kawsay/ Buen vivir y cambios civilizatorios* (pp. 7-13). Fedaeaps. [https://issuu.com/sedapagu/docs/sumak\\_kawsay\\_buen\\_vivir\\_y\\_cambios\\_c](https://issuu.com/sedapagu/docs/sumak_kawsay_buen_vivir_y_cambios_c)
- Macas, L. (2010, febrero). Sumak kawsay: la vida en plenitud. *Revista de América Latina en Movimiento. Año XXXIV, Temporada II*, (452), 14-16. <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai452w.pdf>
- Macas, L. (2014). El Sumak Kawsay. En A. L. Hidalgo Capitán, A. Guillén García y N. Deleg Guazha (eds.). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 179-192). Centro de Investigación en Migraciones (CIM), Universidad de Huelva y Programa Interdisciplinario de Población y Desarrollo Local Sustentable (Pydlos), Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21745/1/Libro%20Sumak%20Kawsay%20Yuyay.pdf>

- Manosalvas, M. (2014). Buen Vivir o Sumak Kawsay. En busca de nuevos referentes para la acción pública en Ecuador. *Iconos. Revista de Ciencia Sociales*, (49), 101-121. <https://doi.org/10.17141/iconos.49.2014.1273>
- Martínez, L. A. (2018, agosto 30). Comunidades indígenas autónomas no sólo son resistencia, sino alternativa. *El Economista*.: <https://www.economista.com.mx/politica/Comunidades-indigenas-autonomas-no-solo-son-resistencia-sino-alternativa-20180830-0070.html>
- Melià, B. (2015, julio-diciembre). El buen vivir se aprende. *Sinéctica*, (45), 1-12. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2015000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200010&lng=es&tlng=es)
- Molina Bedoya, V. A. (2015). Existencia equilibrada. Metáfora del Buen Vivir de los pueblos indígenas. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(40), 143-163.
- Oviedo, F. (2011). *Qué es el Sumak Kawsay. Más allá del socialismo y el capitalismo*. Sumak Editores.
- Quijano, A. (2014), Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder (pp. 777-832). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Ramírez, R. (2013). La transición ecuatoriana hacia el Buen Vivir. En León, I. (ed.), *Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios* (pp. 125-142). Fundación de Estudios, Acción y Participación Social.
- Restrepo, E. (2017). Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades. En T. Gutiérrez, A. Neira, *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos 'otros'* (pp. 19-40). Uniminuto.
- Ruiz de la Presa, J. (2005). *Alteridad: Un recorrido filosófico*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso), Universidad de Guanajuato y Universidad Iberoamericana. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/136/Alteridad.pdf?sequence=2>
- Seco Pérez, C. (2015). *El Buen Vivir o el Buen Sobrevivir*. <http://hdl.handle.net/10644/4196>
- Sierra, F. (2016). Editorial: Comunicación y Buen Vivir, nuevas matrices teóricas del pensamiento. *Revista Chasqui*, 2(131), 9-18. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2899/2734>
- Tapia, L. (2007). Una reflexión sobre la idea de Estado plurinacional. *OSAL*, 8(22), 47- 63. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22Tapia.pdf>
- Uriarte Arciniega, J. de D. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología Política*, (47), 7-18 <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N47-1.pdf>
- Uriarte Arciniega, J. de D. (2014). Escritos de Resiliencia. La resiliencia individual y comunitaria. *Urilan*. [https://www.academia.edu/32178675/ESCRITOS\\_DE\\_RESILIENCIA\\_LA\\_RESILIENCIA\\_INDIVIDUAL\\_Y\\_COMUNITARIA](https://www.academia.edu/32178675/ESCRITOS_DE_RESILIENCIA_LA_RESILIENCIA_INDIVIDUAL_Y_COMUNITARIA)
- Valdes Gutiérrez, G. (2012, diciembre). La hegemonía como desafío. Los nuevos gobiernos y el movimiento social popular en América Latina. *Revista Contrapunto*, (1), 153-167. [https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/01\\_contrapunto1.pdf](https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/01_contrapunto1.pdf)
- Zibechi, R. (2015). Descolonizar el pensamiento crítico y las artes emancipatorias. En *Descolonizar el pensamiento crítico y las artes emancipatorias* (pp 281-314). Ediciones desde abajo.



## Estética de la existencia y resiliencia en la vida-obra de Frida Kahlo\*

Aesthetics of existence and resilience in Frida Kahlo's life-work

Julián Andrés Lasprilla Burbano\*\*

Rec: 4/04/2019  
Acep: 21/07/2020

### Resumen

Este artículo se deriva del trabajo de investigación vinculado al proyecto Antropología evolutiva, resiliencia y empatía. El objetivo principal es entablar un diálogo entre las nociones de estética de la existencia y de resiliencia a través de la vida-obra de la artista mexicana Frida Kahlo, en aras de comprender lo que nos enseña a través de su obra: la capacidad de metamorfosear sus sufrimientos en una obra de arte. Esto, como propuesta estética y ética frente al acontecimiento traumático.

**Palabras clave:** Resiliencia, Frida Kahlo, oxímoron, vida-obra, estética de la existencia, acontecimiento traumático.

### Abstract

This article derives from the research project Antropología evolutiva, resiliencia y empatía. (Evolutionary anthropology, resilience and empathy) The aim is to open a dialogue between the notions of aesthetics of existence and resilience through Frida Kahlo's life-work in order to understand what she show us through her work: The capacity to metamorphose her sufferings into a work of art. This, as an aesthetical and ethical proposal facing the traumatic event.

**Keywords:** Resilience, Frida Kahlo, oxymoron, life-work, aesthetics of existence, traumatic event.

\* Artículo de reflexión del grupo de investigación Lumen Humanitas y del proyecto de investigación Antropología evolutiva, resiliencia y empatía, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali, Colombia (2017-2018).

\*\* Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Magíster en Filosofía y Críticas Contemporáneas de la Cultura de la Universidad de Paris 8, París, Francia. Master en Psicoanálisis de la Universidad Paris de 8. Formado en la Sección Clínica de Paris-Saint-Denis. Profesor del Programa Académico de Psicología, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali, Colombia. Correo electrónico: julianandreslasprilla@gmail.com. Orcid: 0000-0002-4755-7207.

## Introducción

¿Hacer de su vida una obra de arte? En 1983, Michel Foucault (1994/2001, p. 392) se encontraba hacia el final de su vida, cuando en un viaje académico a la Universidad de Berkeley, California, sus estudiantes le preguntaron sobre el tipo de moral que se podría elaborar en nuestra época. Ante este cuestionamiento, Foucault expresó que le llamaba la atención la forma en que el arte en las sociedades contemporáneas se había destinado a los objetos y no a las personas ni a la vida. ¿Por qué si la *Rueda de bicicleta*, de Marcel Duchamp (1913), por ejemplo, es una obra de arte, la vida de una persona no podría serlo? La respuesta de Foucault se inscribió en una apuesta por una *estética de la existencia*, caracterizada por la manera en que las personas pueden elegir hacer de su vida una obra de arte.

Es así como Foucault sostuvo que la principal obra de un ser humano sería su vida misma, a partir de la cual es necesario preocuparse, ocuparse de sí mismo. Valorar estéticamente su propia existencia implica una respuesta ética por parte del sujeto que expresa su deseo de transformarse de acuerdo con su naturaleza o los valores éticos, formas y sensibilidades de su propia existencia. Para desarrollar dicha apuesta, Foucault retoma las enseñanzas filosóficas de los antiguos griegos y romanos (Desde el “conócete a ti mismo” de Sócrates a las escuelas estoicas y epicúreas del periodo helénico, principalmente), quienes desarrollaron una estética de la existencia basada en el cuidado de sí y las tecnologías del yo (Foucault, 1984;1990).

Por un lado, el “cuidado de sí” hace referencia al trabajo ético iniciático que cada persona decide emprender gracias a un ejercicio reflexivo e indagatorio de su propia existencia que da lugar al sentimiento de preocuparse, de ocuparse e inquietarse de sí mismo; por otro lado, las “tecnologías del yo” aluden a la manera en que el sujeto construye dispositivos o artefactos simbólicos mediados por las artes de la vida, desde una estética que le permite hacerse

responsable de su vida y gobernarla de manera digna. Es así como dichas tecnologías convergen al interrogar las prácticas de vida del sujeto y potenciar una manera de pensar la invención de sí mismo.

El objetivo de este artículo es mostrar la relación entre estética de la existencia y resiliencia, tomando como caso para ilustrar dicha relación la obra y la vida de la artista mexicana Frida Kahlo. Con la expresión vida-obra se pretende dar a comprender la manera en que el arte fue inseparable de las experiencias de vida de la artista. Esto busca explorar el potencial estético y ético de sus obras, y su posición subjetiva frente a los distintos traumas y experiencias dolorosas que tuvo a lo largo de su vida. El caso de Frida Kahlo permite apreciar un saber-hacer con el sufrimiento vivido por la experiencia traumática que revela su capacidad resiliente desde una fenomenología de los significados psicológicos de la artista. Para desarrollar lo anterior, se llevó a cabo un trabajo cualitativo de tipo hermenéutico e interpretativo a través de la revisión documental de algunos textos y datos biográficos de la vida de Frida Kahlo, descritos por la biógrafa Hayden Herrera en su libro *Frida, una biografía de Frida Kahlo (2002)*, y también los aportes sobre la noción de resiliencia del neuropsiquiatra francés Boris Cyrulnik (2002; 2003).

## Frida Kahlo: una vida-obra de arte

Cuando Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón afirmaba que no necesitaba pies, porque en su lugar tenía alas para volar, constataba su filosofía de vida, cuya experiencia traumática vivida no la sometió al destino trágico del sufrimiento. Frida pintó su propia vida a través de lo que su cuerpo-psyche vivió. El accidente del tranvía, las múltiples cirugías, las alegrías, las penas amorosas y los abortos, marcaron su vida. La artista mexicana logró plasmar en sus obras algunas de las imágenes más potentes sobre el cuerpo femenino del siglo XX. Frida se pintó a sí misma hecha pedazos,

llorando, sangrando, pero también amando y disfrutando de la vida y la naturaleza. Toda la obra de Frida es una autobiografía donde figura su propia estética de la existencia y su capacidad resiliente de retomar un desarrollo psicológico digno de su arte, a pesar de los traumas vividos.

Para comenzar a hablar de Frida, es importante hacer referencia a la Casa Azul de la calle de Londres y Allende en Coyoacán, México. Su hogar que hoy en día es conocido también como el Museo Frida Kahlo y que alberga muchos de sus cuadros y objetos personales, convertidos en íconos de la identidad de la artista. Frida nació el 6 de julio de 1907, sin embargo, ella eligió 1910 como el año de su nacimiento, momento en que comenzó la revolución mexicana, motivo por el cual Frida afirmó que ella nació con la revolución.

El padre de Frida fue Guillermo Kahlo, fotógrafo profesional de quien Frida aprende el arte del autorretrato que se evidencia en sus pinturas. Para Frida, sus cuadros eran como las fotografías hechas por su padre y que ella atesoraba en su cabeza como recuerdos de infancia y adolescencia. Guillermo Kahlo se casó con Matilde Calderón, Frida fue la tercera hija y sin duda, la preferida de su padre. El amor y admiración la unió a su padre; sin embargo, con su madre mantuvo una relación distante, ya que la consideraba fanática religiosa y fría. Al poco tiempo de nacer Frida, su madre se enfermó y una nodriza indígena la cuidó y amamantó por un tiempo: "Me crió una nana cuyos senos se lavaban cada vez que iba a mamar, olía ella a tortillas y a jabón" (Herrera, 2002, p. 27).

Tiempo después, Frida recordaría esto como algo importante. Ella fue alimentada por la leche de una indígena, lo que simbolizó para ella su conexión con las raíces y fuerza vital de su herencia mexicana. Esto se evidencia en su obra: *Mi nana y yo* (Kahlo, 1937), en la que está representada allí la mujer indígena que la amamantó y Frida en sus brazos con

cuerpo de niña y rostro de mujer grande. La nodriza indígena, grande y morena, enigmática con su rostro cubierto por una máscara de piedra, representa la mujer protectora que la nutre con una leche que se enraíza en la tierra.

Tanto el padre de Frida como la nodriza indígena son dos tutores de resiliencia. Estos se comprenden como figuras de apego seguro con quienes Frida estableció una conexión o un lazo de empatía temprano que le permitió construir un mecanismo moderador del riesgo patógeno frente a la vulnerabilidad. Frida se identificó con ambos, interiorizando por el lado de su padre la técnica de la fotografía y el autorretrato, que luego ella utilizó como *técnica del yo* para plasmar en sus pinturas su realidad; y por el lado de su nodriza indígena, su conexión con la fuerza, vitalidad y enigma de la mujer y cultura ancestral mexicana. Estos tutores de resiliencia son factores protectores fundamentales en su devenir resiliente, ya que son recursos externos que fueron interiorizados por Frida. Los tutores de resiliencia se relacionan con el concepto del "otro significativo", factor de apoyo fundamental descrito por Boris Cyrulnik, en su obra *Los patitos feos* (2002).

Frida era una niña alegre y encantadora, pero al cumplir los seis años contrajo poliomielitis. Esta enfermedad generó un cambio en ella a nivel de su personalidad, ya que adquirió una expresión introvertida y algo sombría. Debido a esto, permaneció nueve meses en su cuarto: "Todo comenzó con un dolor terrible en la pierna derecha, desde el muslo hacia abajo", recordaba, "me lavaban la piernita en una tinita con agua de nogal y pañitos calientes" (Herrera, 2002, p. 32).

Es probable que, como consecuencia de los cuidados de esta enfermedad y sus largas horas a solas, Frida creara una amiga imaginaria, hecha a su imagen y semejanza como compañera, amiga, confidente, consoladora y cómplice de sus fantasías.



**Figura 1:** Representación pictórica de las dos Fridas Kahlo, F. (1939). *Las dos Fridas*. [Óleo sobre lienzo]. Museo de Arte Moderno de México. Fuente: <https://mam.inba.gob.mx/las-dos-fridas-historia-de-dos-ciudades>

Al respecto, Frida, en su diario también relacionó este hecho con el origen de una de sus obras más conocidas *Las dos Fridas* (1939):

Debo haber tenido seis años cuando viví intensamente la amistad imaginaria con una niña de mi misma edad más o menos. En la vidriera del que entonces era mi cuarto y quedaba a la calle de Allende. Sobre uno de los primeros cristales de la ventana echaba vaho y con el dedo dibujaba una puerta. Por esa puerta salía en la imaginación con gran alegría y urgencia. Atravesaba todo el llano que se miraba, hasta llegar a una lechería que se llamaba Pinzón... Por la "o" de Pinzón entraba y bajaba impetuosamente al interior de la tierra, donde mi amiga imaginaria me esperaba siempre [...] Han pasado 34 años

desde que viví esa amistad mágica y cada vez que la recuerdo, se aviva y se acrecienta más y más dentro de mis mundos (citado por Herrera, 2002, p. 32)

Una amiga imaginaria es un recurso importante que da cuenta de la capacidad de ensoñación, creatividad y fantasía de Frida en un momento temprano de su vida. Si bien, una amiga imaginaria para una niña puede significar su confidente y acompañante en su desarrollo psicosexual que la prepara hacia el tránsito a la preadolescencia (Kaplan, 2000), en el caso de Frida, esta amiga imaginaria la acompañó en su soledad y silencio, cuya presencia le daba una gran felicidad y el recuerdo de su infancia que aparece con algo de nostalgia. Este es otro factor interno protector resiliente. La capacidad de ensoñación coloca, en primer plano, el mundo interno que Frida

ha construido, lleno de elementos simbólicos e imaginarios que le permitieron crear realidades alternas a su sufrimiento infantil. La creación de esa amistad mágica es un recurso simbólico de su vida íntima que le permite representar su dolor temprano, en esta la narrativa aparece como otro mecanismo potente en el devenir resiliente y la metamorfosis de su sufrir.

Al observar la obra *Las dos Fridas* (1939), se puede apreciar en autorretrato la escisión imaginaria del Yo de Frida. Una Frida vestida de tehuana y otra de blanco, ambas entrelazadas por un cordón que alude a las venas rojas que las conectan en su vida y sufrimiento. Las gotas de sangre que corren sobre su vestido blanco recuerdan sus múltiples abortos. La personalidad dividida, partida en dos, es un indicio del fuero interno habitado por el dolor. Una cara muestra aquello que los demás desean ver: un rostro alegre; mientras que la otra cara enseña aquello que los otros no comprenden: su agonía.

Agonía psíquica, dolor o sufrimiento íntimo como consecuencia de dos grandes traumas o accidentes que Frida denominó a partir del encuentro amoroso con Diego Rivera y el accidente del tranvía. Fue así como Frida confesó haber tenido dos accidentes graves: el del autobús y Diego.

## Dos grandes traumas

Según Sigmund Freud (1920), el trauma psíquico hace referencia a uno de los posibles encuentros de una persona con lo real de la muerte. Este puede ser por accidente mecánico o choque emocional, los cuales pueden devastar al sujeto. El trauma psíquico se caracteriza por la fractura ocasionada por el acontecimiento traumático y su posterior retroactividad. La eficiencia del traumatismo psíquico se adquiere siempre *a-posteriori* y en *après-coup*. Esto quiere decir que la resiliencia vendría a interrogar la temporalidad del traumatismo. Esto es fundamental para comprender el hecho de que una persona puede ser resiliente cuando confronta

ulteriormente la manera en que ha significado el traumatismo. Hay personas que pueden ser resilientes para cierto trauma y no para otros. Lo cual desmitifica la resiliencia como un antídoto universal contra el dolor. En el caso de Frida Kahlo, el encuentro con el amor supuso un encuentro con lo real traumático: una maravillosa desgracia. Expresión de Cyrulnik que hace referencia al oxímoron en tanto figura retórica que incluye la contradicción o ambivalencia de una situación. Veamos a continuación lo ocurrido con Frida y el amor.

## El amor

Frida experimentaría el amor y la sexualidad tanto con hombres como mujeres. No obstante, Frida, desde que era adolescente se enamoró de Diego Rivera, célebre muralista mexicano. Cierta día, mientras que Frida estaba con sus amigas comiendo helado, pasó Diego Rivera. Al verlo, Frida dijo lo siguiente:

Mi ambición es tener un hijo con Diego Rivera, algún día se lo voy a decir. Sus amigas dijeron que por más de que Diego Rivera fuera el mejor muralista de México, era un viejo barrigón, mugriento, de aspecto horrible con cara de sapo; ante esto, Frida replicó diciendo: Diego es bondadoso, cariñoso, sabio, y encantador, yo lo lavaré y lo limpiaré. Frida misma recordaba que, aunque se burlaba de Diego con apodos como "viejo panzón", siempre pensó, al mismo tiempo: "ya verás, panzón; ahora no me haces caso, pero algún día tendré tu hijo". (Herrera, 2002, p. 53)

En el pasaje anterior se puede apreciar la manera en que Frida prontamente vio a Diego Rivera en su vida con ilusión y amor idílico, propio de una adolescente. No obstante, su vida amorosa comenzó con Alejandro a la edad de 16 años. En principio fue su compañero del colegio, luego su cuate y finalmente su novio. En 1928 Frida terminó su relación con Alejandro, sufre por ello, pero poco tiempo después

se enamoró de Diego, tras haberse integrado al Partido Comunista Mexicano por voluntad propia e identificación con su pueblo.

Para Frida, Diego era su *hijo grande*, un hombre grande y gordo que fue acogido por un amor maternal y pasional a la vez. Tiempo después, en 1929, Frida Kahlo se convirtió en la tercera esposa de Diego Rivera, un hombre que abiertamente fue diagnosticado por su médico como incapaz para la monogamia. Frida sufrió mucho al lado de Diego por las decepciones amorosas. A pesar de esto, ella no se victimizó y disfrutó de varios amantes entre ellos: León Trosky, André Bretón, Jacqueline Lamba, Nickolas Muray y Chavela Vargas.

## El accidente del tranvía

El 17 de septiembre de 1925, tuvo lugar el accidente que marcaría la vida de Frida Kahlo. Fue un encuentro con lo real de la muerte, un horror que se instalaría en su cuerpo hasta el final de su vida. Frida y Alejandro iban en un autobús con destino a Coyoacán, el vehículo perdió los frenos y se estrelló con un tranvía procedente de Xochimilco. Frida lo recordó así:

A poco de subir al camión empezó el choque. Antes habíamos tomado otro camión; pero a mí se me perdió una sombrillita y nos bajamos a buscarla; fue así que subimos a aquel camión que me destrozó [...] en mi no hubo lágrimas, el choque nos botó hacia delante y a mí el pasamanos me atravesó como la espada a un toro, también perdí mi virginidad. (Herrera, 2002, p. 72)

Este evento traumático marcó la vida de Frida en un antes y un después. En su diario íntimo, Frida confesó nunca haber podido representar en sus pinturas el momento del accidente. El choque intenso la confrontó con la muerte y la pérdida de su virginidad. Muerte y sexualidad se entrelazaron en este accidente, en el que la barra de hierro del

pasamanos del autobús atravesó a Frida de lado a lado a la altura de la pelvis. Durante un mes Frida estuvo hospitalizada, luchando entre la vida y la muerte. Su columna vertebral astillada en tres partes; su pierna derecha sufrió once fracturas y el pie derecho fue dañado. La pelvis fracturada en tres partes. Lo más impactante fue la manera en que el pasamanos de acero la atravesó por el lado izquierdo del abdomen y salió por la vagina. Ante esto, Frida afirmó: "No hay remedio, debo soportarlo [...] estoy empezando a acostumbrarme al sufrimiento" (Herrera, 2002, p. 75).

A partir de este momento, el dolor y el coraje se convirtieron en dos estados afectivos recurrentes a lo largo de la vida de Frida. Después del acontecimiento traumático, el mundo de Frida quedó despojado de sentido. Su cuerpo, hecho pedazos, fragmentado y a la deriva del sufrimiento, no fue un impedimento para que Frida abriera sus alas, volara y comenzara a pintar.

La pintura es un recurso externo que se constituye como un factor protector resiliente, ya que es una herramienta que le permitió a Frida proyectar, exteriorizar sus estados de ánimo y afectos para plasmarlos en sus obras. El trabajo de creación se pondrá en marcha, dando lugar a la operación salvífica de la metamorfosis del dolor. La resiliencia siempre en *après-coup*, después del choque traumático, puesta a prueba por la estética de la existencia como elección subjetiva.

Un año después del accidente, Frida escribe a Alejandro las siguientes líneas conmovedoras ilustrando el instante traumático:

¿Por qué estudias tanto? ¿Qué secreto buscas? La vida pronto te lo revelará. Yo ya lo sé todo, sin leer ni escribir. Hace poco, tal vez unos cuantos días era una niña que andaba en un mundo de colores, de formas precisas y tangibles. Todo era misterioso y algo se ocultaba; la

adivinación de su naturaleza constituía un juego para mí. ¡Si supieras lo terrible que es alcanzar el conocimiento de repente, como si un rayo dilucidara la Tierra! Ahora habito un planeta doloroso, transparente como el hielo. Es como si hubiera aprendido todo al mismo tiempo, en cosa de segundos. Mis amigas y mis compañeras se convirtieron lentamente en mujeres. Yo envejecí en algunos instantes, y ahora todo es insípido y raso. Sé que no hay nada detrás, si lo hubiera lo vería... (Herrera, 2002, p. 75)

Como si hubiese sido atravesada por un rayo, Frida logró súbitamente el conocimiento suficiente para vivir: confrontó la muerte en carne propia. Este hecho la “envejeció” en unos instantes. Es aquí donde la herida profunda y la vulnerabilidad de Frida le permitieron abrir un camino hacia la elección ética por la vida y su reafirmación: su capacidad resiliente puesta a prueba por la estética de su existencia. Aquí es donde la dimensión del traumatismo y la resiliencia se confrontan en el después del golpe del trauma. Así, la definición de resiliencia propuesta por Boris Cyrulnik que condensa las ideas que se han descrito anteriormente:

Designa la capacidad humana de superar traumas y heridas [...] No es una receta de felicidad, sino una actitud vital positiva que estimula a reparar daños sufridos, convirtiéndolos, a veces, hasta en obras de arte. Pero la resiliencia difícilmente puede brotar en la soledad. La confianza y solidaridad de otros, ya sean amigos, maestros o tutores, es una de las condiciones para que cualquier ser humano pueda recuperar la confianza en sí mismo y su capacidad de afecto. (Cyrulnik, 2003, p. 2)

De acuerdo con el párrafo anterior, la resiliencia es una capacidad humana que involucra una actitud emancipadora frente a la vida. A continuación, se presenta la manera en que Frida convirtió sus sufrimientos en obras de arte.

## Resiliencia y estética de la existencia

Después del accidente Frida Kahlo fue intervenida por médicos y cirujanos quienes le practicaron treinta y dos operaciones quirúrgicas en veintinueve años, la mayoría en la columna y el pie derecho y que concluyen con la amputación de su pierna derecha en 1953. Frida usó en sus últimos diez años de vida veintiocho corsés: uno de acero, tres de cuero y los demás de yeso, y permanecía largo tiempo estirada en posición casi vertical con bolsas de arena amarradas a sus pies para enderezar la posición de la columna vertebral (Herrera, 2002). Además, Frida tuvo al menos tres abortos terapéuticos y cuatro espontáneos, lo que le provocaba adicionalmente a su dolor físico, gran sufrimiento emocional. Es así, en esta situación, que Frida, sometida a la inmovilidad para combatir su dolor, empezó a pintar.

La obra de Frida Kahlo, a pesar de ser definida por ella misma como parte de su realidad, fue identificada por muchos como una producción surrealista debido a las escenas que representaba con aires de ficción o de excesiva realidad. Lo cierto es que la obra de Frida no tiene una definición o categoría, sino que se abre a la pluralidad de interpretaciones por parte del espectador. Esto debido a que Frida a través de su trabajo constantemente se caracterizó por la dualidad y la ambivalencia de sus temas: se lanzaba de la esperanza a la desesperanza, de la alegría al dolor, de la noche al día, de la realidad a la fantasía, de la muerte a la vida y visceversa. Es aquí que el oxímoron adquiere su importancia para contrarrestar en términos estéticos el dolor alienante.

Su cuerpo roto, despedazado evoca la violencia aterradora del trauma. La fragmentación del cuerpo exalta una profunda soledad y crisis de la unidad apaciguadora del cuerpo. Frente a esto, los fragmentos dispersos no están petrificados. Estos se articulan con otros fragmentos que revelan su dinamismo, el poder del trabajo de Kahlo adviene a

través de su capacidad resiliente. Frida sublima su condición miserable, elevando su cuerpo a la dignidad de su arte. Así, Frida continuó pintando sus

autorretratos, mirándose en el espejo. De hecho, logró pintarse mientras estaba colgada de un dispositivo para estirar su columna.



**Figura 2:** Representación pictórica de la columna rota de Frida Kahlo Kahlo, F. (1944). La columna rota. [Óleo sobre lienzo]. Museo Dolores Olmedo.

**Fuente:** <https://historia-arte.com/obras/la-columna-rota>

Una de sus obras más representativas es *La columna rota* (1944), en ella Frida representa su cuerpo a través de una columna jónica rota en algunos niveles. Se aprecia también que contiene su cuerpo gracias a un corsé que revela la desnudez de sus senos. El cuerpo herido y la soledad radical se encuentran en un desierto agujereado. Se puede sentir el sufrimiento que vive Frida al identificar unos clavos que lastiman su cuerpo. Al respecto, Frida escribió en su diario: “La esperanza, conteniendo la angustia;

la columna rota y la visión inmensa, sin caminar, por el camino extendido] moviendo mi vida, hecha de acero”. (Herrera, 2002, p. 73).

A través de sus obras Frida Kahlo habló del dolor, de la soledad, de las mujeres, de México y sus tradiciones. Frida Kahlo era coqueta y seductora, amaba la vida, los animales exóticos, los perros y los monos. Tenía un sentido del humor muy agudo. Aquí es necesario resaltar el humor como un

factor protector interno resiliente. Poder reírse de su propia tragedia es el mejor antídoto que existe para aliviar la pesadez existencial. Además, en sus pinturas también se aprecia la manera en que la escritura traumática en el cuerpo de Frida fue transformada a su multiplicidad identitaria: Frida la Tehuana, la colegiala, la revolucionaria, la amorosa, la herida, la esposa, la amante, la comunista, la diosa, la lesbiana, Frida y su realidad múltiple, en su inmensa pluralidad fragmentaria y unificada, por lo que su nombre y sus obras han llegado a simbolizar para los demás.

De este modo, por la vía de la sublimación, Frida da cuenta de una elección subjetiva y ética: ¿Cómo vivir con esta fragmentación traumática en su cuerpo y qué hacer con ella? La respuesta se orienta hacia la ética de su deseo. Un deseo que está del lado de la vida y la dignidad de hacer algo con su sufrimiento. Su obra es un tratamiento de lo real traumático de su cuerpo y de su psique. Sus pinturas le permitieron reagrupar su desintegración corporal y psicológica.

## A modo de conclusión

En la segunda parte de *La maravilla del dolor* (2001), titulada “*Soles negros sin melancolía*”, Cyrulnik resalta el poder transmutador del oxímoron, afirmando que todas las penas son soportables si las convertimos en relato. Frente al horror del trauma vivido, Frida decidió adoptar una postura ética frente a sí misma al contar a través de sus obras de arte su dolor. Interpretar el pasado a la luz del presente para darle un nuevo sentido a los acontecimientos traumáticos es una operación fundamental en el proceso resiliente.

Aquí se aprecia la manera en que Frida, a través de la estética de la existencia difuminó su realidad traumática, lo cual le permitió narrar tejidos

afectivos que también, a través de nuevas imágenes, le permitieron habitar el mundo del otro desde otra posición. De esta manera, la resiliencia y la estética de la existencia son una elección del sujeto que le permite pensar y sentir a la vez una filosofía de vida que va de la desgracia a la gracia y dignidad humana. Una decisión ética.

En cuanto a la estética de la existencia propuesta como elección ética y de libertad, se analiza la forma en que Frida potencia dicha elección subjetiva como una respuesta ante el cuestionamiento de cómo un sujeto después de un trauma puede constituirse de manera ética. El cuidado de sí y las técnicas del Yo animan al conocimiento de sí mismo asociado a la dimensión ética del gobierno de sí que nos abre el camino hacia una vida política entre seres humanos estéticos.

Para finalizar, se comprende la manera en que Frida Kahlo a través de su obra fue más allá del dolor carnal. No se sometió a la ley universal de una mujer humillada y desgarrada, sino que creó su propia ley vinculada a su deseo de vivir. Un ser y estar resiliente vinculados a su elección estética que le permitió revelarse frente al destino trágico del trauma. La artista mexicana fue más allá de su accidente que la dejó parapléjica de por vida. Su cuerpo despedazado se convirtió en un acto poético. Frida vivió la inefable gracia de la recompensa por la obra de arte. Esto es obra del proceso de metamorfosis del dolor que potenció a través de sus pinturas tener un recuerdo universal glorioso de Frida Kahlo. ¿Qué extraña necesidad de narrar su vida y qué extraño placer también? La vida de Kahlo se refleja en su trabajo artístico: una vida-obra de arte elevada gracias a su capacidad resiliente.

## Bibliografía

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Ed. Granica.

- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Ed. Gedisa.
- Foucault, M. (1984) *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1994/2001). Quarto Gallimard. A propos de la généalogie de l'éthique: aperçu du travail en cours, *Dits et écrits*, n°326 (pp. 1428-1450). (Traducción personal).
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. In, AE, vol. XVIII. (pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrera, H. (2002). *Frida, una biografía de Frida Kahlo*. México: Ed. Diana.
- Kahlo, F. (1939). *Las dos Fridas*. [Óleo sobre lienzo]. Museo de Arte Moderno de México. Fuente: <https://mam.inba.gob.mx/las-dos-fridas-historia-de-dos-ciudades>
- Kahlo, F. (1937). *Mi nana y yo*. [Óleo sobre lienzo]. Museo Dolores Olmedo. [http://www.fundacionindex.com/gomeres/?attachment\\_id=1562](http://www.fundacionindex.com/gomeres/?attachment_id=1562)
- Kahlo, F. (1944). *La columna rota*. [Óleo sobre lienzo]. Museo Dolores Olmedo. <https://historia-arte.com/obras/la-columna-rotta>
- Kaplan, L. (2000). *Adiós a la infancia*. Barcelona: Paidós.



## Exploración de las necesidades de cuidadores de personas con diversidad funcional intelectual en la ciudad de Cali\*

Exploring the needs of caregivers of people with intellectual functional diversity in the city of Cali

Martha Isabel Rada Cruz \*\*  
Viviana Zabala Vinasco \*\*\*  
Yuli Sofía Vivas Martínez \*\*\*\*

Rec: 2/02/2018  
Acep: 20/11/2019

### Resumen

La presente investigación explora las necesidades que experimentan los cuidadores de personas con funcionalidad intelectual diversa que hacen parte de la comunidad Unicatólica o tienen algún tipo de vínculo con ella. Nace de la necesidad de promover la protección e implementación de los derechos humanos de las personas con diversidad funcional en nuestro contexto. Diversas investigaciones enfatizan en la pertinencia de generar redes de apoyo para las familias y sus miembros con discapacidad. Así mismo, de generar alternativas para las situaciones que la diversidad funcional trae consigo. La metodología supuso una serie de grupos focales a través de los cuales se esperaba reconocer las experiencias de las familias en relación con la diversidad funcional e identificar los tipos de atenciones, recursos familiares y carencias que se han presentado para, a partir

de ahí, formular una propuesta de un centro de orientación familiar para cuidadores de este tipo de personas. La investigación es de tipo aplicada, se empleó una encuesta para identificar la muestra de la investigación y con dicha muestra se llevó a cabo un ciclo de grupos focales para conocer las experiencias. Como resultado de la investigación se obtuvo información valiosa que puede generar bienestar y apoyo a las familias de la población objeto de estudio, propende por la generación de tejido social a nivel institucional e interfamiliar, y proporciona una guía metodológica para la creación factible de un centro de orientación familiar para cuidadores de dicha población, el cual podría estar adscrito al Instituto de Familia de Unicatólica.

**Palabras clave:** cuidador, familia, diversidad funcional.

\* Artículo derivado de investigación. Grupo de investigación: Lumen Humanitas

\*\* Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali y magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi, Cali, Colombia. Docente investigadora del grupo Lumen Humanitas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: mirada@unicatolica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3352-8285>

\*\*\* Psicóloga de la Universidad Icesi, Cali, Colombia y magíster en Intervención Psicosocial de la misma universidad. Docente co-investigadora del grupo Lumen Humanitas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: [vzabala@unicatolica.edu.co](mailto:vzabala@unicatolica.edu.co); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4748-4706>

\*\*\*\* Estudiante y monitora de investigación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: [yuli.vivas01@unicatolica.edu.co](mailto:yuli.vivas01@unicatolica.edu.co); Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4216-6191>

## Abstract

This research explores the needs experienced by caregivers of people with Diverse Intellectual Functionality, who are part of the Unicatónica community. It was born from the need to promote protection and the implementation of human rights of people with functional diversity in our context. Several researches at a global and national level emphasize the relevance of generating support networks for both families and their members with disabilities. Likewise, of generating alternatives for the diverse situations functional diversity brings. The methodology carried out supposed a series of focus groups to recognize the experiences of these families to identify the types of care, family resources and gaps presented in relation to Diverse Intellectual Functionality, and through this, to formulate a proposal for a family counseling center for caregivers of this type of persons.

It was an applied investigation, a survey was used to identify the sample. With this sample a cycle of focus groups was carried out. The results are valuable information that can generate changes in the welfare and support for the families of the population under study. Besides, it generates social fabric at the institutional and inter-family level and it will provide a guided methodology for a family counseling center for the caregivers of such population, which could be attached to the Unicatónica Family Institute.

**Keywords:** caregivers; family; functional diversity.

## Introducción

Si se hace una aproximación al panorama histórico sobre la atención a las personas con diversidad funcional, se encuentra que la mayoría de los esfuerzos se centran en espacios ligados a la atención encaminada a la rehabilitación (física y mental) de la persona que presenta esta situación y se deja de lado otro tipo de

necesidades que experimenta el núcleo familiar, que son los principales responsables de la situación en general.

En este sentido, se reconoce a las familias como el núcleo principal en el cual la persona con diversidad funcional intelectual encuentra un lugar en el mundo y como un sistema integrado que asume experiencias más amplias que las que implican ser cuidadores; se encuentra que las familias como sistemas integrados requieren de una atención diferenciada que les permita fortalecerse y desarrollar su mayor potencial. Debido a esto, se piensa que la población de cuidadores de personas con diversidad funcional representa un grupo poblacional con unas necesidades específicas importantes de atender y que, aunque pareciera una atención complementaria a la persona que presenta la diversidad funcional, se trata de una gran ayuda para la vida de la persona en cuestión. Lo anterior obedece a una visión integradora del fenómeno y sus partes, con lo cual se establece que no hay un componente más importante que otro y en esa medida, concebir que tanto el cuidador como el sujeto que presenta la diversidad funcional necesitan atenciones y orientaciones permanentes.

En esta línea de ideas, se planteó un estudio que, a través de la exploración de las vivencias de las familias que cuentan con un miembro diagnosticado con algún tipo de diversidad funcional intelectual, pretendió caracterizar las necesidades de los cuidadores participantes, para poder así diseñar una posible propuesta para la creación de un centro de orientación familiar para cuidadores de personas con diversidad funcional intelectual que pertenezcan a la comunidad de Unicatónica<sup>1</sup>.

De esta manera, las propuestas metodológicas que aquí se exponen apuntan a conocer las experiencias de los cuidadores y explorar las necesidades que han enfrentado en relación con el diagnóstico y la diversidad funcional así como también aquellas vivenciadas como núcleo familiar, pues son ellos quienes han sido

<sup>1</sup> Se aclara que la exploración se hace con un grupo de cuidadores que tenían algún tipo de vínculo con la universidad en el momento de la investigación y que no se refiere a una investigación con población universitaria con diversidad funcional intelectual.

los responsables de la persona diagnosticada. Todo esto con el fin de pensar una propuesta de servicios de orientación pertinentes, en tanto parten de situaciones reales a las que se han visto enfrentadas las familias y no de supuestos alejados de ella.

Lo anterior indica, en términos de procedimiento, un primer momento de diagnóstico de necesidades para luego formular un tipo de intervención para ellas. Cabe aclarar que la propuesta se puede concretar en la medida en que se hagan los estudios financieros pertinentes por parte de la universidad y todos los procedimientos de habilitación que contempla un centro de atención como este, que resulta ser muy cercano a lo que implica una IPS en el país.

Por otro lado, esta investigación tuvo dos componentes principales en todo su desarrollo: los cuidadores de personas con funcionalidad intelectual diversa y las dinámicas familiares entrelazadas en relación con el diagnóstico.

### ***1. Cuidadores de personas con funcionalidad intelectual diversa adscritos a Unicatólica***

Son quienes se reconocen como cuidadores de algún familiar con un diagnóstico de diversidad funcional intelectual; para efectos de este estudio se considera como cuidador a la persona que conviva en el entorno inmediato con la persona diagnosticada y se encargue de sus necesidades básicas y de su diario vivir.

### ***2. Dinámicas familiares entrelazadas en relación con el diagnóstico***

Como componente final, se encuentran las dinámicas entrelazadas a partir del diagnóstico, es decir, el hecho de que la presencia y desarrollo del diagnóstico resulte en una transformación de las dinámicas establecidas en cada familia (roles, actividades, organización). Es de vital importancia para poder identificar las necesidades que presentan los cuidadores. Es preciso aclarar que, si bien la diversidad funcional es un elemento esencial, tanto en lo conceptual como en lo metodológico, el objeto de

investigación en esta propuesta se centra en el entorno familiar como sistema de apoyo. El interés es dar un lugar a la familia del diagnosticado a manera de sistema integrado, el cual presenta necesidades y experiencias específicas relacionadas con la diversidad funcional, pero que no se refieren solamente al sufrimiento del individuo en cuestión.

Se vuelve entonces pertinente revisar el panorama del tema en cuestión, para esto, en un primer momento se exploran los modelos de comprensión e intervención de la discapacidad, esto permite conocer qué se ha dicho hasta el momento y cómo se comprende y actúa desde diferentes esferas en el tema. Después de esto, se retoma la relación discapacidad-familia, con el fin de conocer cómo estas dos partes influyen e interactúan entre sí, es decir, cómo la discapacidad entra y se desarrolla en el entorno familiar y la manera en la que este reacciona ante ella.

El siguiente paso fue identificar las experiencias en cuanto a atención psicológica en diferentes universidades del país, que sirven de ejemplo en caso de que a futuro, la universidad pensara llevar a la realidad esta posibilidad.

## **Modelos de comprensión e intervención en discapacidad**

Al hacer la revisión literaria sobre antecedentes de modelos para la comprensión de la discapacidad e intervención, se encontró un tránsito de estos que va desde la rehabilitación centrada en la persona –tan comunes anteriormente– hasta modelos más amplios o de corte social-comunitario y ecológico para proporcionar una adecuada intervención.

Según Céspedes (2005), hay una nueva concepción de la discapacidad orientada por el marco de los derechos humanos (DDHH): autonomía, integración, capacidades y apoyos, señala una relación importante entre la persona con discapacidad y el entorno en el cual vive. Dichos aspectos recibieron reconocimiento

debido a los resultados ineficaces del modelo médico, el cual se basaba exclusivamente en la persona y fue muy popular en el pasado.

Se desarrollaron otras concepciones de intervención para esta población desde la perspectiva biopsicosocial que integra el modelo médico con las variables sociales, esta ubica la discapacidad dentro de la sociedad y no la ve solamente como un rasgo distintivo de la persona, enfatiza en la participación plena en todos los contextos en los que se involucra un individuo y que tengan algún tipo de influencia –ya sea negativa o positiva– en la persona. Según la autora, en este modelo la persona es el eje central y se retoman los elementos biológicos, psicológicos y sociales para hacer un mejor abordaje a la experiencia humana. Desde esta perspectiva, la discapacidad se concibe como una deficiencia del individuo en actividades personales y de participación social (Céspedes, 2005).

Por otro lado, se encuentra el modelo de rehabilitación basado en la comunidad, este propone que la discapacidad involucra a la familia, la comunidad, la sociedad y a la cultura en general (incluye Estado y sociedad civil). El concepto de rehabilitación abarca desde la prevención de la discapacidad, rehabilitación en la atención primaria, incursión de niños con discapacidad en centros educativos regulares, hasta la posibilidad de que los adultos en situación de discapacidad realicen actividades económicas lucrativas. Todas estas experiencias presentan muy buenos resultados cuando la comunidad se apropia de sus acciones y no depende de programas sociales o políticas de gobierno (Céspedes, 2005).

Finalmente, Céspedes (2005) plantea el modelo ecológico, el cual incluye una visión más amplia y holística para la comprensión y abordaje de la discapacidad, con la intención de mejorar la calidad de vida de las personas que presentan esta condición. En este modelo se concibe que las experiencias de los individuos son únicas e individuales y están supeditadas a la percepción del ambiente de acuerdo con la vivencia de experiencias anteriores, el conocimiento que

se ha construido a través de estas, sus costumbres, sentimientos y tradiciones. De acuerdo con Céspedes (2005), el modelo plantea que la persona con discapacidad está influenciada por diferentes factores a lo largo de su vida y esos factores van a tener una influencia particular, así como habrá una respuesta particular en cada persona.

## **Discapacidad y familia**

### **1. Investigaciones previas**

De acuerdo con Araya (2007), el hecho de que un miembro familiar se encuentre en condición de discapacidad y/o se presente un diagnóstico de esta en el entorno familiar tiene ciertas implicaciones que conllevan un tipo de familia distinto, en tanto propone un engranaje de personas en el cual hay capacitados y “no capacitados”, lo cual confiere una característica distinta al panorama general o común de las familias. Lo anterior está íntimamente relacionado con el plano simbólico e imaginario social, los cuales señalan, de alguna manera, las duplas sano-enfermo y normal-anormal. Este planteamiento también se valida por fuera de la familia en el paradigma tradicional y médico que instaura el discurso de la discapacidad desde la anormalidad.

En este sentido, la familia se auto adjudica un rasgo distintivo al equiparar discapacidad con patología o enfermedad, fortalece así, discursos sociales de exclusión que tienden a la segregación de las personas. En esta línea de ideas, resulta interesante retomar la investigación de Bastidas y Alcaraz (2011) que tuvo como objetivo conocer la forma en que los trabajadores de la salud comunican la noticia del nacimiento de un bebé con síndrome de Down. Encontraron que esta se da de forma fría, deshumanizada, desde la perspectiva de la discapacidad sin solución y sin ningún tipo de preparación académica del personal asistencial (enfermeras) o de apoyo emocional del personal médico. En el momento de comunicar la noticia, se encontró como característica principal una ausencia de tacto y sensibilidad para acompañar a la madre y a la familia en el encuentro

con su bebé, y aunque se avanza de manera significativa en la conceptualización médica del síndrome, aún no se encuentran muchos trabajos de las ciencias de la salud sobre los efectos secundarios (positivos o negativos) en la salud de las madres que reciben esta noticia.

Este tipo de reacciones demuestran la comprensión y significados que tiene en el panorama social dicha situación que pueden presentar las familias. Es bien sabido que una vez reside en el hogar una persona con una discapacidad, se emprende un camino largo y dificultoso por motivos de tipo social y familiar, en estos surge la figura de apoyo del cuidador que desempeñará un rol principal en la vida de la persona en cuestión, será quién dinamice o bloquee ciertos procesos de la vida cotidiana, no solo de la persona con la discapacidad, sino del núcleo familiar en general, se convierte así en un personaje que es importante estudiar, principalmente por sus implicaciones psicosociales y el vínculo emocional.

Para conocer sobre dichas implicaciones, se revisó la investigación de Dueñas, Martínez, Morales, Muñoz, Viáfara y Herrera (2006) realizada en la Universidad del Valle, la cual tuvo como objetivo describir la prevalencia del síndrome del cuidador (escala de Zarit) y las características psicosociales de los cuidadores de adultos mayores discapacitados. Los resultados de dicha investigación arrojaron información relacionada con la salud mental del cuidador, la cual presenta una inclinación hacia la ansiedad y la depresión. Ahora, en cuanto al contexto familiar, se encontró una disfunción familiar severa producto de la situación. De esta manera, se identifica a los cuidadores como una población vulnerable con necesidades específicas preventivas y de índole terapéutico.

## **2. La discapacidad en la vida cotidiana de las familias**

La vida de las familias se debe interpretar, no solo a partir de sus proyectos vitales a mediano y largo plazo, sino más bien desde la cotidianidad,

el día a día, para ello es fundamental aceptar que la calidad de vida de familias con miembros con discapacidad debiera ser abordada como una cuestión social (como con cualquier familia) y no como una “complicación privada”. Precisamente, lo que se observó con claridad en el curso de esta investigación, es que no solo las personas con discapacidad, sino sus entornos más íntimos e inmediatos –como son sus familias– encuentran obstáculos y no pueden muchas veces avanzar en la calidad de vida porque se ven reducidos a la limitación ocasionada por la atención a la deficiencia. Tanto la persona con discapacidad se ve entrapada o determinada, como también sus familias. Trabajar con la familia de la persona con discapacidad es crucial y básico para que mejoren el afrontamiento de la condición y situación de discapacidad y el fortalecimiento de los vínculos.

Núñez le otorga un lugar protagónico al sistema familiar, expone los resultados de su trabajo clínico psicológico realizado durante treinta años con familias cuyos hijos presentan funcionalidad diversa en el artículo “La familia con un hijo discapacitado: sus conflictos vinculares” (2003). Dicha experiencia se desarrolló con una población de unas 600 familias que llegaron a la consulta por algún tipo de trastorno psíquico a nivel vincular o de algún miembro de la familia. En el documento se describen los conflictos familiares que llegan a la consulta del especialista en salud mental con mayor frecuencia. Las familias que tienen un hijo con discapacidad constituyen una población en riesgo pues los conflictos no aparecen en la familia como consecuencia directa de la discapacidad, sino en relación con las posibilidades que tenga y vislumbre la familia para adaptarse o no a la situación.

Es necesario que el médico y los demás profesionales que intervienen en los casos puedan sostener y acompañar a las familias desde el momento de su diagnóstico y en situaciones de crisis que puedan atravesar a lo largo de su ciclo vital.

En contraste con esto, se encuentra la investigación “Comunicación de la noticia del nacimiento de un niño o niña con Síndrome de Down: el efecto de una predicción desalentadora” realizada por Bastidas y Alcaraz (2011), en ella resaltan cómo las condiciones en las que se comunica el nacimiento de un niño o niña con síndrome de Down, por parte del personal de salud, son deshumanizantes y antes de propiciar el encuentro madre-niño, informan el estado del bebé con un lenguaje frío, peyorativo, con un discurso sobre la discapacidad sin solución y desde la exclusión social. Lo anterior causa dolor y sufrimiento en la madre, quien recibe como noticia un futuro incierto para ella y su hijo. De acuerdo con las autoras, las madres habían gravado en ellas el momento de la noticia, incluyendo los detalles, expresiones, manifestaciones afectivas o de reproche, los sentimientos con los que tuvieron que lidiar. Es decir que esa noticia o anuncio se convierte en un hecho tan impactante –por no decir traumatizante– que genera una huella imborrable en el tiempo.

Es muy posible que las instituciones encargadas de la formación de estos profesionales en salud no den la trascendencia suficiente a la manera en que se debe comunicar este tipo de noticia, que está relacionada con una alteración importante de lo que se considera “normal” o “sano”; estas noticias se transmiten sin abordar la reflexión académica sobre las implicaciones psíquicas en las familias de estos niños. Lo más común en este campo es que los profesionales de la salud no están preparados para dar una noticia de estas, en la cual se hace alusión, tanto a lo que se refiere a la naturaleza biológica, como a la dimensión social y emocional de los sujetos.

En este sentido, se está lejos de tratar de manera integral a las personas, sea cual fuere su condición. Finalmente, las madres consultadas en el estudio se mostraron de acuerdo en que se necesitan personas amables, cálidas, afectuosas y entrenadas profesionalmente para transmitir de forma adecuada la

noticia del nacimiento de un hijo con síndrome de Down, que no las haga sentir culpables y que les permita ver las posibilidades que los niños tienen (Bastidas y Alcaraz, 2011).

### 3. *Mujeres y cuidado*

Teniendo en cuenta que la población participante en el presente proyecto fue casi en su totalidad femenina –solo se contó con un participante del género masculino–, se consideró importante hacer una revisión documental de investigaciones sobre la relación del lugar femenino y la categoría de cuidado y las consecuencias en la vida de las mujeres que asumen el rol de cuidadoras.

El vínculo entre la mujer y los cuidados ha sido históricamente asumido como algo natural y raramente cuestionado (Martín, et al., 2003). Durante generaciones, han sido las mujeres las que se suelen encargar de dar el soporte –tanto emocional como físico– en todo lo que atañe al sostenimiento doméstico del hogar, esto incluye el cuidado de los miembros que conforman el sistema familiar, sus estados de salud o enfermedad. Los siguientes estudios documentan cómo las mujeres son las que se hacen cargo, la mayoría de veces, de suplir las necesidades de cuidado de sus familiares en situación de enfermedad y las consecuencias que esto trae para ellas.

La investigación “Mujeres cuidadoras familiares de personas con enfermedad crónica en Colombia” de Chaparro-Díaz, Barrera-Ortiz, Vargas-Rosero y Carreño-Moreno (2016) caracteriza, entre otras variables, la sobrecarga que experimentan cuidadoras colombianas cuando tienen a cargo familiares con alguna enfermedad. El estudio fue de corte descriptivo y asociativo, centrado en cuidadoras familiares de personas con enfermedad crónica de las cinco regiones del país, con datos recolectados durante el 2013 en el marco de una muestra maestra para el Programa para la disminución de la carga de la enfermedad crónica no transmisible (ECNT) en Colombia. La

muestra fue intencional y constó de 1.183 cuidadoras, su distribución por regiones fue: Amazonía (4,1 %), Andina (79,6 %), Caribe (7,5 %), Orinoquía (3,5 %), y Pacífica (5,3 %). Se utilizó la escala de sobrecarga del cuidador de Zarit. Dicho instrumento mide multidimensionalmente el fenómeno de sobrecarga del cuidador y consta de 22 ítems con escala tipo Likert de 5 opciones (nunca, rara vez, algunas veces, bastantes veces y casi siempre).

En relación con los resultados de la sobrecarga de la cuidadora, encontraron que más de la mitad del grupo de participantes (67 %) presentó ausencia de sobrecarga, una sobrecarga ligera el 25 % y sobrecarga intensa el 8 % (Chaparro et al., 2016). De acuerdo con las autoras, son en su mayoría mujeres las profesionales que suelen asumir este rol, dado el alto costo que tienen los cuidados necesarios ejercidos. Estudios en Latinoamérica, y específicamente en Colombia, demuestran que el cuidado lo asumen las mujeres en mayor porcentaje; los sistemas de salud y los factores económicos han llevado a las mujeres a asumir el cuidado informal y no profesional de las personas con enfermedades crónicas.

Según esta investigación (Chaparro et al., 2016), en la realidad colombiana, ser cuidadora implica un alto nivel de responsabilidad, especialmente cuando se cuida a un niño, debido a que está relacionado directamente con el rol materno. Aspectos como la calidad de vida presentan más alteración en dichas mujeres, específicamente con respecto a lo físico, psicológico y social; resalta la afectación en el bienestar psicológico cuando deben cuidar de un niño.

En esta misma línea de ideas, se halló una significancia importante en la dimensión de bienestar psicológico y los aspectos de funcionalidad de miembros superiores de quien sobrelleva la enfermedad, su función excretora y el nivel de socialización de quienes los cuidan, estos niveles de afectación en dichas dimensiones aumentan

cuando hay una sola cuidadora y el esfuerzo no se encuentra repartido.

La sobrecarga es un aspecto medular para la predicción de los aspectos negativos de la experiencia. La poca funcionalidad del paciente, las horas dedicadas al cuidado, la ansiedad, la depresión y la salud mental son moduladores de la sobrecarga moderada en cuidadoras mujeres, lo que reafirma la condición de vulnerabilidad, especialmente en zonas rurales, en donde existe menor acceso al desarrollo científico y al transporte público, así como horarios de trabajo irregulares (Chaparro et al., 2016).

Por otra parte, García, Mateo y Maroto (2004) realizaron un estudio en España sobre el impacto del rol de cuidadoras de la salud en la calidad de vida de las mujeres que lo asumen. Sus resultados demostraron que existe una clara preponderancia del rol de cuidadora en el género femenino, siendo las mujeres de niveles socioeconómicos bajos, sin educación o educación básica y en situación de desempleo quienes más asumen el lugar de cuidar a las personas con diversidad funcional. Dichos autores señalan que, en términos de repercusiones económicas, laborales y de uso del tiempo, existe un impacto negativo, el cual se relaciona también con los efectos en la salud física y mental a causa de la sobrecarga que experimentan estas mujeres.

Para García et al. (2004), estas mujeres realizan un trabajo denominado "cuidado informal", el cual se puede definir como

[...] un trabajo no remunerado, prestado en virtud de relaciones afectivas y de parentesco, y que se desarrolla en el ámbito privado de lo doméstico. Además, en nuestras sociedades, cuidar de los niños y las niñas, personas mayores o enfermas de la familia forma parte de una función adscrita a las mujeres como parte de su rol de género. (García et al., 2004, p. 61)

Para los autores, desempeñar el rol de cuidadora afecta la vida de estas mujeres por las siguientes razones:

- El tipo de tareas que realizan lo determinan las necesidades de cuidado del beneficiario, y en ocasiones, la demanda es tal que puede superar las propias posibilidades de la cuidadora.
- Cuidar entraña el desarrollo de actividades diversas y con frecuencia implica asumir múltiples roles de cuidado: la cuidadora es “enfermera”, “psicóloga”, “consejera”, “abogada” y “empleada de hogar”.
- Las cuidadoras adoptan a menudo otros roles de manera simultánea: se es cuidadora a la vez que madre-esposa-hija, ama de casa y/o trabajadora; la dificultad para compatibilizar las distintas responsabilidades repercute en la vida de las cuidadoras.
- La duración de la “jornada laboral” de una cuidadora no tiene principio ni fin, característica que comparte con otras actividades del trabajo reproductivo, en el que el tiempo tiene un desarrollo circular y no lineal como en el trabajo productivo.
- Muchas cuidadoras cuentan con escasa ayuda de otras personas para realizar todas estas tareas, algunas de ellas resultan difíciles como para que las asuma una sola persona.
- Las cuidadoras deben hacer frente en ocasiones, a situaciones especialmente difíciles, sobre todo en circunstancias de agravamiento o crisis en el estado del beneficiario. (García et al., 2004)

Finalmente, los autores resaltan otro tipo de consecuencias en la vida de las mujeres cuidadoras que tienen que ver con cómo cuidar constantemente de

otro afecta directamente el empleo dado al tiempo: “la alta dedicación a los cuidados conlleva en muchos casos una restricción de la vida social de las cuidadoras” (García et al., 2004, p. 91). De esta manera, las actividades de ocio, recibir visitas o reunirse con familiares o amigos se restringe, puede quedar prácticamente eliminado.

Otra de las repercusiones es una ausencia de tiempo para actividades propias, es decir, que no estén relacionadas con el cuidado del otro. La falta de tiempo para sí mismas –incluido el cuidado de la propia salud–, es una de las repercusiones negativas que las cuidadoras experimentan con mayor frecuencia, las que tienen a su cargo personas con problemas de salud mental perciben con mayor frecuencia el impacto negativo de esta situación. La percepción de falta de tiempo para sí mismas es uno de los factores que aumenta la sobrecarga percibida por las cuidadoras.

De otro lado, está el estudio “Síndrome de burnout en cuidadores de pacientes con discapacidad infantil”, en este Arias, Cahuana, Ceballos y Caycho (2019) revisaron la prevalencia del síndrome de *burnout* en cuidadores, aplicaron el inventario de *burnout* de Maslach –compuesto por 22 ítems– con una adecuada evidencia de confiabilidad para el personal de salud. En los resultados, encontraron que los cuidadores de personas con discapacidad son, en su mayoría, mujeres familiares de las personas a las que cuidan, las cuales presentan altos niveles de agotamiento emocional y baja realización personal. De dicha población, un 97,6 % de personas presentan síndrome de burnout moderado, las mujeres presentan mayor despersonalización que los varones. En esta investigación se concluyó que los cuidadores de personas con discapacidad presentan un alto riesgo de padecer síndrome de burnout, que se manifiesta de manera severa en niveles de agotamiento emocional y baja realización personal.

El síndrome se relaciona con la sobrecarga que asumen los cuidadores y por los

sentimientos de impotencia que se desarrollan al no poder hacer mucho por mejorar la condición física o mental del paciente, que incluso suele mostrar mayor deterioro con el paso del tiempo. (Arias et al., 2019, p. 9)

De acuerdo con los autores, los cuidadores de personas con discapacidad sobrellevan una gran carga emocional y estrés crónico, lo que puede repercutir en trastornos psicofisiológicos. En esta medida, se encontró que las cuidadoras evaluadas reportaron estrés, insomnio, ansiedad, depresión, dolores musculares y lumbalgia, entre otras situaciones negativas, lo que conlleva que el estrés que percibe el cuidador –o en este caso, la cuidadora– se vuelva crónico, con lo cual acrecienta la posibilidad de que aparezca la sintomatología propia del síndrome de *burnout*.

En este estudio se evidencia que son las cuidadoras familiares las que reportan mayor nivel de agotamiento emocional, además, los ingresos mensuales se correlacionaron negativa y moderadamente con respecto al agotamiento emocional y la baja realización personal, lo que supone que las condiciones laborales y que la sobrecarga laboral de las cuidadoras familiares condiciona su agotamiento emocional. En cuanto al lugar de cuidadora como aspecto inherente a lo femenino, los autores señalan que las cuidadoras familiares de niños con discapacidad motora severa asumen dicha tarea por considerar que, al ser mujeres, es lo que les “toca hacer”, y posponen sus metas y proyectos personales, dichas condiciones pueden propiciar mayores niveles de despersonalización en relación con el agotamiento emocional (Arias et al., 2019, p. 15).

#### **4. Algunos objetivos de toda intervención tendiente a la promoción de la salud mental familiar**

De acuerdo con los trabajos realizados por Núñez (2003; 2005; 2007), se puede concluir que las

intervenciones para estos casos deben estar dirigidas a los siguientes componentes:

- Acompañar y sostener a los padres en la asunción de la función paterna, afirmar su saber para que no quede eclipsado por el saber médico profesional.
- No culpabilizarlos, con lo cual se evita caer en una vinculación padres-deudores, hijo-acreedor.
- Ayudarlos a la discriminación entre limitaciones y posibilidades del hijo.
- Alentar su el optimismo y esperanza, sin que esto implique la negación de la situación y las falsas expectativas.
- Favorecer una conexión con el niño que se encuentra detrás de la etiqueta diagnóstica y que los lleve a vincularse con sus aspectos sanos.
- Apoyarlos para que reconozcan, expresen y comuniquen los sentimientos ambivalentes que se movilizan en torno a la situación, esto ayuda a su interpretación al respecto.
- Evitar que el niño con discapacidad funcione como eje de la vida familiar para posibilitar el crecimiento y desarrollo de todos los miembros del núcleo familiar.
- Ayudar a que no se desencadene una segregación del niño basada en la escisión sanos-enfermos.
- Patrocinar que la familia busque el apoyo y ayuda de los otros.
- Estimular la recreación, el ocio y tiempo libre para evitar caer en renuncias por exceso de responsabilidades.
- Favorecer que se establezcan redes sociales de sostén, entre ellas, que integren grupos de

padres o de hermanos que atraviesan situaciones similares.

## 5. *La familia y su ciclo vital*

Las familias con un hijo en situación de discapacidad pasan por momentos de cambio de su ciclo vital con mayor carga de estrés a partir del momento del diagnóstico, la escolarización, adolescencia, tránsito a la vida adulta, acceso al mundo del trabajo, etc., por lo que requiere mayor orientación, información y apoyo en estas etapas de transición. El ciclo vital familiar, con todas las crisis que se suceden en él, trae aparejadas vicisitudes de los vínculos intersubjetivos entre los miembros del grupo familiar. La elaboración de las crisis que se suceden en este devenir familiar va a implicar un crecimiento y desarrollo particular de todos los integrantes de la familia. Si por el contrario hay tropiezos y dificultades en su afrontamiento, puede implicar estancamientos en el ciclo vital o que surja una enfermedad familiar o de algunos de sus miembros, tanto física como mental.

La crisis en el ciclo vital familiar influye en cada uno de sus integrantes, y, a su vez, la crisis de un individuo que forma parte de una familia supone un momento crítico para la toda familia. Por lo tanto, es posible afirmar que hay una relación entre crisis individuales y familiares a lo largo del ciclo vital familiar. La situación de la discapacidad influye de distintas maneras sobre el período del desarrollo que atraviese la familia o el individuo. Asimismo, el afrontar la discapacidad o enfermedad, se ve influenciado por el momento del ciclo de vida del individuo o de la familia en el que acontece. (Núñez, 2003)

## 6. *El impacto de la discapacidad en una familia y su potencialidad traumática*

Núñez (2007) plantea que a lo largo de su ciclo vital, una familia puede enfrentar la discapacidad de uno de sus miembros y hay una potencialidad traumática en este hecho. La emergencia de la discapacidad implica un alto grado de violencia sobre la familia que expone a sus integrantes a un trauma

potencial, el cual emerge cuando la persona siente que excede la capacidad auto-organizadora de su psiquismo. Afrontar la situación de la discapacidad constituye una situación de riesgo psíquico para todo el grupo familiar. En este sentido, las familias con un hijo con discapacidad refieren que “hay un antes” y “un después” al momento del diagnóstico. La crisis ante el daño orgánico del hijo implica la ruptura de las expectativas que hay para ese hijo que se había entregado y guardado para él desde antes de su nacimiento; se quiebran proyectos, expectativas e ideales familiares. A ello le acompaña una mayor incertidumbre, la modificación de hábitos y costumbres que caracterizaron a la dinámica familiar hasta entonces, preocupación e inseguridad en relación con el futuro, etc. (Núñez, 2007)

Todos los padres, más allá de los temores presentes durante el embarazo, tienen expectativas de un hijo “normal”, sano y sin problemas. Para ellos la gestación del hijo representa el deseo de proyección hacia el futuro. Es decir, el anhelo del hijo es un fenómeno mental que tiene que ver con vivencias de continuidad, que contrarrestan ansiedades de la propia desaparición, con un intento de eludir el destino inexorable de todo ser humano: la propia muerte. El hijo representa un bastión narcisista en tanto reasegura la inmortalidad del yo y se vincula con fantasías de perennidad e incluso de eternidad. (Núñez, 2007). La autora también plantea que desde el momento del embarazo, cada futuro padre empieza –si no lo ha hecho aún– a armar en su cabeza el croquis del “hijo ideal” que colmaría todas esas expectativas parentales, el hijo es el que asegura una buena representación en el futuro. Sin embargo, este hijo ideal nunca llega a nacer, por lo tanto, se indica que el hijo real nunca es el hijo soñado.

Dando desarrollo a su planteamiento, la autora menciona que cuando el hijo tiene una deficiencia se genera una brecha más grande con respecto al hijo deseado y en cuanto la distancia entre la representación ideal del hijo y el hijo real sea mayor, el esfuerzo y trabajo psíquico que le demandará la situación a la

pareja parental también incrementará. La confirmación del diagnóstico de discapacidad hace añicos fantasías, ideales, proyectos, deseos, expectativas depositados en ese hijo. Ese hijo no responde al modelo que se había formado en la cabeza de los padres, esta situación resulta –muchas veces– intolerable, pues la falta del niño los remite a la propia falta, reactualiza lo deficitario y fallido de los propios padres. (Núñez, 2007)

## Metodología

### *Tipo de estudio: investigación aplicada*

El presente estudio, cuyo enfoque es cualitativo, comprende una investigación aplicada, que se define como aquella que parte de una problemática o necesidad identificada y que requiere de intervención y mejora. Inicia con una descripción sistemática de la situación, en este caso de una caracterización de las necesidades de los cuidadores de personas con diversidad funcional que hacen parte de la comunidad Unicatólica. Posteriormente, se desarrolla una fase en la cual los cuidadores participan y comentan –bajo la guía del equipo investigador principal– las necesidades, carencias y recursos que han tenido en su experiencia con la diversidad funcional intelectual, aportan así alternativas de solución viables para la atención de la persona que presenta diversidad funcional y su entorno familiar. Una vez se ejecuta esta fase, se sistematiza la información por medio de categorías de análisis en el *software* de procesamiento de información Atlas ti.

## Población

La población de interés para el desarrollo de la investigación está conformada por: cuidadores de personas con diversidad funcional intelectual que tienen algún vínculo con la comunidad Unicatólica.

## Diseño muestral

Como se trata de un estudio de enfoque cualitativo, se utiliza una muestra no aleatoria, dado que

el interés de la investigación se centra en un grupo de casos pertinentes para descubrir nuevas formas de significado y reflejar la multiplicidad de realidades (Salamanca-Castro y Martín-Crespo, 2007). No incluye muestras probabilísticas y se enfoca en encontrar informantes claves con respecto a los criterios de selección, con capacidad para la reflexión y el diálogo.

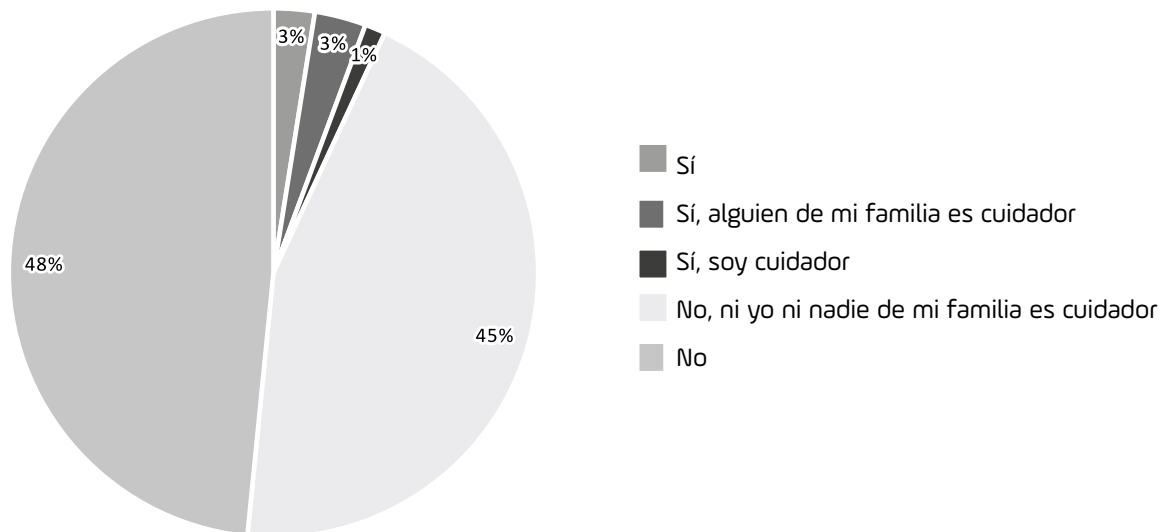
Para este muestreo se indagó a aquellas personas de la universidad (colaboradores y estudiantes) que diligenciaron una encuesta virtual enviada por google.docs, en la cual manifestaron estar interesados en participar en la investigación o refirieron personas, amigos o familiares que sean cuidadores. Se buscó que los participantes fuesen competentes social y culturalmente, porque conocen y participan de la realidad objeto de estudio y están dispuestos a participar en el proyecto de investigación (Galeano, 2004).

## Muestra y criterios de selección

De acuerdo con las características de la población de interés para la investigación y la unidad de análisis del estudio, se plantearon los siguientes criterios de selección para la muestra.

- Ser cuidador de una persona con diversidad funcional intelectual.
- Hacer parte de la comunidad Unicatólica o tener algún tipo de vínculo con alguien que haga parte de la comunidad (puede residir en Cali, Jamundí o Yumbo).
- Tener facilidad para desplazarse a las sedes de la universidad, donde se proyectaba llevar a cabo la fase de participación.
- Ser un cuidador de una persona con diversidad funcional intelectual que muestre interés en participar de una investigación aplicada en pos del mejoramiento de la calidad de vida de la persona que cuida y de los familiares de quien requiere dicho cuidado.

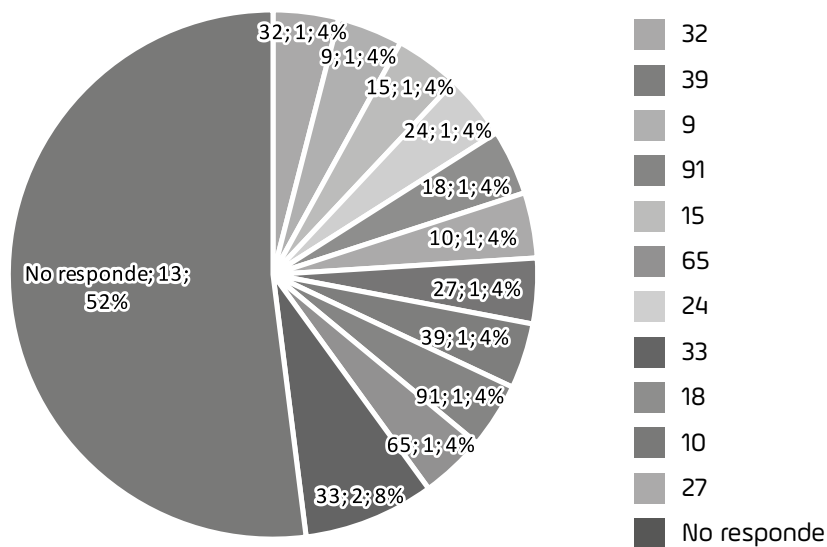
Los datos obtenidos con la encuesta se procesaron en el programa SPSS, con el fin de poder identificar a las personas interesadas en participar en la investigación y algunas características y aspectos relevantes para estas, que se presentan brevemente a continuación (figuras 1 a 5 y tabla 1):



**Figura 1.** Resultados de la encuesta a la pregunta: ¿Es usted cuidador de una persona con discapacidad intelectual o alguien de su familia es cuidador de una persona con discapacidad intelectual?

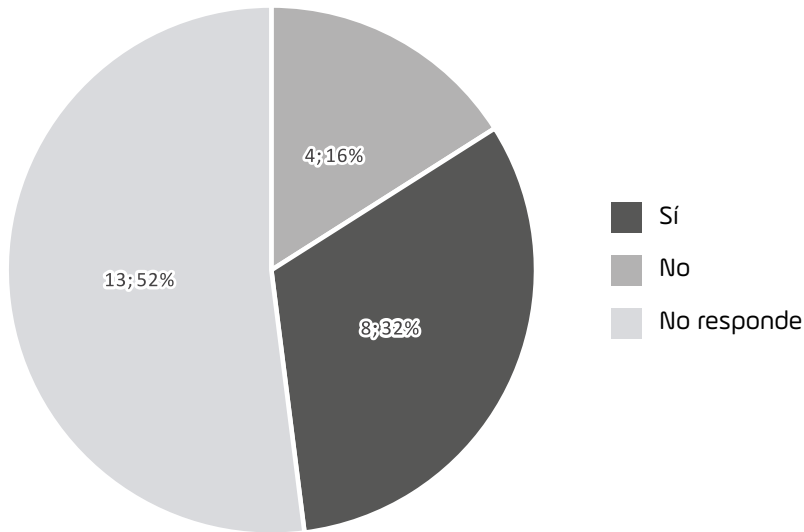
**Fuente:** elaboración propia

Una vez identificadas las personas cuidadoras o que tenían en su núcleo familiar a un cuidador, se realizaron preguntas acerca del diagnóstico, edad de la persona con discapacidad intelectual (DX), y sobre el interés de participar o no en la investigación.



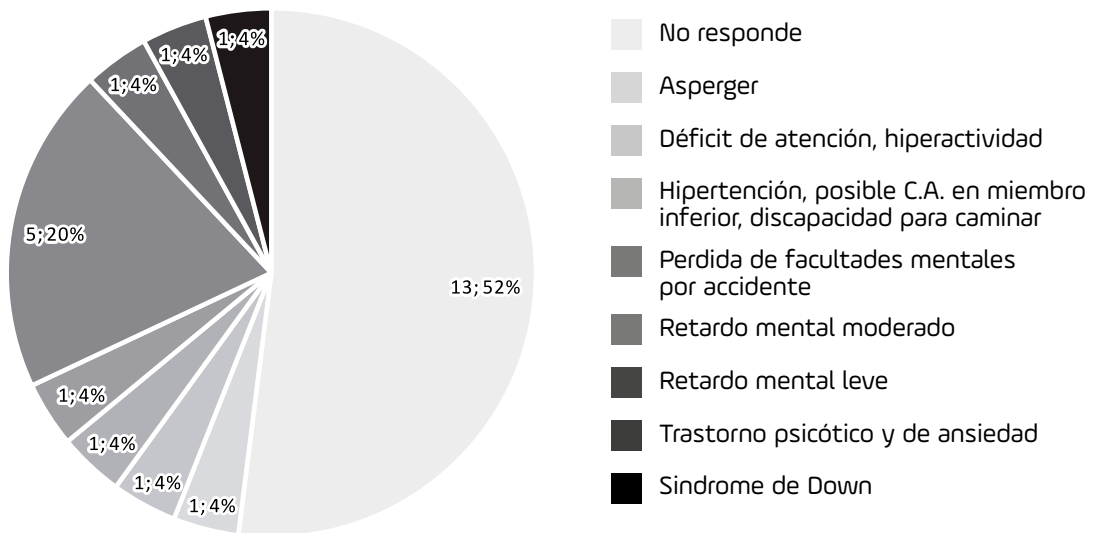
**Figura 2.** Resultados de la encuesta a la pregunta: ¿Qué edad tiene la persona con diversidad intelectual funcional?

**Fuente:** elaboración propia



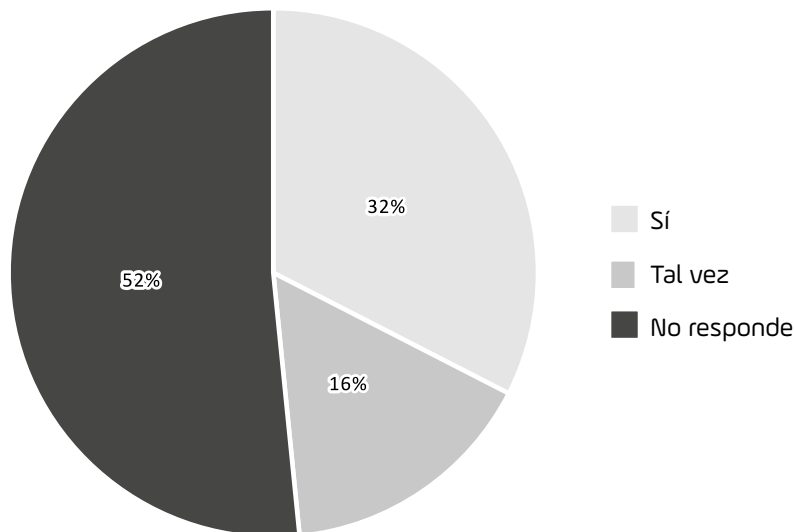
**Figura 3.** Resultados de la encuesta a la pregunta: ¿Esa persona ha sido diagnosticada?

**Fuente:** elaboración propia



**Figura 4.** Resultados de la encuesta a la pregunta: ¿Cuál fue el diagnóstico?

**Fuente:** elaboración propia



**Figura 5.** Resultados de la encuesta a la pregunta: ¿Le interesaría participar en un proyecto piloto para la creación de un programa de orientación a cuidadores de personas con discapacidad?

**Fuente:** elaboración propia

## Procedimiento

La estrategia implementada inició con una encuesta enviada a la población de Uricá que cumplía con la condición de tener a cargo una persona con diversidad funcional intelectual o que pudiera referir a alguien que tuviera esta característica y deseara participar. La finalidad de la encuesta era identificar la muestra de la investigación, con quienes se realizó un ciclo de grupos focales, en los que se indagó sobre sus necesidades, atenciones y estrategias para afrontar el cuidado de la persona con diversidad funcional.

Todo lo anterior tenía el objetivo de identificar las necesidades reales de esta población y que marcaron el punto de partida para pensar los posibles servicios que necesita una familia en este tipo de situación.

## Instrumentos de recolección

Se emplearon los siguientes instrumentos para la recolección de la información:

A. Encuesta cerrada para la caracterización inicial de los cuidadores. Indagó sobre los posibles diagnósticos que se asocian a la diversidad funcional intelectual (síndrome de Down, retraso mental [leve, moderado y severo], autismo, síndrome de Asperger, entre otros). Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Es usted cuidador de una persona con discapacidad intelectual o alguien de su familia es cuidador de una persona con discapacidad intelectual?
2. ¿Qué edad tiene la persona con diversidad intelectual funcional?
3. ¿Esa persona ha sido diagnosticada?
4. ¿Cuál fue el diagnóstico?
5. ¿Le interesaría participar en un proyecto piloto sobre la caracterización de las necesidades de los cuidadores de personas con diversidad funcional intelectual?

6. ¿Cree usted que la persona de su familia, usted o a quien refiere y es cuidador estaría interesada en participar en nuestra investigación?
  7. Nombre completo
  8. Número telefónico
  9. Correo electrónico
  10. ¿Qué día(s) y en qué horario(s) estaría disponible para participar en grupos focales?
- B. Grupos focales, los cuales implicaron la planeación previa de los temas y contenidos de aquello que se discutiría en los encuentros grupales. Estos se desarrollaron en tres encuentros, en los que se preguntó lo siguiente, a partir de las categorías de análisis propuestas para la investigación:
- Necesidades de los cuidadores y posibles formas de resolver las necesidades
1. Cuénteme un día de su vida.
  2. Si no trabaja, ¿por qué?, ¿cuándo fue la última vez que trabajó?, ¿tiene ingresos?
  3. ¿Tuvo algún impacto el diagnóstico en la relación pareja?
  4. ¿Tiene pasatiempos?
  5. ¿Realiza alguna actividad que no esté relacionada con ser cuidador de X?, ¿cuál y con quiénes?
  6. ¿Recibió un diagnóstico sobre la discapacidad?, ¿lo comprendió?
  7. ¿Recuerda lo que sintió cuando recibió el diagnóstico?
  8. En una escala ascendente del 1 al 10, ¿qué nivel de complejidad le atribuiría a ser cuidador?
  9. Si le preguntara por su estado de ánimo en general, ¿cuál sería su respuesta?, ¿por qué?
  10. ¿Cómo se ve a usted mismo en cinco años?
  11. ¿Es usted la única persona al cuidado de X?
  12. ¿Por qué es usted el único encargado de atender todas las necesidades de X?
  13. ¿Cómo describiría las relaciones familiares?
  14. ¿Conoce a otros cuidadores?
  15. ¿Asiste a encuentros grupales con otros cuidadores?
  16. ¿Conoce las experiencias de vida de otros cuidadores?
  17. ¿Conoce alguna ruta de atención oficial para personas con discapacidad?
  18. Si la conoce, ¿considera que dicha ruta lo tiene en cuenta a usted como cuidador?, descríbame la ruta.
  19. ¿Conoce usted si hay normatividad en el país en cuanto a la discapacidad?
  20. A qué lugares en la ciudad suele asistir con X?
  21. ¿Asiste a algún lugar diferente a la EPS?

**Tabla 1.** Clasificación de las preguntas de los grupos focales por temática

Preguntas	Temática
2 a 4	Preguntas sobre independencia económica. Con estas preguntas se explora si el rol de cuidadores conlleva en estos casos la dependencia económica (bien sea del Estado o de otros familiares), puesto que es posible que la demanda de ser cuidador no deje espacio para un desempeño laboral o profesional.
1 a 6, 13 y 22,	Preguntas sobre la vida del cuidador allende a su papel como cuidador; con estas es posible explorar si el cuidador tiene, considera o concibe aspectos de su vida que no se relacionen con su rol de cuidador.
1, 7 a 13 y 16	Preguntas sobre la percepción que tienen de ser un cuidador.
1, 7, 14 a 15 y 17 a 21	Preguntas sobre redes de apoyo

Fuente: elaboración propia

## Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan de acuerdo con las tres temáticas propuestas para analizar la información de los grupos focales realizados en el trabajo de campo, estas fueron: experiencias familiares con la discapacidad, necesidades de las familias y posibilidades para la orientación. La selección de dichas temáticas permitió construir las preguntas que orientaron los encuentros con la muestra poblacional en los grupos focales, es precisamente de las respuestas obtenidas en este espacio frente a las temáticas mencionadas anteriormente, que el equipo de investigación propuso las categorías para orientar los resultados de este proyecto y que se desarrollan en los siguientes apartados.

### Experiencias familiares con la discapacidad (desde el lugar del cuidador)

#### *Necesidades desde las familias*

Tomando como referente los planteamientos de Núñez (2003), en los cuales pretende darle un lugar al

sistema familiar con frente a la diversidad funcional a través de diversos estudios e investigaciones, se reconoce que no solo la persona en condición de discapacidad presenta necesidades y afectaciones; su núcleo familiar también se ve afectado, de tal forma que brotan cambios en su dinámica, necesidades y diversas dificultades.

El objetivo principal de la presente investigación fue caracterizar las necesidades que experimentan los cuidadores de personas con diversidad funcional intelectual y que hacen parte o tienen algún tipo de vínculo con la comunidad Unicatólica; se aproximó a partir de las experiencias relatadas por dichos cuidadores en el trabajo de campo realizado. A partir de la información obtenida, se pueden clasificar las necesidades que presentan los cuidadores en tres grupos: educación (de la persona con diversidad funcional intelectual), economía (recursos económicos que se requieren para su atención) y orientación en el manejo y acompañamiento del caso (del diagnóstico, asesoría psicológica y jurídica), tanto para el cuidador como para todo el núcleo familiar.

- **Educación**

Las necesidades educativas presentes, según los cuidadores, se centran en el poder encontrar una institución educativa que sea pertinente, asequible y que logre evidenciar avances en la persona con diversidad funcional intelectual, de acuerdo con su diagnóstico, habilidades y ritmos de aprendizaje.

Estas necesidades educativas, según lo que relatan los cuidadores, se presentan en:

Educación inicial, referida a aquellas instituciones de apoyo para el cuidado del menor de edad.

Educación primaria y básica secundaria, referida al desarrollo del ciclo escolar de la persona con diversidad funcional intelectual y en busca de su inclusión educativa.

Formación o capacitación ligada a lo laboral, se refiere a encontrar una actividad en que la persona con diversidad funcional intelectual se pueda desenvolver. Esta necesidad surge de la preocupación de los cuidadores por el futuro, expresa el miedo e incertidumbre ante la vida a futuro de la persona a su cuidado, como también la búsqueda de su independencia.

- **Económicas**

Frente a esta necesidad, los relatos de los cuidadores definen la economía como un limitante, puesto que, en algunas ocasiones, estos recursos son cruciales para obtener diferentes atenciones (educación, psicología, medicina general, medicina especializada) necesarias, tanto para ellos como para la persona con diversidad funcional.

[...] por esa parte yo me he visto muy afectada. ¿Por qué?, porque, o sea, ehh... la seguridad social me le da apoyo a ella en cuestión de terapia de lenguaje, terapia ocupacional, terapia... bueno, todas las terapias habidas y por haber, cuando no teníamos de pronto la... la capacidad de pagar, porque mi esposo pagaba particular, entonces nos quedábamos sin EPS, entonces nos tocaba pagar particular. Yo he andado con ella, he tocado las puertas habidas y por haber... ha sido difícil, difícil porque cuando uno, por ejemplo, no tiene los recursos económicos, se le dificulta muchísimo, me la mandaban a un sitio, me la mandaban a otro... camine aquí, camine allá. (testimonio personal de cuidadores involucrados en los grupos focales, 19 de julio de 2018)

- **Orientación**

En sus relatos, los cuidadores mencionan que unas de las necesidades que más se presentan –a partir del diagnóstico y su posterior desarrollo– son aquellas relacionadas con la orientación, esta se da con dependencia a los profesionales a los cuales acuden y que acompañan su comprensión del diagnóstico y las acciones a seguir.

Pregunta: ¿Ustedes recuerdan cómo fue ese proceso de entender el diagnóstico?, ¿les entendieron a los médicos qué era lo que estaba pasando?

Respuesta L. M.: yo por ejemplo hasta ahora no..., lo único que escuché por ahí fue que la niña no tenía fuerza en los músculos y ella al principio cuando ella llegó a la casa, ella era, no, parecía un trapito, como una, una cosita muy débil, como que no.... Y a mí me parecía que ella no iba a caminar. yo decía: esa niña no va a caminar, pero no, ella después empezó a caminar y decían pues que la enfermedad era que le faltaba fuerza en los músculos y ella camina... (testimonio personal de cuidadores involucrados en los grupos focales, 19 de julio de 2018)

A partir de las experiencias diversas de los cuidadores, se recalcó la importancia e influencia que tienen la forma en que se da a conocer el diagnóstico. Se menciona que, si bien por un lado puede ser esclarecedor y preciso frente al tema y los pasos a seguir, en la mayoría de las veces, ocurre mediante un diálogo no muy claro para los cuidadores y la familia en general, lo cual desemboca en distintas dudas y en un sentimiento constante de incertidumbre, y en algunos casos, frustración.

Pregunta: ¿Ustedes recuerdan cómo fue su proceso de comprensión del diagnóstico?, ¿les entendieron a los médicos qué era lo que estaba pasando?

Respuesta J.: Pues realmente, emm, pues sí es un conflicto emocional enorme..., primero la aceptación de que tienen una hija con discapacidad, eh mucho pues... digamos que para mí fue más duro porque me lo explicaron de una manera peor, o sea...

Pregunta: ¿Te la explicaron cómo?

**Respuesta J:** La psicóloga no... no me dio digamos esperanzas pues de que la niña iba a pasar pues de... de primero si quiera, entonces yo dije no pues... Pero ya al ir creciendo ella eh... ir evolucionando y todo eso, nosotros también con ella pues... la aceptación digamos que... aún es complicado porque si uno piensa a futuro, eh, nosotros no le vamos a durar toda la vida. (testimonio personal de madre cuidadora involucrada en los grupos focales, 19 de julio de 2018)

La necesidad de orientación que más refieren los cuidadores en sus relatos es aquella de una orientación psicológica para ellos, no solo desde su rol de cuidador, sino como personas que se encuentran frente a algo que los puede afectar anímica y físicamente. La mayoría de las veces, la orientación psicológica que se les brinda se focaliza en la persona que presenta diversidad funcional. La terapia o sesiones se centran en esta y las dudas y necesidades (como por ejemplo de apoyo emocional y motivacional) que tiene la familia, las dudas y lo que aqueja en especial a los cuidadores, raras veces son resueltas o dialogadas.

D.A.: [...] casi siempre el niño, la terapia del niño, autorización para el niño y cuando digamos el apoyo que por lo general digamos clínico o médico, que se le brinda dentro de la institucionalidad al cuidador, es el tema psicológico, y es a medias, es un tema psicológico preguntándole y... ¿cómo se comporta el niño?, ¿cómo se siente usted? Y ya... pero yo como que bueno y... yo que sé... eh... ¿usted se arregló las uñas hoy?, o sea cosas que de pronto van más allá de digamos... de una consulta estandarizada de psicología, digamos que es lo máximo que desde la institucionalidad les ofrece a los cuidadores. (cuidadora involucrada en los grupos focales, 19 de julio de 2018)

## El cuidador como individuo

Esta categoría permite analizar las experiencias de los participantes a partir de su rol como cuidador,

cómo definen dicho rol, las experiencias en el núcleo familiar y los retos a los que se enfrentaron al asumir la responsabilidad sobre una persona con un diagnóstico de funcionalidad diversa. En esta categoría se analizan algunas de las consecuencias que tiene “el rol de cuidador” en la individualidad de los participantes, tales como aplazar metas propias, es decir que no involucren a la persona con discapacidad; la dificultad –a veces imposibilidad– de concebirse en otras actividades separadas de la cotidianidad de ser cuidador; y hasta la no planeación de un futuro personal.

El análisis de esta categoría pretendió estudiar la medida en la que se puede ver afectada la individualidad del cuidador principal. Esta investigación supuso una población femenina –en su gran mayoría– y revela una variable de género importante que va en consonancia con investigaciones como la de Chaparro-Díaz, Barrera-Ortiz, Vargas-Rosero y Carreño-Moreno (2016), que señala que hay una sobrecarga en las mujeres cuidadoras debido a que asumen responsabilidades, tanto en las tareas domésticas, como en la gestión del acompañamiento a las personas con diversidad funcional intelectual que tienen en casa. Asimismo, durante los encuentros con el grupo de cuidadores se identificó una relación íntima entre el rol materno y el rol de cuidador principal, relación que también plantean las investigadoras mencionadas.

Por otro parte, se debe tener presente que uno de los actores protagonistas en este trabajo investigativo es el cuidador principal, lo cual no resta importancia a la persona con funcionalidad diversa ni al resto de los integrantes del núcleo familiar, pero sí pretende enfocar la atención en la persona que ha asumido un mayor nivel de responsabilidad con respecto a los cuidados de la persona diagnosticada. Lo anterior puesto que se considera pertinente que una orientación ofrezca entre sus líneas de atención, una que se dedique especialmente en quién ha asumido el lugar de cuidador principal; el reconocimiento, escucha, contención y orientación que reciba dicha

persona, debe ser comprendido como algo benéfico –tal vez de manera indirecta– para la persona con funcionalidad diversa.

Es importante mencionar que el hecho de que los participantes llevara entre cinco y diez años como cuidadores permitió vislumbrar durante los encuentros cómo su individualidad se fue transformando en el camino recorrido junto a la persona con diversidad funcional. En las repuestas de los cuidadores durante los grupos focales se apreciaron procesos de autoanálisis que los llevaron a verbalizar y reconocer la necesidad de retomar aspectos de su vida que se detuvieron o estancaron una vez recibido el diagnóstico de su familiar.

En términos de efectos o consecuencias en la individualidad del cuidador principal, una de las más evidentes fue la renuncia a actividades, proyectos o metas propias separadas o no necesariamente relacionadas con la persona diagnosticada. Pareciera darse un efecto de anulación de la subjetividad que constituía al cuidador hasta antes de serlo y que esta se reemplazara por el “rol del cuidador”.

[...] Los sueños y las ilusiones quedan ahí en *stand by* [...]

Pues la única actividad es ya que... que trabajo porque a mí la verdad por ejemplo no me queda tiempo porque salgo de un trasnocho cansada, a dormir y de pasó, a cuidar el niño.

Pues yo en 5 años... quisiera acabar de estudiar

Pregunta: ¿Qué estabas estudiando?

Respuesta D.G.: Por el niño me toco salirme de estudiar, yo volví y me metí y me volví a salir.

Pregunta: ¿Pero del colegio o ya de formación universitaria?

Respuesta D.G.: No, [d]el bachillerato, pues me quede en once, me falta poquito para terminar y pues trabajar en otra cosa, estar trabajando en otra cosa mejor y ya y que el niño esté bien, esté en un lugar donde pueda estudiar. (fragmentos de comentarios y respuestas del grupo focal con cuidadores, 26 de julio de 2018)

Los participantes racionalizan estas renunciaciones como pausas o aplazamientos de sus actividades laborales, profesionales, académicas y hasta recreacionales; asumen estas renunciaciones como necesarias o no negociables para poder asumir su rol como cuidadores principales. Sin embargo, dejan traslucir sentimientos de añoranza y planes futuros de retomar aquellas actividades que pertenecían a su cotidianidad anterior, aunque la continuación o reinicio de las mismas estén ligadas al nivel de autonomía que logre adquirir la persona diagnosticada. Si bien “la función materna, clásicamente se la asocia a actitudes relativas al cuidado corporal de los hijos, su sostén físico y emocional, e incluye conductas y actitudes temporarias vinculadas con el apego, el sostén, el acercamiento, la dependencia y la continencia” (Núñez, 2007, p. 31), una de las funciones fundamentales de las familias, es la de permitir ese proceso de desprendimiento de sus miembros, “la familia cumple con una tarea esencial, apoyar la individuación al tiempo que proporciona un sentimiento de pertinencia” (Núñez, 2007, p. 34).

En el caso de los cuidadores principales de una persona con diversidad funcional, dichas funciones se pueden ver afectadas o prolongadas, es decir que se podrían extender debido al temor que manifiestan los cuidadores ante la posibilidad de su ausencia en el diario vivir de la persona diagnosticada. Así lo evidencian los siguientes fragmentos:

Pero a veces me da como eso que dice ella, que si yo falto ¿quién se va a hacer cargo de él?, porque ahí sí es difícil, solo su mamá.

Ya estaba en la edad de ser productiva, entonces ahí hay conflicto en esa parte, eh siempre me dijeron que yo la sobreprotegía... (fragmentos de comentarios y respuestas del grupo focal con cuidadores, 19 de julio de 2018)

Debido a la gran cantidad de recursos que las personas deben invertir en su cotidianidad como cuidadores, unidos a su quehacer, se identificaron altos niveles de estrés y agotamiento; alta demanda de atenciones; y desgaste de los recursos físicos y emocionales del cuidador principal, son otras de las consecuencias que se evidenciaron en los grupos focales con los cuidadores.

Lo anterior supone un alto nivel de frustración en los cuidadores al momento de enfrentarse a las nuevas demandas que implica hacerse cargo de una persona con diversidad funcional; se evidencia entonces la necesidad de orientar al cuidador en lo referente a estrategias de afrontamiento que promuevan, a su vez, crear estrategias personales que les permitan transitar del afrontamiento dirigido a la emoción, el cual supone como caminos de solución la negación, evitación y estancamiento, entre otros, al afrontamiento dirigido al problema, el cual se basa en la definición de la situación, búsqueda, evaluación y ejecución de soluciones alternas (Núñez, 2007) que podrían conllevar una disminución de la carga emocional.

Situaciones como las expresadas en los fragmentos anteriores, sustentan la necesidad de que en caso de brindar orientación a este tipo de población, resulta crucial contar con atención psicológica desde la prevención, tanto para la familia como grupo, como para la persona que asume el papel de cuidador principal. En dicha atención el cuidador debe poder expresar sus cargas emocionales y recibir orientación para el manejo del estrés y la forma de delegar actividades en otros miembros de la familia, así como proveer espacios de desahogo y contención, entre otros.

Algunas respuestas incluso permitieron detectar que los cuidadores experimentan cierta "soledad" en este rol, lo cual genera en ellos emociones de desconuelo y desasosiego, además se instala en ellos la percepción de baja o nula comprensión por parte de los otros frente a sus experiencias (entiéndase otros como el núcleo familiar e incluso los profesionales involucrados en la atención a la persona diagnosticada).

En mi caso es escucha, digamos, ehh, primero pues, es difícil encontrar personas que estén en la misma situación, en el mismo papel de cuidadores, entonces es difícil encontrar a alguien con quien poder hablar este tipo de cosas, por ejemplo, yo le puedo contar a mi pareja, a mis amigos, familiares, pero es que al fin y al cabo ellos no viven en la misma casa, no tienen un caso parecido. (testimonio recabado en uno de los grupos focales con cuidadores, 26 de julio de 2018)

Según Núñez (2007),

Todo momento de crisis trae consigo situaciones de pérdida que conlleva a [sic] la necesidad de elaborar duelos. En el caso del enfrentamiento a la discapacidad del hijo hay necesidad de un trabajo de duelo indispensable, hay que procesar el duelo por el hijo que no nació para poder conectarse y dar un lugar al hijo real con su déficit. (p. 86)

Es posible que dicho sentimiento de desconuelo que manifiestan los participantes esté ligado a la culpa y a un duelo inconcluso, como lo llamó Núñez (2007): "El duelo por el hijo que no está", si bien en todos los casos no se trata de un hijo, también de un hermano, sobrino u otro familiar, el cuidador principal debe elaborar un duelo por aquella persona que no es como "se supone que sea" y que a razón de ello, está a su cargo. Si junto a la orientación que reciben los cuidadores frente al diagnóstico de su familiar se

les brinda acompañamiento en la elaboración del duelo, también se promueve el buen trato a la persona con diversidad funcional, puesto que un duelo no elaborado puede entorpecer y limitar los ofrecimientos que se le hagan. Se trae nuevamente a colación uno de los testimonios:

Casi siempre el niño, la terapia del niño, autorización para el niño y cuando digamos, el apoyo que por lo general, digamos clínico o médico que se le brinda dentro de la institucionalidad al cuidador, es el tema psicológico, y es a medias, es un tema psicológico preguntándole y... ¿cómo se comporta el niño?, ¿Cómo se siente usted? Y ya... pero yo como que bueno y... yo que sé... eh ... ¿usted se arregló las uñas hoy?, o sea cosas que de pronto van más allá de digamos... de una consulta estandarizada de psicología, digamos que es lo máximo que desde la institucionalidad les ofrece a los cuidadores. (testimonio recabado en uno de los grupos focales con cuidadores, 19 de julio de 2018)

Como se mencionó anteriormente, esta investigación da un lugar protagónico al cuidador principal para ofrecer líneas de trabajo para la atención individual a este sujeto desde una orientación a la familia, es fundamental. Los resultados obtenidos en esta categoría evidencian la necesidad de una orientación basada en una escucha clínica, no estandarizada que se ocupe de la individualidad de quien asume la mayor parte de la responsabilidad que implica cuidar a una persona con un diagnóstico de funcionalidad diversa.

## Posibilidades para la orientación<sup>2</sup>

### *La perspectiva de los cuidadores:*

En esta categoría se analizan las respuestas que representan una ruta de atención desde la concepción y el discurso de los participantes, tiene en cuenta, tanto

las atenciones que recibieron como aquello que mencionaron que hacía falta. Incluye la propuesta de un centro de orientación familiar para cuidadores de personas con diversidad funcional intelectual<sup>3</sup>.

De acuerdo con lo que mencionó el grupo de cuidadores que participaron del ciclo de grupos focales realizados en la universidad, se obtuvo un listado de una serie de atenciones de diferente naturaleza que, de realizarse de manera conjunta e interdisciplinaria, podrían ser de suma importancia para la comprensión, apoyo y atención tanto de la familia, como de la persona en cuestión.

El primer aspecto que se determinó como fundamental fue obtener un diagnóstico oportuno, para así poder contar con una orientación específica y ofrecer un acompañamiento en el momento de su comunicación, explicación y comprensión, resulta primordial contar también con algún tipo de acompañamiento familiar para su asimilación. En relación con lo anterior, los participantes identificaron la necesidad de una atención de los profesionales de la salud, tanto física como psicológica durante este primer momento, lo cual implica un proceso de comprensión y aceptación de una nueva situación. Se devela así la necesidad de un abordaje a la salud mental familiar y una capacitación o formación que prepare al personal asistencial, tal como lo plantean Bastidas y Alcaráz (2011), debido a que es el primer momento de impacto de la noticia para la madre y la vida familiar en general.

Luego sobresalió la necesidad de contar con una orientación en el campo educativo para este tipo de población, asunto que ya refería Núñez (2003) a partir de su detallado estudio sobre el tema y que se corroboró con lo que los participantes de esta investigación mencionaron. En la mayoría de los casos, desconocían cuál podría ser la aproximación educativa más adecuada

<sup>2</sup> Formulación o propuesta a partir de los hallazgos, debido a que la investigación inicia con una fase diagnóstica en la cual se identifican las necesidades. En este apartado se pasa a elaborar una posible forma de intervención, por lo tanto, no incluye referentes teóricos.

<sup>3</sup> Se aclara que su implementación y puesta en marcha depende de las decisiones que tome la Universidad como institución y que, de llevarlo a cabo, se debe realizar una formulación de presupuesto desde otro campo como las ciencias empresariales, ya que desde la psicología solo se exploraron y caracterizaron las necesidades de la población y a partir de ellas, se formuló una posible estrategia de intervención para la atención.

y pertinente para su familiar, que claramente mostraba necesidades educativas especiales desde los primeros años de vida y, en muchos casos, fueron confinados en el hogar, sin obtener ningún tipo de atención diferencial.

En esta misma línea de ideas, mencionaron como necesidad poco explorada por ellos, pero sí comentada desde su vivencia en el mismo ciclo de grupos focales, contar con una “escuela de cuidadores”. Con esto se referían a la necesidad de tener un lugar de encuentro (para el desahogo) y formación para su rol. Buscaban poder tener una red de apoyo con otros cuidadores que estén pasando por la misma experiencia, en la cual el relato de cada uno ayude o dé luces sobre cómo solucionar situaciones del desarrollo humano y de la vida cotidiana de la familia en relación con la diversidad funcional. Lo anterior surge como estrategia de cuidado al cuidador y se respalda en lo evidenciado en la investigación de Dueñas et al. (2006), en la que se hace una identificación de síntomas ligados al deterioro de la salud mental del cuidador debido a la sobrecarga física y emocional que implican el hacerse cargo de la persona con discapacidad.

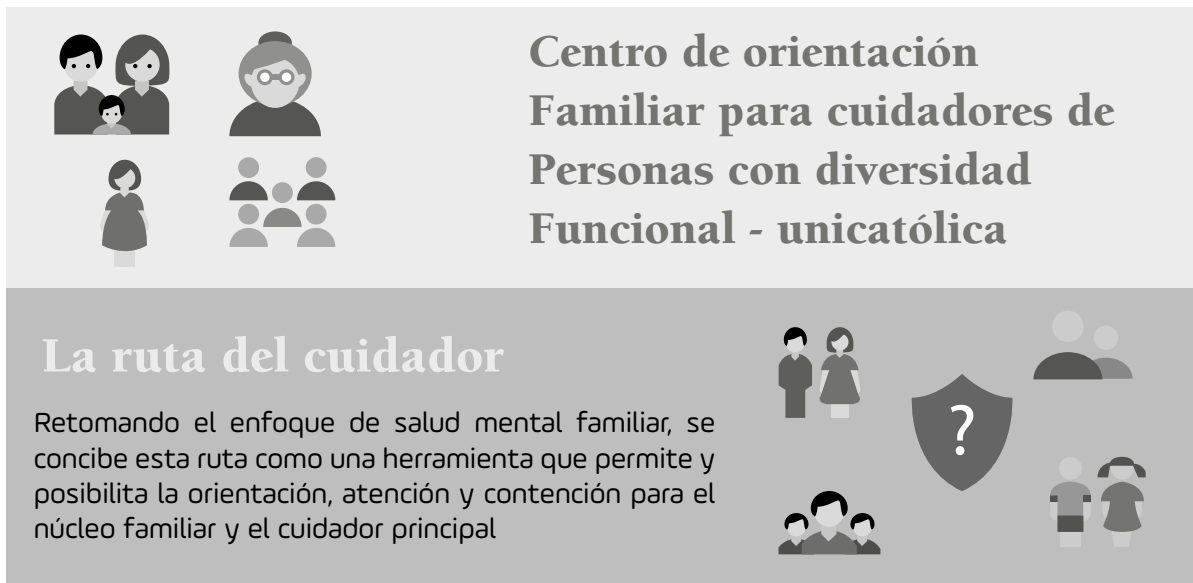
Por otro lado, se encontró que algunos de ellos habían indagado en el campo legal, sin haber obtenido asesoramiento profesional, se dedicaron por sí solos a estudiar las leyes que cobijan a sus familiares de manera individual, todo bajo su propio criterio, mediante una reconstrucción de los derechos y leyes que

protegen a la población con discapacidad en todo el territorio colombiano. De esta manera, mencionaron la necesidad y pertinencia de un consultorio jurídico que los orientara en el tema de restitución de derechos, ya que -históricamente- dicha población ha sido una de las más vulneradas en el país, corren riesgo de ser violentados porque se le desconoce y pasan por alto sus derechos.

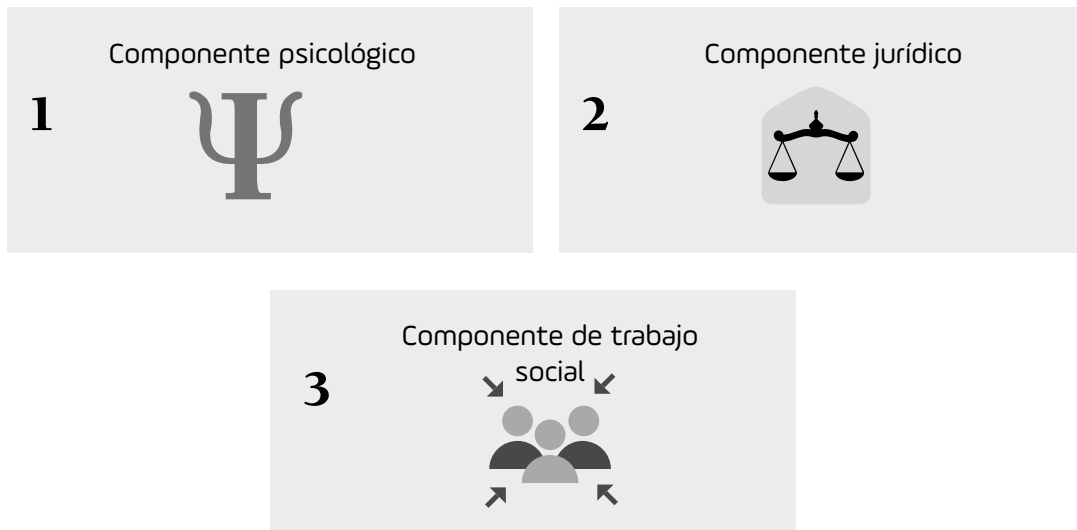
Ahora bien, de manera transversal, se encontró la necesidad de trabajar de forma interdisciplinaria en la rehabilitación y las terapias, que incluya el componente psicológico, en caso de presentar la necesidad de la atención individual, ya sea para la persona con diversidad funcional o para ofrecer un espacio de apoyo y contención emocional para el cuidador. Por último, se establecen las necesidades que requieren en el campo ocupacional/laboral los jóvenes y adultos con diversidad funcional, pues los cuidadores mencionaron la nula oferta de formación para el trabajo o inclusión laboral que ofrece para ellos la sociedad. Aunque existen algunas posibilidades y Núñez (2007) así lo menciona, es sabido que no existen tantas oportunidades para esta población.

De acuerdo con estas necesidades y las diversas atenciones necesarias identificadas, se proponen los siguientes canales de apoyo que se pueden disponer desde los diferentes campos disciplinares de la oferta académica de la universidad.

Figura 6. Centro de orientación familiar para cuidadores de personas con discapacidad funcional.



## Líneas de orientación



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Centro de orientación familiar para cuidadores de personas con discapacidad funcional.



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Centro de orientación familiar para cuidadores de personas con discapacidad funciona.


















## Líneas de orientación



Atención	Componente Psicológico	Componente Jurídico	Componente De trabajo social
Orientación en la comprensión y explicación del diagnóstico	Ψ		
Atención psicológica individual	Ψ		
Escuela de cuidadores	Ψ		
Psicoterapia de familia	Ψ		
Red de apoyo para cuidadores	Ψ		
Orientación sobre instituciones de atención para la discapacidad	Ψ		
Marco jurídico de la Ley Estatutaria de Discapacidad			
Restitución de derechos			

Fuente: elaboración propia

Figura 6. Centro de orientación familiar para cuidadores de personas con discapacidad funcional.

 <b>Líneas de orientación</b> 			
<b>Atención</b>	Componente Psicológico	Componente Jurídico	Componente de Trabajo Social
<b>Orientación en la comprensión y explicación del diagnóstico</b>			
<b>Atención psicológica individual</b>			
<b>Escuela de cuidadores</b>			
<b>Psicoterapia familiar</b>			
<b>Red de apoyo de cuidadores</b>			
<b>Orientación sobre las instituciones de atención para la discapacidad</b>			
<b>Marco jurídico de la ley estatutaria de la discapacidad</b>			
<b>Restitución de derechos</b>			

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

De acuerdo con los objetivos rectores de la presente investigación y los datos encontrados, se pueden apuntar las siguientes conclusiones en relación con la comprensión de la figura del cuidador de personas con diversidad funcional intelectual.

A nivel de la experiencia de vida de los cuidadores, se identifica un abandono del proyecto de vida personal, por la dedicación al manejo y cuidado de las personas que así lo requieren. En la mayoría de situaciones se da una díada madre - hijo que blinda la presencia de un tercero. Lo cual se puede verse reflejado en un subsistema dentro del sistema familiar que presenta una dinámica particular entre los dos y en ocasiones, favorece relaciones de dependencia.

Con respecto a la diversidad funcional se encontraron experiencias de extrañamiento y poca comprensión del fenómeno que afecta a la persona, lo cual indica conocimiento y entendimiento insuficiente de los diagnósticos, que en muchas ocasiones se realizan cuando la persona con diversidad funcional ya tiene una edad avanzada. Además, los profesionales de la salud con los que se encuentran las familias no traducen las impresiones diagnósticas para la comprensión de los cuidadores y el sistema familiar, no determinan pronósticos para los casos y cuando sí lo hacen son de corte fatalista y desesperanzador, dejan por fuera cualquier posible intervención desde las potencialidades del caso o de los recursos con que cuente la persona y/o la familia.

Entre los efectos más relevantes de la situación planteada anteriormente, está la dificultad del manejo de emociones que todo ello conlleva. Inicialmente se trata de la no comprensión del diagnóstico, pero luego aparecen otras situaciones que significan para el cuidador desazón, tristeza, desesperanza, frustraciones e incertidumbres, lo que evidencia la necesidad de un espacio personal,

o si se quiere familiar, en el que puedan compartir estos asuntos con otras personas que estén atravesando situaciones similares o que les brinden contención emocional (de tipo profesional preferiblemente) y les ayuden a manera de desahogo, y en el que puedan poner en práctica la escucha de esas otras experiencias.

Finalmente, se plantea una propuesta para ofrecer orientación familiar a los cuidadores de personas con diversidad funcional de la comunidad Unicatólica o personas con algún tipo de vínculo con la institución, que brinde la guía y apoyo necesarios para los casos, desde algunas líneas de trabajo que se desarrollan en psicología, derecho y trabajo social.

## Recomendaciones

Una vez finalizado el trabajo investigativo, el equipo de investigación propone las siguientes recomendaciones con el fin de optimizar la atención que se brinde a los futuros usuarios para mantener la esencia del centro de orientación, el cual establezca que los usuarios de las atenciones y orientaciones que allí se brinden tengan como población objetivo al cuidador principal y a la familia de quien ha recibido un diagnóstico de funcionalidad diversa; si bien los servicios que se presten pueden beneficiar de manera indirecta a este último, no ofrece espacios terapéuticos ni de rehabilitación para la persona en cuestión.

Es importante tener en cuenta que el lugar de cuidador principal no siempre lo ejercen los padres de la persona diagnosticada, en varias ocasiones se suele tratar de un familiar cercano que decide asumir dicho rol. En este sentido, es de vital importancia tener presente esta caracterización del vínculo al momento de brindar orientaciones, especialmente las relacionadas con activación de rutas de atención, debido a los documentos que suelen solicitar quienes las activan, como

registros civiles, firmas de padres biológicos, historias clínicas, entre otros.

El trabajo investigativo de indagación sobre las necesidades que experimentan las familias y los cuidadores principales no es una tarea que haya culminado, por consiguiente, es necesario realizar encuentros periódicos con los usuarios para obtener evaluación y retroalimentación, para actualizar constantemente sus experiencias y posibles progresos o mejoras.

## Referencias

- Antonín-Martín, M., Flor-Pérez, P., y Tomás-Sabado, J. (2003, septiembre, primer semestre). Antropología, mujer y cuidados: ¿historia de una relación natural? *Cultura de los cuidados*, 7 (13), 36-39. <https://doi.org/10.14198/cuid.2003.13.07>
- Araya Umaña, S. (2007). De lo invisible y lo cotidiano. Familias y discapacidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). <https://doi.org/10.15517/AIE.V7I3.9282>
- Arias-Gallegos, W., Cahuana-Cuentas, M., Ceballos-Canaza, K., y Caycho-Rodríguez, T. (2019). Síndrome de burnout en cuidadores de pacientes con discapacidad infantil. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 5(1), 7-16. <https://doi.org/10.24016/2019.v5n1.135>
- Bastidas, M., y Alcaraz G. M. (2011) Comunicación de la noticia del nacimiento de un niño o niña con Síndrome de Down: el efecto de una predicción desalentadora. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 29(1), 18-24. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12020036002.pdf>
- Céspedes, G. (2005, octubre). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*, 5(1), 108-113. <http://www.scielo.org.co/pdf/aquil/v5n1/v5n1a11.pdf>
- Chaparro-Díaz, L., Barrera-Ortiz, L., Vargas-Rosero, E., y Carreño-Moreno, S. P. (2016). Mujeres cuidadoras familiares de personas con enfermedad crónica en Colombia. *Rev. cienc. ciudad*, 13(1), 72-86. <https://doi.org/10.22463/17949831.736>
- Dueñas, E., Martínez, M. A, Morales, B., Muñoz, C., Viáfara, A. S., y Herrera, J. (2006, abril-junio). Síndrome del cuidador de adultos mayores discapacitados y sus implicaciones psicosociales. *Colombia Médica*, 37(2, sup. 1), 31-38. <http://www.scielo.org.co/pdf/cm/v37n2s1/v37n2s1a05.pdf>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- García-Calvente, M., Mateo-Rodríguez, I., y Maroto-Navarro, G. (2004). El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18(Supl. 2), 83-92. <https://www.gacetasanitaria.org/es-pdf-1306199>
- Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch.argent. pediatri*, 101(2), 133-142. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/133.pdf>
- Núñez, B. (2005, 8 a 10 de octubre). La familia con un miembro con discapacidad. En Actas del 1º Congreso Iberoamericano sobre discapacidad, familia y comunidad (pp.1-13). Asociación AMAR.
- Núñez, B. (2007) *Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*. Lugar Editorial.
- Salamanca-Castro, A. B., y Martín-Crespo, C. (2007, enero-febrero). El diseño en la investigación cualitativa. *Revista Nure Investigaciones*, (26). <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/330>



## Sobre las víctimas con respecto a la implementación de modelos de justicia transicional en países latinoamericanos: perspectivas en cinco entrevistas realizadas a víctimas en Colombia, Argentina y Perú\*

About the victims related to the implementation of the model of transitional justice in Latin American countries: Perspectives of five interviews carried out with victims in Colombia, Argentina and Peru

Sandra Lucía Arizabaleta Domínguez\*\*  
Jenny Marloidy Arias Durán \*\*\*

Rec: 10/22/2019  
Acep: 30/03/2020

### Resumen

Este texto tiene como finalidad presentar el ejercicio de documentación sobre las perspectivas de cinco víctimas de los Estados de Colombia, Argentina y Perú sobre la implementación de los modelos de justicia transicional en sus países. Uno de los propósitos del documento es evidenciar algunas lecturas, desde el rol de víctima, que surgen con relación a la puesta en práctica de estos modelos de justicia transicional, a la luz de las construcciones que desde el discurso existen sobre la materia,. Por ejemplo: la versión oficial del Estado, los estudios académicos, las

producciones normativas y las relaciones políticas globales. El documento se estructura en tres partes, cada una hace referencia a un Estado en el que se desarrolla un panorama general del contexto de violencia, sea conflicto armado o dictadura, también se hace mención al tipo de modelo de justicia transicional y posteriormente, se hace referencia a las entrevistas realizadas a las víctimas con relación al tema.

**Palabras clave:** modelo de justicia transicional, perspectivas de implementación, víctimas.

\* Artículo de reflexión Programa de Especialización en Educación en Derechos Humanos de Unicatólica.  
\*\* Investigadora en Educación, IEO Santa Rosa de Cali y Escuela Nacional del Deporte, magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Correo electrónico: sarizabaletad@endeporte.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6255-009X>  
\*\*\* Abogada de la Universidad Santiago de Cali, Magíster en Literaturas latinoamericanas y colombianas Universidad del Valle. Docente en Unicatólica. EDUCARTE de Unicatólica. Cali-Colombia. Correo electrónico: [jmarias@unicatolica.edu.co](mailto:jmarias@unicatolica.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6423-1658>

## Abstract

This text aims to present a documentation exercise about the perspectives of five victims in Colombia, Argentina and Peru regarding the implementation of the models of transitional justice in each country. One of the goals is to evidence -from a victim role- some readings that arise related to the execution of these models of transitional justice, in the light of the constructions on the matter, such as the official version of the country, academic studies, production of regulations, and global and political relations. This document is structured in three sections, each one makes reference to a country in which a comprehensive view of the violence context was held, whether armed conflict or dictatorship. -the model of transitional justice is mentioned as well, and subsequently, this paper refers to interviews carried out with victims regarding this issue.

**Keywords:** model of transitional justice, implementation prospects, victims.

## Introducción

El Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ por sus siglas en inglés) es una organización que coadyuva a los Estados en los procesos que enfrentan para la implementación de una justicia en periodos de transición, concibe la justicia transicional como la herramienta que le permite a los países que se encuentran en una situación de conflicto y represión hacer uso de una forma de justicia, por fuera de la justicia convencional para: enfrentar violaciones masivas de derechos humanos, establecer procesos especiales para que los actores del conflicto asuman sus responsabilidades, poner en práctica formas de reparación integral para las víctimas y hacer efectivas garantías de no repetición. En ese sentido, en sus estudios sobre los enfoques de los modelos de justicia transicional, el Centro Internacional para la Justicia Transicional menciona que deben estar presentes los siguientes: reformas jurídicas e institucionales,

procesos de esclarecimiento de la verdad, procesos penales y reparaciones diversas, que pueden variar de acuerdo con las particularidades de cada situación (ICTJ, 2018).

Hablar de una *justicia transicional integral* implica no obviar la importancia de hacer un análisis de contexto, es decir, de las condiciones específicas de los territorios y de las comunidades y de posibilitar escenarios de participación que permitan ampliar el espectro frente a la diversidad de voces (sectores populares, víctimas del conflicto, grupos armados ilegales, grupos armados oficiales e instituciones jurídicas y políticas); esto permitirá la puesta en práctica de intervenciones adecuadas que respondan a las necesidades y objetivos de este tipo de justicia de transición. Algunos de los objetivos de la justicia transicional son el reconocimiento de la dignidad humana, la reparación, promoción de resoluciones duraderas de los conflictos y el fomento de la reconciliación, por ende, las víctimas tienen un papel fundamental en ella.

Las víctimas de los conflictos armados son individuales o colectivas, depende del daño o perjuicio que se les haya ocasionado por diversas formas de ejercicio de la violencia, por ejemplo: desplazamiento forzado, genocidio, torturas, secuestro, masacres, vulneración a su patrimonio cultural y costumbres, desapariciones forzadas, actos de agresión sexual que se traducen en la plena vulneración a la dignidad humana y a los derechos humanos, debido a conductas cometidas por grupos armados ilegales, el Estado y otros sectores paraestatales. Las víctimas del conflicto armado representan un rol importante en cualquier proceso de implementación de un modelo de justicia transicional porque eso posibilita poner en práctica: las acciones encaminadas a conocer la *verdad*; el ejercicio de la *justicia*; *hacer efectivo cualquier mecanismo que permita la reparación integral* y asegurar las *garantías de no repetición* con miras a desarrollar acciones encaminadas a una verdadera reconciliación.

## **Cinco perspectivas de algunas víctimas de Argentina, Perú y Colombia**

Se reconoce a las víctimas como uno de los actores más importantes a la hora de concebir, planear, construir, implementar y poner en práctica un modelo de justicia transicional integral porque se parte del análisis de su contexto y de la creación de escenarios que permitan su participación activa, siendo uno de los objetivos de este tipo de justicia transitoria. Por esa razón, los Estados que se han enfrentado a situaciones de conflicto y represión han adoptado modelos de justicia transicional acordes a sus particularidades. Si bien los enfoques de la justicia transicional son diversos, cada país –de acuerdo con sus intereses– le ha dado prioridad a las reformas jurídicas e institucionales o a los juicios penales, al esclarecimiento de la verdad (Comisiones de la Verdad), también a las diversas formas de reparación desde una perspectiva simbólico-formal, pero esto no es suficiente, es necesario cuestionarse sobre el aspecto real-material de estos modelos de justicia transicional, es decir, lo que en un plano práctico pueda determinar su efectividad o por lo menos, sus efectos; es aquí que la voz de las víctimas cobra relevancia.

En ese sentido, un ejercicio investigativo sobre el tema permitiría ofrecer otra lectura sobre los modelos de justicia transicional, en este caso, desde la perspectiva de las víctimas del conflicto armado. Por tal razón se realizó una estancia investigativa en Argentina y Perú, con el objetivo de conocer la experiencia de algunas de las víctimas de la dictadura argentina y del conflicto armado en Perú con Sendero Luminoso, con la finalidad de hacer un ejercicio reflexivo frente a los modelos de justicia transicional de estos Estados, incluyendo al Estado colombiano. La técnica utilizada fue una entrevista semiestructurada, de carácter experiencial, que tenía como base en preguntas que dan cuenta de la historia de vida de los entrevistados con relación al conflicto, su condición de víctima en el marco del conflicto y el impacto de la implementación del modelo de justicia transicional para las víctimas.

Se apela a la ética investigativa en materia del manejo de la información y de la identidad de los participantes, no se revelan sus nombres y solo se hace uso expreso, de la información que fue autorizada para publicación.

## **Conflicto armado en Colombia, Argentina y Perú**

Las causas de los conflictos en los países latinoamericanos Argentina, Perú y Colombia han sido diferentes: dictaduras militares, disputas del poder entre los gobiernos militares y constitucionales, hasta conflictos armados entre grupos políticos, grupos al margen de la ley, fuerzas militares, representantes del gobierno, narcotraficantes y civiles, lo cual indica que cada uno tiene sus particularidades y formas de desarrollo.

El brote de estas situaciones de violencia y conflicto parece una paradoja en los países latinoamericanos cuando son ricos en biodiversidad, recursos no renovables como el petróleo, minerales como el oro y tierras fértiles que se han utilizado para la siembra de cultivos ilícitos como coca, amapola y marihuana, también poseen una diversidad cultural y étnica. Estos son algunos de los factores que han hecho de los territorios, escenarios de explotación masiva por parte de las multinacionales, grupos ilegales y narcotraficantes, por lo cual se convierten en uno de los desencadenantes del conflicto que vulnera los derechos de las comunidades. Dicho conflicto por el territorio y sus recursos remite a hechos victimizantes como el despojo de la tierra y el desplazamiento masivo de quienes lo habitan.

Desde la praxis investigativa y desde algunas de las voces de víctimas directas del conflicto en Argentina, Perú y Colombia fue posible rastrear las secuelas que ha dejado: la desconfianza por la institucionalidad y el fuerte impacto emocional que ha quedado en la psique de diferentes generaciones de víctimas directas e indirectas del conflicto. Es

por ello por lo que vale la pena analizar sus lecturas en calidad de víctimas en relación con la capacidad institucional del Estado para la implementación de los respectivos modelos de justicia transicional.

## **Algunas víctimas del conflicto en Argentina**

La última dictadura cívico-militar que se dio en Argentina entre 1976 y 1983, que de acuerdo con lo expuesto por Patierno y Martino (2016), también se denominó Proceso de Reorganización Nacional y se caracterizó porque los militares de las Fuerzas Armadas ejercieron el poder por medio de Juntas Militares como resultado del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.

En este período de siete años se recrudeció la violencia por un tipo de terrorismo de Estado en el que alrededor de más de 30.000 personas fueron víctimas de: privaciones ilegales de la libertad; desapariciones forzadas; persecuciones políticas; torturas; desplazamientos forzados; homicidios; exilios forzados; masacres, entre otras conductas que vulneraron los derechos humanos y que fueron consideradas crímenes de lesa humanidad. Formó parte activa de estas acciones el conocido Plan Cóndor, una operación de cooperación entre las cúpulas militares de algunos Estados de Sur América para perseguir, asesinar y desaparecer personas y colectivos que amenazarán la política económica neoliberal, entre los Estados participantes se encontraban Estados Unidos de Norte América, Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Perú, Ecuador, Colombia, entre otros.

Lo anterior permeó todas las esferas sociales, política cultural y educativa que controlaron violentamente la producción científica, cultural y artística mediante la censura; hubo corrupción camuflada en actividades deportivas y recreativas como la Copa Mundial de Fútbol de la FIFA de 1978; se implementó una política neoliberal con gran inversión extranjera y políticas laborales que prohibieron el ejercicio de

derechos como aquel de hacer huelgas y conformar, asistir o ser miembro de asociaciones sindicales.

En cuanto a actos relacionados con un proceso de justicia transicional, Argentina creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas; juicios penales denominados Juicio a las Juntas; reformas jurídicas al Código Penal; formas de reparación colectiva como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

Con esta introducción se pretende contextualizar el lugar y la razón de ser de las entrevistas realizadas a algunas de las víctimas de la dictadura militar en Argentina.

De las personas entrevistadas, se seleccionaron dos casos presentados aquí a manera de narración. Las citas utilizadas obedecen expresamente a lo manifestado y autorizado para develar por las víctimas, que se denominan entrevistado 1 y entrevistado 2.

### **Entrevistado 1**

Hija de un militar, un oficial del ejército argentino que fue acusado y judicializado debido a la dictadura militar en Argentina. Actualmente, su padre tiene 87 años y no se encuentra muy bien de salud. Ella estudió abogacía, trabaja hace muchos años en el poder judicial; 28 años ejerció la defensa de su padre en juicios penales en calidad de abogada, pero al formar parte del poder judicial, tuvo impedimento por el tipo de cargo público para seguir asumiendo la defensa de su padre. Tiempo después, renunció al cargo y se dedicó a ejercer el Derecho como abogada. En vista de la experiencia con su padre, se ha dedicado a defender a oficiales del ejército argentino a quienes se les han imputado delitos relacionados con la dictadura militar y otros asuntos. En este ejercicio profesional ha sido testigo del inicio, desarrollo, cierre, revisión y reapertura de este tipo de procesos. Concluyó la entrevista manifestando lo siguiente:

La realidad con mi padre fue que no hubo un mecanismo de esclarecimiento de la verdad, él fue juzgado injustamente y se le vulneraron los derechos. De la misma manera, como hijos fuimos víctimas del conflicto y así como estoy yo, están muchos argentinos, sin un proceso de reparación integral, aunque se dio una reparación económica, no se dio un apoyo psicosocial para abordar el problema. Hay muchos hijos buscando a sus padres y padres buscando a sus hijos. Hay mucho dolor entre los argentinos y por supuesto, esto se traduce en violencia. (entrevista personal, Buenos Aires, Argentina, 20 de septiembre del 2017)

## **Entrevistado 2**

Abogado penalista, dejó el ejercicio de la profesión hace varios años. En el 2005 detuvieron a su padre, este ocupaba un cargo de gobierno antes del problema militar de 1976. Lo acusaron y judicializaron en un Tribunal, pero le vulneraron el derecho al debido proceso porque no le llegaron a dictar sentencia, se le privó de la libertad arbitrariamente con medida extramural (domiciliaria). A los 40 años de estar privado de la libertad, le revocaron la restricción domiciliaria que tenía y fue recluido en un centro penitenciario y carcelario. Para ese entonces, ya era un paciente cardíaco, tenía cáncer, tenía alzhéimer y no tenía movilidad en las piernas, pese a su situación crítica, le revocaron la medida de detención domiciliaria y lo llevaron a un penal, los médicos del servicio penitenciario no lo quisieron recibir y su salud se fue deteriorando hasta morir. Esto significó mucho para él como hijo y víctima del conflicto, su padre murió el día en que se conmemora a las víctimas en Argentina, y desde ese momento dedica gran parte de su vida personal y profesional a asistir gratuitamente a militares y policías que están detenidos por estos hechos ocurridos hace 40 años.

Él afirma que todo esto lo sensibiliza mucho –lo expresa con dolor– estudió y se formó bajo principios y reglas que han sido sistemáticamente

violadas por el Estado argentino en lo que respecta a la administración de justicia en estos casos. Hoy en día se dedica a estudiar todo el fenómeno de la violencia en la década de 1970 en su país y en Latinoamérica, en especial, lo relacionado con los efectos del conflicto armado y la Dictadura. Ante esto expresa:

De lo que he estudiado y consultado, lo que ha ocurrido en Latinoamérica durante los años 70, en los años luego de la Segunda Guerra Mundial se vivió una guerra que le llamaron la Guerra Fría, entre las dos grandes potencias del norte, la Unión Soviética y Estados Unidos, y empezaron con una técnica de disuasión que se llama congetinidad (sic), que es armarse de forma tal que el contrincante que va a ser destruido llega a poner en riesgo su propio territorio, y para lo cual hay un interés marcado por algún recurso de expropiación. Con respecto a la guerra, nosotros confundimos guerra con el combate; el combate es lo que caracteriza a los militares, es el salpullido en las piernas, es lo que se ve, pero en realidad el conflicto fractura el territorio por partes y tiene una línea que es subterránea y tiene balance sociopolítico. Lo que se ha visto es que esas guerras tuvieron diversas soluciones en Argentina, pues la reacción fue que Estados Unidos preparó las fuerzas armadas del continente en la segunda escuela de las Américas para enfrentarse a una guerra que ellos no conocían, ya no importaba la toma sino que ibas a luchar contra un enemigo identificado con uniforme, que iba a estar dentro de su propia población vestido de civil, identificado como uno más con la típica crueldad que tiene la guerra civil, que es mucho peor que la guerra entre dos países. Eso ocurrió en todo el continente con las organizaciones; aquella revolución que aportó Cuba generó múltiples movimientos guerrilleros, y en todo el sur, los ejércitos de Perú, de Bolivia, de Paraguay, de

Uruguay, de Argentina, de Chile, tuvieron una reacción. En Perú y en Colombia se evidencia una reacción democrática mucho mayor que en todo el sur, con excepción de Chile, Paraguay, Uruguay, Argentina, que tienen muchos golpes de Estado, muchos militantes que hicieron parte de nuestra cultura y que experimentaron la guerra, continuaron y no acabaron con esto. En Perú y Colombia continuó el conflicto armado, con millones de víctimas que tienen de esta conflagración y que ya tomó intereses económicos que incluso involucraron otros actores, como los narcotraficantes y las multinacionales, para explotar determinado territorio generando hechos victimizantes y violentos. (entrevista personal, Buenos Aires, Argentina, 20 de septiembre del 2017)

El entrevistado 2 afirmó que nosotros -en referencia a los países latinoamericanos-somos países jóvenes y apasionados por las juventudes, así que desde la década de 1970 hay una mínima presencia de movimientos en las organizaciones de derechos humanos y se han querido apropiarse del tema por el hecho de ser derechos humanos, han creído que esta puede ser la solución, pero sin tener en cuenta otra alternativa desde un verdadero modelo de justicia transicional: la restauración de la justicia, la reconciliación, el mantenimiento de la paz... y en ese sentido, no hay una conciencia en Argentina en lo que respecta a los mecanismos de justicia, a esto le llamaron juicios de venganza porque son juicios en contra de las fuerzas armadas y de seguridad sin permitirles la posibilidad de que ellos se defiendan, fue la aplicación de un derecho penal que vulneró los derechos procesales y constitucionales de los acusados porque fueron condenados a cadena perpetua sea el cabo, el sargento o el capitán:

[...] en un juicio donde hay un agente civil de inteligencia o un subteniente, que tenía 19 años y el ministro del interior y un general, en el mismo juicio y los condenan a todos a cadena

perpetua con presiones muy grandes hacia los jueces, aquí no hubo, ni hay justicia transicional. No hay ningún organismo de peso de los derechos humanos que asuman la paz desde un enfoque restaurativo, poco confiables como para exigir siquiera esclarecer algún acto de arrepentimiento, cualquier persona que ha admitido alguna culpabilidad. (entrevista personal, Buenos Aires, Argentina, 20 de septiembre del 2017)

### **Algunas entrevistas realizadas a víctimas del conflicto en Perú**

El Partido comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL), surgió a principios de la década de 1980 en Perú, fue catalogado como un grupo terrorista y genocida por el Estado peruano. Según lo estudiado por el United States Institute for Peace (USIP) en 2017, Sendero Luminoso tenía una estructura militar: fuerza principal, local y de base. A partir de las acciones de Sendero Luminoso, en 1982 el gobierno peruano declaró el estado de emergencia en el departamento de Ayacucho, en el que asumieron el control las fuerzas armadas y se restringieron los derechos civiles y políticos de la población.

Estas medidas incrementaron los índices de violencia porque tanto los militares como Sendero Luminoso cometieron conductas como: masacres, homicidios, desapariciones forzadas, militarización de los territorios; desplazamiento forzado de las comunidades; secuestros, espionaje, entre otros; a esto se le denominó el conflicto armado interno del Perú, se estimó un promedio de 69.280 personas entre muertos y desaparecidos. En Perú se instauró la Comisión de la Verdad y de la Reconciliación que tuvo como finalidad investigar todos los actos violentos acaecidos entre 1980 y el 2000, el resultado fue un Informe final, publicado el 28 de agosto del 2003.

Fue a partir de ese contexto que se realizaron entrevistas a algunas víctimas del conflicto armado interno del Perú. A continuación se presentan las dos entrevistas realizadas en Ayacucho, Perú.

### **Entrevistado 1**

Abogado y policía que trabaja en Ayacucho, por su seguridad pide no tomar fotos ni registrar su nombre –no está autorizado para dar algún tipo de declaración– puesto que todavía forma parte de la institución policial, pero él ha sido una víctima de esta en determinadas ocasiones porque ha estado –incluso– privado de la libertad, se le han imputado cargos por ejecuciones extrajudiciales sin pruebas suficientes, ha quedado absuelto de todo. Cuando él, respecto al conflicto armado en el Perú, manifestó:

Para empezar, el conflicto armado que se vivió en el Perú fue una consecuencia de un grupo de gente bastante desquiciado, podría yo llamarlo, por cuanto quería tomar poder, pero mediante las armas; una situación que en el siglo XX ya no es permitido, no era permitido, por cuanto existen otros medios democráticos para poder tomar el poder. Sin embargo, este grupo demencial, como le vuelvo a repetir, optó por esa opción, por una ideología implantada de otro sitio hacia el Perú, acomodada o acondicionada con un denominado pensamiento Gonzalo, que fue pues calando en los cerebros de los jóvenes y bueno..., y se enfrentaron al Estado; un Estado que no estaba preparado para enfrentar una guerra subrepticia, una guerra desde el anonimato que practicaba Sendero Luminoso, porque Sendero Luminoso atacaba a traición, daba sorpresa, no atacaba de frente, no vestían un uniforme, no se identificaban como guerrilleros, aunque ellos se autodenominan guerrilleros cuando no cumplen los requisitos, los principios de una guerrilla. La guerrilla tiene que ser uniformada, tiene que tener un representante y una serie de requisitos, lo cual no cumplían.

Y ahí queda pues establecido que Sendero Luminoso es un grupo criminal, volviendo al tema de que Perú ha sido un Estado que no se ha preparado para este tipo de guerra, por medio de quienes, pues de su fuerza armada y de sus fuerzas policiales, en ese entonces la guardia civil, la policía de investigaciones y la guardia republicana. La policía por su parte, estaba pues defendiendo sus especialidades, cada una, cada institución, estaba pues para enfrentar lo que es este, el tema delincriminal común, y las fuerzas armadas siguen estando un poco atadas con personal y logística, pero era pues un tema para enfrentar una guerra convencional, una guerra que se declaraba, una guerra donde uno sabe quién es el enemigo, pero en ese entonces no se sabía, entonces ha sido un problema para quienes de repente hemos vestido uniforme y nos ha tocado prestar servicio en la zona de emergencia, hacer frente a ese tipo de movimiento armado, de terrorismo, de delincuencia, no que hay otro aquí porque nunca se ha visto. (entrevista personal, Ayacucho, Perú, 23 de septiembre del 2017)

Luego de lo que manifestó el entrevistado sobre el conflicto armado en el Perú con el grupo armado ilegal Sendero Luminoso, se le preguntó sobre las acciones que el Estado puso en pie para contrarrestar las consecuencias del conflicto y la puesta en marcha de algún tipo de modelo de justicia transicional:

[...] en esa confrontación que ha existido lógicamente hay que saber reconocer, dado a que tanto las fuerzas no han estado preparadas, ni el Estado mismo, entonces ha habido excesos y lógico, por ello la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, de cierto modo hay un inicio, ha servido para develar cierta verdad, pero que no ha sido del todo, ese ha sido el error de la Comisión, que solamente se ha dedicado a investigar, a recibir testimonios, pero solamente para perseguir y atacar a los miembros de las fuerzas, que si bien es cierto, han

cometido violación de derechos humanos y merecen ser castigados, pero de otra parte, también debió investigarse, recogerse testimonios con relación, pues a los senderistas que cometieron atrocidades en agravio, pues de estos pueblos de la serranía, no se ha develado, se le ha atribuido las muertes, los daños irreparables ocasionados al Perú solamente [a] los mandos, a los líderes, al partido, en forma genérica, pero no se ha individualizado, como sí ha ocurrido por ejemplo, en el caso de los miembros de las fuerzas del orden, que por ahí han estado involucrados en violación de derechos humanos y se han identificado desde el jefe hasta el último soldado y a todos se les ha sancionado, en cambio, en el caso de Sendero pareciera que ha tenido una protección por parte de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. (entrevista personal, Ayacucho, Perú, 23 de septiembre del 2017)

Según lo manifestado por el entrevistado, en Perú se han centrado en uno de los objetivos de la justicia transicional, que es el esclarecimiento de la verdad a partir de la figura de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, que a su modo de ver, su labor se encuentra parcializada porque se ha centrado en cumplir funciones meramente de investigación y descripción, lo que ha posibilitado iniciar juicios penales contra las fuerzas militares peruanas, cosa que no ha sido tan marcada con referencia a las indagaciones relacionadas con Sendero Luminoso, lo cual expresa una posición desigual de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación frente a los actores del conflicto:

Eso a nosotros al menos como fuerzas del orden, como miembros, si no parte de la fuerza del orden que hemos vivido en zona de emergencia, hemos visto pues esa situación, estamos imposibilitados de hablar y de prestar declaraciones, de mostrar nuestro rostro y de repente por ello, no hay quien defina a las fuerzas del orden y nadie niega de que se tenga que administrar justicia y si alguien cometió violación de derechos

humanos, que tenga que pagar, nadie lo niega, nadie lo puede evitar, eso es lo justo, porque las víctimas, los familiares necesitan conocer la verdad y necesitan pues justicia, que se administre en su totalidad. Pero como vuelvo a repetir, la Comisión de la Verdad se ha preocupado [por] buscar una verdad a medias, la verdad solamente tiene un lado, una cara de la moneda, la otra no se conoce. Solamente se ha imputado la violación de derechos humanos, muertes, atentados, aniquilamientos selectivos, justicia popular ejercitada en distintos pueblos de forma genérica, por eso consideramos que es una Comisión de la mentira o en su defecto, es una Comisión de una verdad a medias y que no ha buscado la reconciliación sino que ha buscado un enfrentamiento, ha utilizado esta Comisión no para las facultades que se le han otorgado, no, los presupuestos, el dinero que se le ha dado para perseguir y para castigar únicamente a militares a policías, esa es la verdad. (entrevista personal, Ayacucho, Perú, 23 de septiembre del 2017)

Cuando el entrevistado hizo referencia a la necesidad de hacer justicia y que se haga una efectiva reparación a las víctimas y a sus familiares dijo:

[...] nadie niega de [sic] que se tenga que administrar justicia y si alguien cometió violación de derechos humanos, que tenga que pagar, nadie lo niega, nadie lo puede evitar, eso es lo justo, porque las víctimas, los familiares necesitan conocer la verdad y necesitan pues justicia [...] (entrevista personal, Ayacucho, Perú, 23 de septiembre del 2017)

Cuando se le preguntó sobre las acciones de reparación a las víctimas en Perú y la situación de seguridad en el país frente a otras coyunturas, expresó:

Es bien triste y doloroso, también hay mucha gente que ha sufrido, civiles que han estado entre dos fuegos, entre lo que es la represión por

parte de las fuerzas armadas, la policía que no sabía cómo actuar en ese entonces, no había sido formad(a) para enfrentar este tipo de guerra, de terrorismo y bueno, por otro lado Sendero estaba en medio del comunero, el poblador, el campesino sufrió bastante y esas personas -con mayor razón- deben ser, este, reparados, resarcidos por todo el daño que se les ha ocasionado.

Así como con el tema de la corrupción, me parece que se avecina una situación pero terrible, no de repente como Sendero, pero algún movimiento, porque verdad que la corrupción que está generalizándose en el Perú, pese al desarrollo que está logrando, pero hay bastante corrupción, me pareciera de que por ahí va a haber un movimiento bastante fuerte y de repente esto va a generar conflicto, enfrentamiento entre peruanos, porque hay bastante corrupción [...]

Yo de verdad que agradezco a ustedes, pocas veces tengo oportunidad de conversar así, a veces cuando todos conversamos, pero así no más, no converso, duele un poco recordar porque he estado un año y medio en la cárcel [el entrevistado derramó lágrimas en este punto], un proyecto de vida truncado, tuve que empezar de cero. (entrevista personal, Ayacucho, Perú, 23 de septiembre del 2017)

## **Entrevistado 2**

Abogado y policía. La entrevista realizada se centró en la reparación a las víctimas del conflicto armado y en la labor de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación en materia de investigación. Con respecto al tema de la reparación integral a las víctimas expresó:

En relación [con el] derecho a la educación y la reparación integral de las víctimas, se tiene en Ayacucho escuelas unidocentes y multigrados donde estudian niños de primero hasta sexto grado de primaria en un aula y tienen un solo

profesor, o sea, ¿de qué reparación podemos hablar frente a ellos? O sea, en pleno siglo XXI hay pueblos que viven en estado de emergencia, qué justicia, de qué reparación podemos hablar cuando se siguen vulnerando los derechos.

Muchas víctimas tienen familiares desaparecidos desde 1984, en el caso mío, un hermano mayor cuando yo tenía once años y él tenía catorce años, ha sido desaparecido un 29 de marzo 1984, hasta el día de hoy no sabemos dónde está, cómo lo han asesinado y no ha llegado ningún tipo de reparación a mi familia. Le seguimos buscando y junto con él han desaparecido treinta y dos personas. De las treinta y dos personas, niños o personas bastante mayores, esta es la relación de todos los desaparecidos [el entrevistado se expresa con dolor], aparece inclusive en redes sociales.

Estas desapariciones no han estado incluidas en el informe de la Comisión de la Verdad, porque la Comisión de la Verdad, como lo ha dicho desde su posición de policía, es un informe de las ONG en el Perú, o de los que se han constituido en este, para recibir los millones de soles que no ha llegado ni un solo centavo a las verdaderas víctimas, porque mira, mis padres ha(n) sido víctimas directos. Es decir, primero porque han desaparecido sus hijos, segundo porque han sido desplazados del campo. Solo han recibido una constancia nada más, y nunca recibieron absolutamente nada. (entrevista personal, Ayacucho, Perú, 23 de septiembre del 2017)

En ese sentido, el entrevistado 2 se refiere a la ineficacia de las acciones de reparación por indemnización o restitución de tierras que han tratado de hacer en el Perú con las víctimas del conflicto armado entre el Estado y Sendero Luminoso, lo que evidencia que no es suficiente hablar de un tipo de justicia meramente retributiva. Un tipo de justicia restaurativa es necesaria:

Entonces del cien por ciento, el noventa y seis por ciento solamente ha recibido un papel y solamente el uno por ciento, pero que no fueron víctimas, ni el terrorismo de la fuerza armada, sino era como lo había dicho el amigo policía, eran terroristas que tenían acceso a la Comisión de la Verdad y a todas esas ONG. Sí, o sea recibían productos alternativos que no han funcionado, no porque dentro de reparaciones que era cultivar hortalizas y con hortalizas no vas a sacar a nadie del tema pobreza, o era engañar a la gente con los programas sociales que existen] en abundancia en Ayacucho, pero no llega a las víctimas, o sea no llega a la parte rural, se ha quedado en la ciudad, porque son programas para los medios de comunicación, son programas para la televisión, para el periódico, para las redes sociales, pero no [para] los que han sido víctimas en el sentido estricto.

Se han implementado medidas como continuar denunciando como civiles estos hechos, casos que nosotros hemos puesto a conocer desde Ayacucho como profesional es del Derecho. Es porque no queremos que se invisibilice la vulneración a los derechos de las víctimas, como en los años ochenta, porque de los años ochenta definitivamente, si tú ponías en conocimiento público estos casos, te identificaban como activo de Sendero Luminoso; en un momento nos han llamado abogados de Sendero Luminoso, a pesar de que no teníamos ninguna relación. Y lo otro es hacer ver de [sic] que hoy en el siglo XXI, o sea, Sendero ideológicamente no existe, Sendero ideológicamente ha sido derrotado. Es claro que estos grupos ilegales se constituyen por ausencia del Estado en los territorios. (entrevista personal, Ayacucho, Perú, 23 de septiembre del 2017)

## La voz de víctimas del conflicto en Colombia

El conflicto armado interno en Colombia es uno de los más antiguos, cuenta con más de sesenta

años de lucha en los que se han establecido históricamente, tres oleadas de violencia según Pécault (2017): 1) primera ola de violencia de 1930 a 1948; 2) segunda ola de violencia entre 1950 y 1990; y 3) la tercera ola de violencia de 1990 a la actualidad.

En ese sentido, se señalan algunos de los procesos de paz vividos en Colombia, el primero con los paramilitares, miembros de las AUC, cuyo resultado fue la Ley de Justicia y Paz, Ley 975 del 2005 durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, y el proceso de paz con el grupo guerrillero de las FARC-EP, cuyo resultado fueron los acuerdos de paz en la Habana-Cuba, materializados a partir de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) mediante el Acto legislativo 01 del 2017, la Ley 1820 del 2016, los Decretos 277 del 2017 y Decreto 1269 del 2017. En materia de reparación para las víctimas del conflicto armado se promulgó la Ley 1448 del 2011.

En el caso de Colombia fue difícil obtener dos entrevistas con víctimas del conflicto armado. Se obtuvo solo una entrevista que, a solicitud de la persona víctima se anexa en su totalidad, situación que no es ajena ni se sale del formato del presente documento, dado que no es un artículo científico. Las preguntas versan sobre la historia de vida de la entrevistada con relación al conflicto armado, su condición de víctima en el marco del conflicto armado y el impacto de la implementación del modelo de justicia transicional para las víctimas.

## Entrevistada

Mujer afrodescendiente, diseñadora de modas, líder social y comunitaria en materia de derechos humanos, trabaja con su Fundación en la ciudad de Cali, Valle del Cauca. Ha sido víctima directa del conflicto armado en Colombia, varios de sus familiares han sido asesinados, entre ellos, uno de sus hermanos y su padre; en estos momentos se encuentra con protección especial. Accede a realizar esta entrevista porque acepta compartir su experiencia como víctima del

conflicto armado y dar a conocer su labor en defensa de los derechos de las víctimas. Por razones de seguridad no se revela su identidad, pero ella autorizó la publicación de su entrevista completa:

[Pregunta]: ¿Cómo incidió el conflicto armado de nuestro país de forma negativa y positiva en su proyecto de vida?

[R/Negativa]: El conflicto destruyó parte de mi vida, cuando asesinaron a mi padre, el haber sufrido abuso sexual, ver morir familiares, amigos y demás conocidos, igualmente salir con mi familia, dejando mi tierra, mi cultura, mi identidad, entre otras [...] llegar a Cali y pasar todas las necesidades que nunca esperé vivir, recibir humillaciones, llorar por sentirme incapaz de poder sostener y cuidar a mis hijos, tener temor que me asesinen o en su efecto a mis hijos, vivir con miedo, continuar perdiendo mis seres queridos, como el asesinato de [nombre reservado], no poder olvidar todo esto que me ha causado daño.

[R/Positiva]: Aprendí a ser fuerte, he conocido muchas personas valiosas que me ayudan a nivel personal, también a construir procesos en [aras de un] beneficio colectivo, trazarme metas, visionar y emprender, proyectar mi formación profesional, hablar en público, en fin, descubrir cualidades en mí que nunca me imaginé tener, ser perseverante y constante, llevar la voz de mi gente a escenarios internacionales para que conozcan lo que vivimos las comunidades afrodescendientes, afectadas en el marco del conflicto, pero también la afectación de un sistema estructural histórico, sin que el gobierno tome las acciones necesarias para evitar el exterminio de mi pueblo.

[Pregunta]: ¿Se considera víctima del conflicto armado en Colombia?, ¿sí o no y por qué?

[Respuesta]: Me considero víctima del conflicto armado por los hechos violentos que viví como persona, pero también, siendo parte de una comunidad, que irrumpieron mi forma de vida en contra de mi voluntad, por actores ilegales y legales armados, dejándome secuelas irreparables, con afectaciones psicológicas, reconocido en la Ley 387/97, Ley 1448 y Decreto ley 4635 de 2011 y demás normas nacionales e internacionales que refieren a violación de DDHH y el DIH.

[Pregunta]: ¿Te has beneficiado del modelo de justicia transicional en materia de reparación integral y la no repetición en Colombia?

[Respuesta]: El beneficio que he recibido en el marco de la justicia transicional es la vivienda y cinco millones quinientos mil pesos de compensación económica en el año [sic] 2015, por desplazamiento forzado. En materia de las garantías de no repetición; el gobierno no me cumplió, porque la vivienda debí abandonarla por la situación de amenazas e intento de asesinato en el lugar que me fue entregada, y el recurso económico que debía utilizar para proyecto o estudio, lo utilice para pagar arrendamiento. No han restituido mis derechos étnicos territoriales, porque no hay garantías para volver a mi lugar de origen y en Cali, [que] es una ciudad que me gusta, me siento bien, pero continúo recibiendo amenazas que no me permiten llevar una vida normal. No puedo decir o sentirme beneficiaria del modelo de justicia transicional porque no me han restablecido mis derechos en cuanto se refiere la misma Ley 1448 o Decreto ley 4635 de 2011 [medidas de satisfacción, rehabilitación, restitución, indemnización administrativa y garantías de no repetición].

[Pregunta]: ¿Cuál ha sido tu aporte al proceso de construcción de paz?

[Respuesta]: Mi aporte para la construcción de paz lo realizo desde mi participación en escenarios de construcción de propuestas que conlleven a [sic] resarcir el daño causado, a [sic] no llenar mi corazón de odio para replicar maldad, trabajar en articulación con otras víctimas y personas en general, para el beneficio colectivo. Para la lograr la paz, siempre he considerado que independiente del horror que vivimos, debemos ser las víctimas (las) que jalonemos los procesos que conlleven a [sic] construir en medio de las diferencias, porque conocemos el dolor, en toda magnitud, por esta razón no quiero que continúe la guerra en Colombia. Y estar en estos procesos es una medida de satisfacción y resiliencia que me llena de fuerza, y la razón de despertarme todos los días con la necesidad de seguir construyendo, logrando hacer de nuestro país, el mejor lugar para vivir.

(entrevista personal, Santiago de Cali, 27 octubre de 2017 )

## Conclusión

Cada conflicto armado interno u otra forma de ejercicio de violencia como las dictaduras, tiene sus especificidades y dinámicas propias, por eso es importante que los Estados propendan por implementar un modelo de justicia transicional integral en el que no pierdan la perspectiva del análisis del contexto y de los escenarios de participación en el que las víctimas puedan ser reconocidas y efectivamente reparadas. No es suficiente centrar los esfuerzos en un tipo de justicia retributiva si no se ha pensado en un tipo de justicia restaurativa, en la que se debe pensar en las víctimas y los actores del conflicto de manera reparadora y reconciliatoria.

Particularmente, los argentinos necesitan reconciliarse como país, la idea es que la paz debe remitir a que estos procesos de restauración y perdón tienen que ser pedagógicos y didácticos para reconciliarse consigo mismo, con el otro, con la madre tierra y con Dios.

En el caso del Perú se han mostrado avances en los mecanismos del modelo de Justicia Transicional en algunos territorios como en su capital. En otros con alto impacto del conflicto armado como Ayacucho, se evidencia a través de la voz de las víctimas un abandono del Estado desde el esclarecimiento de la verdad, la justicia y la reparación integral.

Con respecto a nuestro país y escuchando la voz de las víctimas, se aprecia un mínimo avance en la implementación de los mecanismos de un tipo modelo de Justicia Transicional de corte reparativo, un ejemplo de ello, es la Ley 1448 del 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, con la que se han tenido traspiés en términos estructurales, económicos y políticos para su efectivo cumplimiento, en especial, sobre sus alcances en la garantía y protección de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición para las víctimas. Por tal razón, la Corte Constitucional mediante la Sentencia C-588/19, establece que el Congreso de la República y quien ejerce el poder ejecutivo en el país deben realizar todas las acciones pertinentes para extender la vigencia de la Ley 1448 del 2011, por lo menos diez años más, en pro de la garantía y el respeto a los Derechos de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Esto para continuar con los procesos en la restitución de tierras, la reparación integral con un enfoque de género, psicosocial y diferencial, el esclarecimiento de

la verdad, la memoria histórica del conflicto armado en los territorios y sus consecuencias, la resiliencia de las comunidades y su reinención hacia nuevos proyectos, y la justicia especial para la paz (JEP).

## Referencias

- Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) (2018). *¿Qué es la Justicia Transicional?* <https://www.ictj.org/es/que-es-la-justicia-transicional>
- Patierno, N., y Martino, S. M. (2016). Historia y memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 279-297. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce279.297>
- Pécaut, D. (2017). *En busca de la Nación colombiana*. Editorial Debate.
- United States Institute of Peace (USIP). (2017). *Los actores políticos e institucionales*. [https://www.usip.org/sites/default/files/file/resources/collections/commissions/Peru01-Report/Peru01-Report\\_Vol3.pdf](https://www.usip.org/sites/default/files/file/resources/collections/commissions/Peru01-Report/Peru01-Report_Vol3.pdf)



# Conocimientos, actitudes y prácticas docentes en la educación para el emprendimiento\*

Knowledge, attitudes and teaching practices in education for entrepreneurship

Francia Milena Suárez García \*\*  
Janeth Chunga Hernández \*\*\*  
María Fernanda González \*\*\*\*

Rec: 30/01/2020  
Acep: 27/07/2020

## Resumen

La labor docente no solo implica la formación, sino también la reflexión constante. Relacionado con la educación empresarial, desarrollar estudios que hagan posible esta revisión genera posibilidades para fortalecer y mejorar el proceso educativo. La investigación realizada en la institución educativa Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium tiene como objetivo identificar los conocimientos, actitudes y prácticas de un grupo de docentes para establecer cómo se lleva a cabo esta educación empresarial. El acercamiento se realiza con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Como principales resultados y conclusiones para enseñar el emprendimiento en esta institución se encontró

que, en cuanto a los conocimientos, las asignaturas se desarrollan a través de un eje emprendedor desde el saber relacionado con la construcción y validación de un proyecto emprendedor; las actitudes respecto al emprendimiento de los docentes son positivas y favorables ya que se reconocen como emprendedores o les gustaría serlo y las prácticas confirman la orientación hacia el conocimiento; la mayoría de estrategias se llevan a cabo a través de procesos de instrucción, análisis y discusión, mayoritariamente dentro del aula.

**Palabras clave:** conocimientos, actitudes, prácticas, docentes, educación para el emprendimiento.

- \* Artículo producto de investigación.
- \* Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia, especialista en Docencia para la Educación Superior de la USC de Cali y magíster en Salud Pública de la Universidad del Valle. Docente investigadora en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: mae003@gmail.com; fmsuarez@unicatolica.edu.co; Orcid: 0000-0002-0192-7110
- \* Administradora de empresas de la Universidad del Valle, magíster en Administración de la Universidad Icesi y estudiante de Doctorado en Economía y Finanzas de la Universidad Benito Juárez. Docente investigadora en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: jchunga@unicatolica.edu.co; Orcid: 0000-0003-3721
- \* Administradora de empresas de la Universidad Autónoma de Occidente con maestría en Direccionamiento Estratégico de la Universidad del Mar de Cortés. Docente investigadora en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: mgonzalez@unicatolica.edu.co; Orcid: 0000-0003-2985-2891

## Abstract:

Teaching not only involves academic training, also constant reflection related to Business Education that developing studies that make this revision possible creates possibilities to strengthen and improve the educational process. The research conducted at the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium aims to identify knowledge, attitudes and practices of a group of teachers to establish how Business Education is being carried out. This approach uses a qualitative and descriptive approach. As main results and conclusions to teach entrepreneurship in this institution, it was found that, in terms of knowledge, the subjects are developed through an entrepreneurial axis from the knowledge related to the construction and validation of an entrepreneurial project; teachers' attitudes towards entrepreneurship are positive and favorable since they recognize themselves as entrepreneurs or would like to be so, and the practices confirm the orientation towards knowledge. Most strategies are carried out through instruction, analysis and discussion processes, mostly within the classroom.

**Keywords:** knowledge, attitudes, practices, teachers, education for entrepreneurship.

## Introducción

El emprendimiento es un factor importante para el crecimiento económico y el progreso social de las naciones, por ello la enseñanza del emprendimiento constituye un eje primordial para el logro de estos objetivos. A través de la educación se brinda la posibilidad de involucrar la participación económica de las personas, impulsa el crecimiento y desarrollo de diferentes grupos sociales. En concordancia con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), "la educación y las competencias son factores decisivos para apoyar la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo y el desarrollo incluyente", puesto que la educación es trascendental para "reducir la pobreza, eliminar desigualdades y construir estabilidad y cohesión social" (2016, p. 31).

La labor de los docentes es fundamental para generar y fortalecer estas competencias "incluyendo habilidades técnicas y blandas o transversales (creatividad, trabajo en equipo, compromiso, liderazgo, comunicación)" (OCDE, 2016, p. 16), para de esta manera, hacer posible un cambio en la sociedad hacia una cultura, como lo denomina Rodrigo Varela (2008), basada en un proceso educativo denominado educación empresarial. Los docentes no solo tienen que ver con la formación disciplinar relacionada con conocimientos y técnicas, sino con todo un conjunto de capacidades y habilidades que les permita a los educandos actuar y desenvolverse ante condiciones cada vez más cambiantes y exigentes; a la par, sus acciones deben estar atravesadas por procesos de revisión y reflexión constantes.

El presente estudio tiene como objetivo un acercamiento para identificar conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes y así, analizar cómo se desarrolla la educación para el emprendimiento en una institución de educación superior. La educación para el emprendimiento comprende un proceso de creación de empresas y se relaciona con el concepto de educación empresarial que aborda Rodrigo Varela (2008; 2011).

En este documento se dan a conocer aportes de diferentes estudios relacionados con esta temática en Colombia, México, España, Alemania y Australia. Posteriormente, se adopta como marco de referencia la educación empresarial, se dan a conocer los elementos contextuales y metodológicos de la investigación y se presentan los hallazgos del estudio para confrontarlos con los antecedentes y marco de referencia. Por último, se esbozan conclusiones y se realizan recomendaciones producto del estudio.

## Antecedentes

Relacionado con los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes de emprendimiento en instituciones educativas cabe mencionar los

siguientes estudios. En 2011 Crissien dio a conocer los resultados de una investigación longitudinal realizada en la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios, Colombia) en la cual se llevaron a cabo mediciones en 2008 y 2010 a estudiantes y egresados sobre la incidencia de la formación empresarial en la deseabilidad de ser empresarios. Como resultado destacado se puede mencionar que antes de iniciar el programa emprendedor de esta institución, el 65 % de los estudiantes declararon querer ser empresarios, luego 92 % declaró querer ser empresario al culminar el programa emprendedor.

En sus deliberaciones, este mismo autor, da a conocer la manera en la que el papel del docente en la enseñanza del emprendimiento debe estar mediado por la reflexión y actualización de las estrategias pedagógicas, así como el reconocimiento de la individualidad y pluralidad de los educandos y su entorno, ya que estos son primordiales para poder llevar a cabalidad la formación de empresarios (2011).

Existen posibilidades metodológicas desconocidas por muchos profesores y este desconocimiento genera una visión de túnel al pensar que solo ciertos conocimientos deben ser transmitidos al educar y formar potenciales empresarios [...] el aprendizaje es individual y surge, de la autonomía de los estudiantes frente a un proyecto de vida y las necesidades para lograrlo [...] el aprendizaje libera, forma, transforma individuos con un sistema de creencias dado, en seres más desarrollados para un bien mayor. (Crissien, 2011, p. 108)

Adicionalmente, este estudio revela que la educación empresarial se orienta a la formación para la creación de empresas, este proceso no solo debe contemplar actividades en el aula de clase. Desde su perspectiva, las estrategias pedagógicas que se desarrollan por fuera del salón como visitas a empresas, entrevistas a empresarios en su entorno, así como otras relacionadas con el aprendizaje

experiencial, tales como ferias y concursos de planes de negocio son idóneas para la formación de empresarios (Crissien, 2011).

La investigación "Línea base de conocimiento de las unidades de emprendimiento en las instituciones de educación superior en Colombia" efectuó una revisión documental y una encuesta semiestructurada a 55 responsables de emprendimiento de instituciones de educación superior de la Red Universitaria de Emprendimiento (Reune) dio a conocer que en estas instituciones el acceso al conocimiento del emprendimiento se desarrolla a través de estos tres tipos de cátedras: disciplinar, electiva y transversal, un 49 % corresponde a cátedras disciplinares, el 35 % corresponde a cátedras electivas y el 16 % a cátedras transversales. (Cubillos y Rodríguez, 2013)

Las instituciones de educación superior ejecutan otro tipo de actividades diferentes a las incluidas en las estructuras curriculares, se identifican entre ellas: conversatorios y charlas en un 20 %; conferencias y foros en 17 %; talleres y juegos de roles en 14 %; muestras, ferias o concursos en un 13 %; presentación de proyectos y planes de negocio en un 12 %; simposios y encuentros con expertos en un 11 %; visitas y salidas de campo en 8 %; lo cual deja en último lugar las ruedas de negocios con 6 %. Se observa que el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) es bajo y corresponde a un 14 %, contra un 86 % de las demás actividades. El mayor uso de estas herramientas se da a través de aulas virtuales y blogs. El uso de simuladores también es bajo con un 22 % (Cubillos y Rodríguez, 2013, pp. 304-305). Las anteriores investigaciones se centran en el estudio de las prácticas pedagógicas utilizadas en instituciones de Colombia.

En este mismo sentido, en el ámbito internacional, la institución de educación superior Centro de Diseño, Cine y Televisión (Centro) en México desarrolla un estudio piloto con estudiantes de último año de sus licenciaturas. En este, deben cursar una asignatura de

emprendimiento. El objetivo de esta asignatura tiene como fin que los educandos diseñen un proyecto emprendedor en el ámbito de la economía creativa.

En el estudio piloto se consideraron resultados de investigaciones que dan cuenta de que la enseñanza del emprendimiento es más efectiva cuando se realizan procesos de aprendizaje experiencial en grupos pequeños e interdisciplinarios en los cuales se privilegian ambientes creativos y colaborativos, acompañados de actividades extracurriculares que ayuden a la inspiración y ejecución del proyecto a través de siete módulos, los cuales abordan temas que incluyen: segmentación de clientes y propuesta de valor, etnografía, diseño centrado en usuarios en el módulo 1; gestión de talento y conformación de equipos en el módulo 2; canales y relaciones con los clientes en el módulo 3; manejo de recursos y alianzas en el módulo 4; revisión de los temas de ingresos y costos en el módulo 5; práctica con base en los prototipos en el módulo 6; y presentación de proyectos y retroalimentación de jueces externos en el módulo 7 (Traverso y Paniagua, 2015).

Sobre las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en esta institución se puede afirmar que de los módulos 1 a 6 se trabajó de forma presencial, con un formato de clase que incluía exposición del profesor, análisis de casos, retroalimentación de los alumnos y síntesis de los hallazgos. El módulo 7 se realizó con un formato de panel conformado por jueces invitados. Todo el proceso se acompañó con actividades extramuros, de acuerdo con las necesidades de cada equipo: visitas de campo, entrevistas con expertos, visitas de inspiración, entrevistas en empresas y medios de comunicación (Traverso y Paniagua, 2015, p. 9).

Los docentes que impartieron las sesiones desarrollaron exposiciones de contenido, seguidas de preguntas y análisis de ejemplos. En estos espacios también se presentaron exposiciones de avances de los alumnos con retroalimentación de mentores e

invitados, y atención de consultas de los alumnos. Cabe destacar que los docentes de este proceso también apelaron a la empatía para atender a situaciones de frustración que presentaron los estudiantes. Todos los estudiantes participantes formularon ideas coherentes y presentaron un prototipo para el desarrollo de un negocio en el ámbito de la economía creativa con diferentes niveles de viabilidad.

Traverso y Paniagua (2015) determinaron que el estudio piloto fue útil para el mejoramiento de las técnicas en posteriores ediciones del curso de la institución, así mismo, dieron a conocer que es factible enseñar emprendimiento con base en el método de caso y aprendizaje experiencial.

Teniendo en cuenta el impacto que tiene la enseñanza de los educadores en los estudiantes y en la sociedad, Robinson, Neergaard, Tanggaard y Krueger (2016) realizaron un estudio etnográfico sobre el desarrollo continuo y la implementación de un curso en un periodo de diez años. La intención del curso fue desarrollar la mentalidad emprendedora en los estudiantes, el cual busca alejarse del paradigma de la educación universitaria tradicional, aquella de graduar empleados y no emprendedores. Para hacerlo posible, incorporaron cuatro diferentes perspectivas teóricas para la enseñanza del emprendimiento: 1) conductismo; 2) aprendizaje social de Bandura; 3) aprendizaje situado –que tiene en cuenta el contexto sociocultural–; y 4) procesos de aprendizaje existencial.

Dentro de sus hallazgos plantean que la combinación de modelos teóricos parece mejorar el aprendizaje debido a que las personas tienen estilos diferentes de aprendizaje. Para lograr que los estudiantes desarrollen una mentalidad emprendedora los autores sostienen que los docentes se deben alejar de la educación dirigida por el maestro y encaminarse hacia unas prácticas más centradas en el alumno, ya que necesitan involucrar a los estudiantes como co-creadores de la clase a fin de promover el empoderamiento en el proceso de aprendizaje.

En la investigación sobre el papel del profesor en la educación emprendedora en España, Núñez y Núñez (2018) plantean que la educación emprendedora es un “proceso mental, una forma de aprender, un tipo de pedagogía, dirigida a desarrollar las habilidades y competencias del individuo emprendedor” (p. 31), de acuerdo con estos autores, el docente y su didáctica son los principales agentes para desarrollar y fortalecer dichas competencias. Este estudio se llevó a cabo con 175 docentes de educación primaria y secundaria.

En sus hallazgos dan cuenta de que la actitud positiva de los profesores hacia la educación emprendedora está influida por su propia intención de emprender. Entre otros aspectos que afectan positivamente la orientación de acciones hacia el emprendimiento están la asignatura que imparten y la edad de los docentes. Los docentes que dictan asignaturas relacionadas con temáticas empresariales y los docentes menores de 35 años son los más proclives a su puesta en práctica.

Acerca de otros enfoques y métodos de enseñanza - aprendizaje para el emprendimiento en educación superior en el mundo, cabe mencionar el estudio de caso de Bliemel en la Universidad de Nueva Gales del Sur, Australia (2014) que da cuenta de cómo su programa con cursos básicos centrados en los fundamentos del emprendimiento, liderazgo y comunicación, basados en el aprendizaje experiencial con enfoque gradual, facilita a los estudiantes el proceso de actuar y pensar como verdaderos empresarios. Los tres niveles del programa son:

1. Experiencias indirectas a través de oradores invitados y mentores
2. Experiencias virtuales a través de presentaciones en el aula para inversores reales
3. Experiencias directas (opcionales) a través de la presentación de sus ideas en eventos de redes de la industria y concursos de presentación

Las prácticas académicas están encaminadas a que los estudiantes salgan de su zona de comodidad, fuera del aula de clase. Otro aspecto destacado de este estudio se relaciona con las reflexiones de Bliemel, partidario de la heterogeneidad de los programas de educación empresarial que tenga en cuenta los diferentes contextos; más allá de la dificultad de evaluarlos y compararlos, para Bliemel la diversidad de programas representa una oportunidad para aprender de cada uno.

Como resultados del programa se documenta que tiene una buena recepción en los estudiantes e incrementa su interés y compromiso para convertirse en empresarios. Referente a la evaluación de la enseñanza, el curso recibió una calificación constante de 4 a 10 puntos, más alto que el promedio de otros cursos de las facultades. De igual forma, en un periodo de dos años (2011 a 2013), algunos estudiantes del programa de enseñanza del emprendimiento que participaron en competencias obtuvieron los primeros puestos en siete competencias nacionales, tres premios para comercialización y lanzamiento de productos, y a nivel internacional, el desarrollo de una *Startup* en Silicon Valley.

Mindt y Rieckmann (2017) realizaron un análisis de 183 publicaciones científicas relacionadas con el desarrollo de competencias para el emprendimiento, los enfoques de enseñanza-aprendizaje descritos en estos artículos fueron: aprendizaje colaborativo con 19,4 %; aprendizaje experimental con 18,9 %; aprendizaje basado en problemas con 7,6 %; aprendizaje centrado en el alumno con 7,2 %; aprendizaje con base en proyectos 7,1 %; aprendizaje transformativo con 6,1 %; aprendizaje en el mundo real con 4,6 %; aprendizaje reflexivo con 4,3 %; aprendizaje basado en el contexto con 4,1 %; aprendizaje activo con 3,6 %; *coaching*, *mentoring* y *modelling* con 3,1 %; otras modalidades con 14,1 %, las cuales combinan aprendizaje interdisciplinar, tradicional, virtual, creativo, entre otros.

En este caso, se observa que los autores refieren con mayor frecuencia el aprendizaje colaborativo y experiencial frente al tradicional, el cual alcanzó solo el 2,6 %. Este resultado proporciona información sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que son tendencia a nivel mundial. Se identifica un amplio abanico de posibilidades que se podría explorar en determinados casos y que podrían representar opciones adaptadas al contexto, como insumo para el diseño y modificación de cursos y programas de emprendimiento. Estos autores también afirman que encontraron que pocos autores se refieren a las políticas publicadas por organizaciones nacionales e internacionales (Mindt y Rieckmann, 2017).

## Marco de referencia

### *La educación empresarial planteada por Rodrigo Varela*

En el presente estudio se tienen en cuenta los aportes de Varela, quien posee una amplia trayectoria

académica y se le reconoce como un estudioso de la educación empresarial. Su modelo tiene en cuenta experiencias y elementos teóricos y prácticos de otros modelos que han sido exitosos, incorpora las competencias que otorgan relevancia a otras dimensiones muy importantes del ser humano, y fuera de ello, es una propuesta flexible y adaptable a las necesidades culturales de otras poblaciones.

Rodrigo Varela (2011), afirma que la educación empresarial permite un proceso de transformación y desarrollo económico en el cual el sistema educativo ha de generar cambios al reevaluar el modelo de educación tradicional o “empleomanial” por otro en el cual se tenga en cuenta el marco contextual específico. Los principales elementos que recoge el modelo de Varela se presentan en la tabla 1, la cual permite evidenciar que la labor docente se debe centrar en el estudiante y sus competencias personales y profesionales para ayudar a la construcción de los proyectos de vida de los educandos.

**Tabla 1.** Sistematización y análisis del modelo propuesto por Rodrigo Varela

Objetivo: la educación empresarial se enfoca en crear una cultura empresarial para promover la aparición de empresarios capaces de crear empresas competitivas.			
Características	Conocimientos y competencias	Recursos	Ejercicios pedagógicos
Está centrado en el estudiante. Es flexible. Propende por el desarrollo de competencias conceptuales y personales. Se aleja del modelo educativo “tradicional”. Busca generar cambio de actitudes. Involucra un trabajo integral desde distintos componentes. Generación de interacción de grupos y pensamiento divergente.	Espíritu empresarial; Proceso empresarial; Técnicas de evaluación de oportunidades; mercadeo de nuevas empresas; comercialización de innovaciones; liderazgo; creatividad e innovación; plan de empresa; planeación financiera para una nueva empresa; administración de empresas en crecimiento; valoración de empresas en crecimiento; estrategia empresarial y mecanismos de apoyo, entre otros.	Formadores; asesores; mentores; escenarios de prácticas empresariales; <i>Software</i> de plan de empresa; concursos de plan de empresa; ferias empresariales; contactos con organismos de financiación; formas de incubación de empresa; ambientes de aprendizaje ajustados a las necesidades de los estudiantes.	Estimulación de las capacidades creativas e innovadoras a través de juego de roles, teatro, dibujos, etc.; actividades empresariales reales: búsqueda de ideas y de empresarios; desarrollo de investigaciones; creación de presentaciones en las que la clase dependa en gran medida de las acciones e iniciativas del estudiante; actividades para el desarrollo de valores éticos para la toma de posiciones personales dando importancia a la conducta honesta e íntegra en el mundo empresarial.

**Fuente:** elaboración propia con base en Varela (2011)

Por otro lado, este modelo también busca reforzar las relaciones interpersonales de los estudiantes a través de la interacción con grupos empresariales universitarios, clubes de empresarios, redes de empresarios, ferias, exposiciones y congresos como elementos facilitadores del proceso formativo empresarial.

Para Varela el reto del sistema educativo y de los educadores consiste en formar empresarios capacitados mediante ejercicios pedagógicos que les permitan actuar en condiciones ambientales exigentes, que desarrollen capacidad de logro y realización, corran riesgos moderados, definan y aprovechen oportunidades, a su vez, que estén interesados en aprender, actualizarse y mejorar, con lo cual se crean fuentes, no solo de empleo sino también de bienestar, en un marco ético y de responsabilidad social. Adicionalmente, Varela también considera que la preparación del estudiante universitario para el mundo empresarial debe evitar el paradigma de la educación tradicional, el cual trabaja con verdades absolutas, decisiones basadas en hechos cuantificables y determinísticos, situaciones de tipo binario, presencia pasiva en el salón de clase y evitación de riesgos (Varela, 2008).

## Descripción del estudio de caso

El estudio se desarrolló en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en la ciudad de Cali, Colombia. Esta universidad se divide en facultades y programas, cuenta con cinco facultades, doce programas de pregrado, cuatro programas de tecnología y un programa técnico. Inicialmente, en la Facultad de Ciencias Empresariales se creó el Programa de Emprendimiento, posteriormente, la universidad adoptó esta iniciativa y brinda educación emprendedora a toda la comunidad académica en sus diferentes facultades y programas.

Dentro de la Facultad de Ciencias Empresariales se encuentra el Programa de Administración de Empresas. A diferencia de los demás programas en

los cuales solo se dictan una o dos asignaturas de emprendimiento, esta carrera sitúa su énfasis en el emprendimiento y en el currículo se desarrolla el eje de emprendimiento con asignaturas como: espíritu emprendedor; plan emprendedor I; plan emprendedor II; plan emprendedor III; plan emprendedor IV; electiva en innovación; electiva en emprendimiento; gerencia de proyectos; práctica empresarial; mercadeo; cooperación internacional; y mercadeo internacional.

Estas asignaturas son obligatorias para todos los alumnos del programa y al final se espera que los estudiantes se gradúen, previa presentación y sustentación de un proyecto emprendedor, sin embargo, existen otras alternativas de modalidad de trabajo de grado para los alumnos que no opten por la presentación del proyecto emprendedor, como por ejemplo: desarrollo de trabajo de gestión empresarial, desarrollo de trabajo de investigación o pasantía internacional.

## Metodología

El estudio se desarrolla con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. De acuerdo con Quintana (2006), Mejía (2000) y Pizarro (2000), este enfoque permite captar planos de la realidad humana a través de la lógica y el sentir de sus protagonistas, como, por ejemplo, la significación de las acciones humanas cotidianas, que en este caso en particular se agruparon en un conjunto los conocimientos, actitudes y prácticas relacionados con el quehacer habitual de un grupo de docentes.

Se empleó el análisis de contenido puesto que, de acuerdo con López, esta técnica "se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado" (2002, p. 174). Para este caso solo se adopta la vertiente cualitativa que valida Cáceres (2003).

El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio.

El proceso metodológico se desarrolla con la recopilación de información y su sistematización, de acuerdo con los detalles especificados en la tabla 2.

**Tabla 2.** Procedimiento de análisis cualitativo del contenido utilizado

<b>Captura</b>
<p>Aplicación de un instrumento (cuestionario) con preguntas abiertas al grupo de docentes que dictan las asignaturas del eje de emprendimiento de la Facultad de Ciencias Empresariales detalladas en la descripción del caso. Respondieron 13 de los 16 docentes.</p> <p>El instrumento indaga sobre los conocimientos de conceptos de emprendimiento, conocimientos impartidos en las asignaturas dictadas, actitudes hacia el emprendimiento de los docentes y prácticas relacionadas con las estrategias de enseñanza.</p>
<b>Sistematización</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de análisis de contenido,</li> <li>• Organización de los resultados del cuestionario en hojas de Excel que incluyen preguntas y respuestas de manera fiel a los cuestionarios diligenciados por los docentes.</li> <li>• A partir de los resultados del instrumento se hizo una definición inicial de las unidades de análisis.</li> <li>• Establecimiento de reglas de análisis;</li> <li>• Desarrollo de la codificación;</li> <li>• Estructuración de categorías: conocimientos, actitudes y prácticas.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia

## Resultados, análisis y discusión

### *Conocimiento de los docentes*

A partir de esta categoría, gracias a las respuestas de los docentes se recaba información sobre el significado de los términos *emprendimiento e innovación*, las teorías, metodologías y modelos que conocen y utilizan, sus consideraciones sobre las asignaturas y los contenidos que se deberían dictar.

Sobre el significado del término *emprendimiento*, la mayoría de los docentes<sup>1</sup> lo definen con emprender una idea o negocio, sin embargo, algunos de ellos complementan esa definición al incluir la importancia de realizar un buen análisis de mercado.

Es una idea de negocio materializada con el esfuerzo y dedicación del emprendedor, dicha idea es producto de un análisis visionario del mercado. (respuestas al cuestionario del docente 3)

Es toda actitud que tengan las personas para proponer nuevas formas de realizar procesos o nuevos productos y servicios que ayuden a suplir una necesidad de cualquier grupo social. (respuestas al cuestionario del docente 9)

Como se puede apreciar, en la declaración del docente 9 también se relaciona el emprendimiento con una actitud que no solo ayuda a satisfacer necesidades particulares sino de una sociedad.

Frente al concepto de *innovación* los docentes enfocan la definición hacia diferentes procesos o áreas. Algunos relacionan el concepto con crear o realizar ideas originales, diferentes a lo que ya existe. Sin embargo, lo complementan con la importancia que tiene que el mercado acepte estas ideas y las reconozca. Para ellos la innovación es aplicable a productos, servicios e individuos, agrega valor y construye tejido social.

<sup>1</sup> En este caso se utiliza este término como complemento de la descripción con el fin de hacer afirmaciones acerca de los datos.

Cuando se indaga sobre las teorías que utilizan para apoyar el proceso de enseñanza mencionan teorías, modelos y metodologías de emprendimiento y administración, estas se especifican en la tabla 3.

**Tabla 3.** Descripción de teorías, metodologías y modelos para la enseñanza del emprendimiento de los docentes de Unicatólica en 2017

Teorías	Metodologías	Modelos
Teoría numérica en énfasis; teoría clásica de la administración; teoría neoclásica; teoría de sistemas; teoría de la motivación; teoría de Schumpeter; teoría de Stevenson; teoría de Mc Clelland; teoría de Freire	Prueba Gamba; estudio de mercado; justo a tiempo; modelo de Gibb; modelo de Shapero; innovación sistemática	Diamante competitivo; ciclo PHVA

**Fuente:** elaboración propia

Con los resultados de esta tabla se puede apreciar que en Unicatólica no se aplica un modelo institucional, en su lugar, los docentes adoptan gran diversidad de opciones para educar sobre emprendimiento, cada profesor aplica la teoría, metodología y/o modelo que considera más apropiados. Si se tiene en cuenta lo expuesto por Bliemel (2014), la diversidad se puede convertir en oportunidad para aprender de los distintos desarrollos.

En relación con las múltiples asignaturas en emprendimiento que posee la malla curricular, los docentes mencionan que faltan asignaturas sobre innovación y creatividad, modelos de negocios como emprendimiento naranja, negocios ecológicos y tecnológicos.

Faltan asignaturas sobre innovación y creatividad. (respuestas al cuestionario del docente 4)  
 Falta una asignatura que involucre trabajo de campo e investigación en emprendimientos naranjas, ecológicos, tecnológicos y empresariales. (respuestas al cuestionario del docente 10)

Un docente establece que no faltan asignaturas dentro de la malla curricular y que lo que se necesita es que los docentes del eje emprendedor conozcan la malla y se direccionen las asignaturas existentes.

No conozco en detalle toda la malla, pero considero que el problema no está en tantas asignaturas si no en direccionar las existentes. (respuestas al cuestionario del docente 12)

Las declaraciones de los docentes afirman que la educación emprendedora en la institución se debería basar en la práctica, como lo propone Varela al privilegiar la educación centrada en el estudiante.

La enseñanza debería tener mayor énfasis en la práctica, no solo realizar un plan de negocios en el papel. (respuestas al cuestionario del docente 5)

La enseñanza del emprendimiento debería ser mediante el uso de metodologías activas, donde el estudiante participe activamente en el proceso de aprendizaje al usar estrategias didácticas novedosas y creativas. (respuestas al cuestionario del docente 8)

Las asignaturas deberían contener las visitas de emprendedores que puedan contar cada experiencia, pero estas visitas deben ser subsidiadas por la institución y así garantizar la presencia de una persona externa una vez por semestre en cada asignatura. (respuestas al cuestionario del docente 9)

Los docentes desarrollan los contenidos de sus asignaturas a través de diversas teorías y modelos, se contempla el seguimiento de micro currículos proporcionados por la institución, pero no se habla del seguimiento de un modelo institucional.

Como respuesta a la pregunta ¿qué considera que se debería enseñar?, resaltan las siguientes respuestas:

Se deben enseñar los temas establecidos en el micro currículo, considero que son determinantes. (respuestas al cuestionario del docente 7)

Considero que el micro currículo entregado por la universidad para su enseñanza está acorde con lo que se debe enseñar en la asignatura. (respuestas al cuestionario del docente 11)

Como respuesta a la pregunta ¿cuáles teorías maneja en su asignatura del eje emprendedor?, resaltan las siguientes respuestas:

Ciclo PHVA, Diagrama causa-efecto, justo a tiempo, lean manufacturing, control de calidad, cadena de suministros. (respuestas al cuestionario del docente 7)

Teoría de Freire, donde todo proceso emprendedor combina tres componentes: ideal, capital y emprendedor. Teoría de Stevenson, donde el emprendimiento es un sistema de gestión que se debe apoyar en personas emprendedoras llamadas líderes comerciales. (respuestas al cuestionario del docente 11)

Los contenidos del eje emprendedor de Unicatólica manejan similitudes con los de otras instituciones y propuestas expuestas por Varela (2011), Traverso y Paniagua (2015), ya que incorporan el espíritu emprendedor, estudios de mercado, infraestructura del proyecto, proceso empresarial, viabilidad económica e innovación; algunos de los docentes coinciden al manifestar la necesidad de fortalecer en el eje emprendedor las competencias relacionadas con la creatividad.

Pero, al tener en cuenta los hallazgos y consideraciones de autores como Varela (2011), Bliemel (2014), Núñez y Núñez (2018) y Crissien (2011), para quienes la educación emprendedora es un proceso integral al cual

se deben incorporar otras competencias relacionadas con el ser, se encuentran posturas diferentes.

Referente a lo destacado por Mindt y Rieckmann (2017), para quienes el desarrollo de competencias individuales debe apuntar a la creación de entornos de aprendizaje en los que se puedan desarrollar competencias que se dirijan al surgimiento de empresas innovadoras orientadas a la sostenibilidad en Unicatólica, no se encontró énfasis.

### **Actitudes de los docentes hacia el emprendimiento**

En este aspecto se exploran las creencias, percepciones e intenciones. Se identifica la creencia de que el emprendimiento es algo positivo y se observa entre los docentes una predisposición hacia este; tienen una valoración favorable del emprendimiento, puesto que lo califican como importante y valioso.

Sí, soy emprendedora, con un sueño que desde la universidad se gestó con un pequeño de grupo de compañeros(as), se creó una empresa de asesorías integrales para los diferentes proyectos.

La experiencia ha sido enriquecedora, ya que desde la universidad se pensó [el proyecto] y hoy en día se ha puesto en marcha. Sí ha tenido sus inconvenientes, pero estos específicamente se dieron al inicio del proyecto, cuando de penetrar el mercado se trató, de ahí la importancia de educar al estudiante en la lucha por mantener viva y hacer realidad su idea de negocio y/o emprendimiento. (respuestas al cuestionario del docente 11)

Los docentes se reconocen -en gran parte- como emprendedores, los que no han sido emprendedores les gustaría serlo, los que sí lo son quieren continuar y a los que lo fueron anteriormente les gustaría volver a serlo.

La actitud favorable hacia el emprendimiento se refleja en conductas que buscan motivar a los estudiantes, tales como:

- Estimular la capacidad de soñar (respuestas al cuestionario del docente 1).
- Inspirar a través del ejemplo (respuestas al cuestionario del docentes 4 y 11).
- Inspirar a través de la identificación con otros con las historias de personajes significativos y experiencias exitosas. (respuestas al cuestionario de los docentes 2 y 3).
- Promocionar los beneficios del emprendimiento, entre estos presentar el emprendimiento como una opción a la búsqueda de empleo para generar ingresos (respuestas al cuestionario de los docentes, 6, 9 y 13).
- El emprendimiento se valora como una experiencia enriquecedora, trascendental, que solo con su práctica en el "mundo real" se transforma en el elemento principal para la construcción de un saber, también, se considera importante motivar la constancia de los estudiantes hacia el "esfuerzo y la perseverancia" (respuestas al cuestionario de los docentes 1 y 10).

Los profesores perciben que el emprendimiento "no es una tarea fácil", puesto que la realidad plantea retos, inconvenientes y obstáculos que desafían las competencias del emprendedor. Dentro de los principales inconvenientes para los que se debe preparar a los educandos, los docentes que han sido emprendedores destacaron los siguientes:

- Fallas en la estructuración del mercado (respuestas al cuestionario de los docentes 1-3, 5, 10 y 11).

- Desequilibrios en la vida personal y familiar (respuestas al cuestionario de los docentes 8 y 6).
- Diferencias entre socios (respuestas al cuestionario de los docentes 9 y 10)
- Fallas en el análisis del entorno (respuestas al cuestionario de los docentes 6, 12 y 13)
- Falta de tiempo para administrar el negocio de forma directa y permanente (respuestas al cuestionario del docente 5).

Los sentimientos no placenteros que dichas experiencias pudieron haber generado, no disminuyeron significativamente la valoración favorable de este conjunto de docentes con respecto al emprendimiento. Las actitudes favorables de los docentes se expresan en su interés por permanecer actualizados en el tema, concurrir a seminarios y capacitaciones en los cuales participan como promotores, asistentes, expositores, y en algunos casos como organizadores de ferias y *workshops* o talleres de emprendimiento, así como investigar y generar trabajos de campo con los estudiantes.

Sí, participo de ferias – workshops. (respuestas al cuestionario del docente 5)

Yo participo de seminarios y capacitaciones. (respuestas al cuestionario del docente 6)

Desarrollo capacitaciones, seminarios, ferias empresariales en Unicatólica cuando me asignan los grupos de emprendimiento. Desarrollo la investigación en el aula para crear cultura en emprendimiento y realizo con los estudiantes trabajo de campo en la investigación de mercados. (respuestas al cuestionario del docente 10)

Los docentes manifestaron una actitud positiva hacia el emprendimiento. De acuerdo con el estudio español de Núñez y Núñez (2018), su actitud positiva puede estar influenciada por sus experiencias y propia intención de emprender.

Para la institución, la predisposición y valoración de los docentes con respecto al emprendimiento, -visto como importante- se puede convertir en un factor facilitador para el desarrollo del eje emprendedor. Las intenciones por actualizarse en el tema, capacitar, promover e investigar, sumado al reconocimiento del emprendimiento como valioso le resulta favorable para generar y consolidar el compromiso de este recurso humano en los proyectos que plantee la institución en esta línea.

### ***Prácticas en la educación emprendedora***

Como estrategias de enseñanza desarrolladas por los docentes en las asignaturas de emprendimiento, algunos adoptan la clase magistral, que se combina con actividades participativas en el aula para facilitar la interacción con los estudiantes. Emplean herramientas audiovisuales, análisis de lecturas, estudio de casos, búsquedas bibliográficas dirigidas, sondeo de conocimientos previos y de las expectativas de los alumnos. Asimismo, mencionan que adoptan instrumentos en clase como las presentaciones y el taller, también comentaron emplear el modelo de negocio Canvas, una herramienta de dirección estratégica y emprendimiento que permite describir, diseñar, desafiar, inventar y pivotar modelos de negocio (Strategyzer, 2020). En cuanto al uso de *software* un solo docente emplea el simulador de negocios que adquirió la universidad y otro usa la prueba Gamba, es una prueba de opción múltiple, cuyos resultados a nivel orientativo permiten identificar las habilidades emprendedoras de una persona.

En menor medida, un docente opta por el uso de las visitas empresariales, otro maneja las tutorías personalizadas; una docente utiliza la entrevista a emprendedores para configurar casos de estudio en clase

y otra utiliza la sustentación de las ideas de negocio de los estudiantes en el espacio de clase con retroalimentación de los compañeros, profesores invitados y docente encargado, práctica similar a la que presentan Traverso y Paniagua (2015) y Bliemel (2014).

Uno de los docentes participantes expone como condición destacada para la enseñanza del emprendimiento que el alumno exprese o refleje su motivación de emprender, idea que Varela (2008; 2011) tiene en cuenta en su modelo y lo considera como un aspecto del proceso de enseñanza del emprendimiento.

Según lo expresado, existe interés de los profesores por conseguir la participación del estudiante en la clase. Una porción de ellos también tiene en cuenta las motivaciones para el emprendimiento, experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, como lo mencionan Varela (2011), Crissien (2011) y Bliemel (2014). Otros docentes se enfocan en la comparación de la experiencia de otros versus el conocimiento.

Los espacios que adopta el profesorado para la enseñanza de la asignatura son en su mayoría espacios institucionales: aula de clase física y aula de clase virtual; en un caso se reporta el uso de la biblioteca de la universidad y en otros dos, el uso de espacios externos para las visitas empresariales y la entrevista a un emprendedor. Este hallazgo es contrario a lo que recomiendan autores como Crissien (2011), Traverso y Paniagua (2015), Bliemel (2014) y Varela (2011).

Los docentes consideran que el resultado de este proceso de enseñanza se debe reflejar en una idea de negocio medida y acompañada desde su nacimiento hasta su ejecución. Actualmente, en la institución el proceso llega hasta la presentación del proyecto de emprendimiento.

Según el modelo de Varela (2011), el proceso de educación empresarial debe disponer de recursos, entre ellos *software*. Llama la atención que en Unicatólica la

institución posee un simulador pero solo un docente lo utiliza y otro docente emplea otro recurso digital, esto coincide con el estudio de Cubillos y Rodríguez (2013) en el cual, en primer lugar, el uso de TIC es bajo y dentro de los recursos utilizados, las aulas virtuales también son la herramienta de mayor aplicación.

En esta institución los docentes adoptan una combinación diversa de estrategias, el conocimiento sobre emprendimiento que se imparte a los alumnos se genera, en gran medida, a través de procesos de instrucción, análisis y discusión dentro del aula. Contrario a lo reportado en la literatura en el desarrollo de las asignaturas, se tienen en cuenta los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes; en pocos casos se implementan acciones relacionadas con la educación experiencial.

Yo trabajo en el aula de clases empleando lecturas, talleres, trabajos en las que plantean ideas de negocio. (respuestas al cuestionario del docente 4)

Yo utilizo los talleres, análisis de caso, lecturas dirigidas, sustentaciones. (respuestas al cuestionario del docente 8)

Para el desarrollo de la asignatura, las estrategias de enseñanza – aprendizaje básicamente son: inicio de clase con una fase afectiva o de motivación hacia la temática que se va a desarrollar; posteriormente, una fase cognitiva donde se explica y se imparte el conocimiento, y una fase expresiva donde se escenifica el “que hacer” del estudiante. Posteriormente se realizan, clase a clase, entregas parciales de los avances del estudio de mercado. Así, tema enseñado, tema evaluado a través de entregas, que se regresan para realizar las respectivas correcciones y posteriormente pasar a diapositivas para la presentación final del estudio de mercado de la idea de negocio. Aclaro que aparte de las

entregas realizo primer y segundo parcial de manera escrita para evaluar conocimientos y el final lo constituye la presentación de todas las entregas trabajadas durante el semestre como un producto final. (respuestas al cuestionario del docente 11)

## Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con la información sistematizada y las categorías obtenidas, al tener en cuenta las declaraciones de los docentes, el emprendimiento se concibe como un conocimiento y como una actitud, para lo cual, la enseñanza de este se desarrolla a través del saber; su alcance llega solo hasta la orientación con los alumnos, para la formulación y evaluación del proyecto emprendedor. Desde este saber, las asignaturas y sus contenidos guardan relación con las temáticas que se considera que se deben abordar a nivel nacional e internacional.

En la categoría de actitudes se encontró que las creencias y percepciones son positivas y favorables frente al tema en cuestión, lo cual puede ser apropiado para la institución en tanto que favorece el desarrollo de iniciativas y proyectos institucionales. En el grupo de docentes se identificó la necesidad de desarrollar emprendimientos que involucren prácticas fuera del aula.

Relacionado con las praxis de los docentes para la enseñanza del emprendimiento se encuentra que en esta institución se adoptan formas que se alejan de tendencias, modelos que han evidenciado funcionar y recomendaciones de autores reconocidos. Este hallazgo representa una oportunidad, puesto que se acoge la apreciación en la que coinciden Bliemel (2014), Crissien (2011) y Varela (2011), por la cual los programas de educación emprendedora se deben adecuar a su contexto.

Para finalizar, se recomienda integrar al eje emprendedor las competencias personales a las que

hacen referencia la OCDE (2016), Varela (2008; 2011), Mindt y Rieckmann (2017) en una asignatura relacionada con el proyecto de vida, así como generar nuevas investigaciones con las cuales se profundice en las formas de desarrollar la educación emprendedora de los docentes de Unicatólica.

## Referencias

- Bliemel, M. (2014). Getting Entrepreneurship Education Out of the Classroom and Into Students' Heads. *Entrepreneurship Research Journal*, 4(2), 237-260. <http://dx.doi.org/10.1515/erj-2013-0053>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología*, 2(1), 53-82. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Crissien, J. O. (2011). Enseñando entrepreneurship creación de empresas –estrategias pedagógicas para despertar el espíritu empresarial. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 71, 100-125.
- Cubillos, M. C., y Rodríguez, S. M. (2013). Una mirada a la docencia del emprendimiento en IES colombianas. En M. Benegas (ed.), *Formando comunidades para el emprendimiento sustentable: VIII WorkShop* (pp. 293-312). Corporación Universitaria Remington.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*, 4, 167-179.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Mindt, L., y Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability driven entrepreneurship in higher education: a literature review of teaching and learning methods. *Teoría de la Educación*, 29(1), 129-159.
- Núñez, L., y Núñez, M. (2018). Papel del profesor motivado en la educación emprendedora en España. *Revista empresa y humanismo*, 21(1), 7-40 <http://dx.doi.org/10.15581/015.XXI.1.7-40>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>
- Pizarro, A. (2000). El análisis de estudios cualitativo. *Atención Primaria* 25(1), 42-46.
- Quintana, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). UNMSM.
- Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., y Krueger, N. (2016). New Horizons in Entrepreneurship: From Teacher-led to Student-centered Learning. *Education + Training*, 58(7/8), 661-683. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2016-0048>
- Strategyzer. (2020). *Business Model Canvas*. <https://www.strategyzer.com/canvas>
- Varela, R. (2008). *Innovación empresarial. Arte y ciencia en la creación de empresas*. Prentice Hall.
- Varela, R. (2011). Educación empresarial basada en competencias empresariales. En *Desarrollo, Innovación y Cultura Empresarial vol. 2 Educación Empresarial* (pp. 78-119). Universidad Icesi, Centro de Desarrollo del Espíritu Empresarial.
- Traverso, G., y Paniagua, K. (2015, junio). La enseñanza del emprendimiento como proceso de diseño. *Cuadernos del centro de investigación en economía creativa (CIEC) Centro*. (25), 3-18. [https://www3.centro.edu.mx/PDF/CIEC/cuadernos/CuadernoCIEC\\_25\\_emprendimiento\\_proceso\\_diseno.pdf](https://www3.centro.edu.mx/PDF/CIEC/cuadernos/CuadernoCIEC_25_emprendimiento_proceso_diseno.pdf)



## Reseña del libro *El precio de la desigualdad* de Josep Stiglitz, Premio Nobel\* de Economía del 2001

Editorial Taurus, 2012

¿A qué se debe la desigualdad creciente?, ¿por qué la gran mayoría de la sociedad contemporánea no tiene garantizado un presente y un futuro digno?, ¿qué relación existe entre la desigualdad y el modelo de libre mercado? Estas preguntas son, en mi punto de vista, el eje de la discusión de Stiglitz en los diez capítulos que comprenden el libro *El precio de la desigualdad*.

En el capítulo inicial Stiglitz infiere que, en época de posguerra, Estados Unidos fue la tierra del famoso “sueño americano” y un lugar de oportunidades para muchos, en especial para inmigrantes de naciones subdesarrolladas. Hoy en día el “sueño americano” es solo un mito, los números lo indican. “Durante la ‘recuperación’ de 2009 y 2010, el 1 % de los estadounidenses con mayores ingresos se quedó con el 93 % del aumento de la renta” (Stiglitz, 2012). En ese contexto, la formación de la riqueza, no es producto de las oportunidades para todos, que está asociada a un tráfico de influencias, relaciones, amigos, herencias, condiciones y contexto. ¿De quién son las oportunidades? De aquellos que tienen las influencias a su favor, ese es el 1 %.

*El precio de la desigualdad* es un libro que inspira la revolución contra el modelo de búsqueda de rentas, el neoliberalismo y ese *status quo*. Esto porque en esencia y a largo plazo, la desigualdad es un mal negocio para todos, reduce el crecimiento y la eficiencia. En palabras de Stiglitz, “la búsqueda de rentas en su forma más simple, son tan solo redistribuciones desde nuestros bolsillos hacia [los] de los buscadores de rentas [...] pero a menudo [...] implica desperdicio de recursos y disminución del bienestar” (Stiglitz, 2012a, p. 176). Se infiere que la búsqueda de rentas es corrupción.

Por ello, el libro es una reflexión crítica hacia una democracia que en realidad no es democracia, porque esta no se concibe sin que ofrezca el acceso a oportunidades para todos, por ello lo que se vive como democracia es un retroceso. Detrás de esto se devela la existencia de una clase dirigente que en sí son grupos corporativos, los que en el fondo temen que un gobierno diferente redistribuya ingresos y, por tanto, usan su influencia política para perpetuar las oportunidades para los mismos y los de siempre. Por ejemplo, el sector financiero bancario en

\* Duvan Peña. Economista.

EUA, responsable de la crisis del 2008, que al final se terminó beneficiando cuando la política pública se usó para redistribuir los ingresos desde los más pobres hacia los más ricos. Todo al revés. Como bien lo define el texto: “El dinero fluye desde la base (la población) hasta la cúspide de la pirámide (el 1%)” (Stiglitz, 2012a, p. 257).

Lo que Stiglitz plantea en capítulos siguientes es también una crítica al modelo macroeconómico neoliberal, expone que medidas e instrumentos de política –especialmente fiscal– contrariamente, en lugar de reducir brechas las aumentaron. En ese análisis, la crítica se basa en que el modelo hace agua y que la intervención y la regulación del gobierno es más que necesaria. Lo anterior es un despropósito para los ortodoxos defensores del modelo neoliberal. Una conclusión es cierta en este caso: las sociedades sumamente desiguales no funcionan de forma eficiente y sus economías no son estables ni sostenibles a largo plazo (Stiglitz, 2012a, p. 160).

Por lo anterior, Stiglitz desmitifica que las desigualdades son necesarias y en ese sentido, rompe uno a uno los mitos que justifican una “desigualdad necesaria” y el que siempre deba existir una especie de goteo de arriba hacia abajo, algo como de lo que se cae de la mesa de comida de los amos y que aprovecha la servidumbre.

El quinto capítulo expone cómo el 1 %, a través del uso de la política, no solo destruye la democracia, sino que logra incrementar la riqueza, lo anterior supone toda una afrenta a los valores de una sociedad que en teoría privilegia la competencia y el poder de autonomía de los votantes. La crítica se centra en por qué el votante medio carece de valor al no influir en la política, la paradoja de la desilusión del votante, la pérdida de confianza que socaba el electorado a favor del 1 %. Es decir que devela un modelo perverso con un votante medio informado que permite el mantener el *status quo* del 1 %.

¿Y sigue siendo EUA líder de la economía del mundo? Lo que infiere Stiglitz es que EUA ha perdido liderazgo en el modelo globalizado, especialmente frente a China, producto del menoscabo a la institución de la democracia y de la competencia. Así lo demuestran el mundo global, el G8, el G20, la ODCE, entre otras instituciones en las que, a pesar de la importancia de EUA, ha disminuido la influencia norteamericana en las últimas décadas.

En el sexto capítulo la exposición se centra en el “aparataje conspiratorio” para mantener la ideología de la supremacía en el público. La propaganda capaz de alterar las percepciones del público, generar opiniones de cambio y moldear las preferencias es prácticamente una estrategia conspiratoria para sostener al 1 %, que de por sí es impresionante y meritosa.

El imperio de la ley es lo que ocupa al séptimo capítulo y la crítica atañe a la desigualdad que atenta contra la confianza, la creencia de que la ley sea todavía uno de los valores más preciados para todos. Sin duda, la pérdida se da en el sentido en que la ley es un imperio al servicio del valor del dólar, más que de los hechos facticos y las externalidades a juzgar. Sin duda, una sociedad que menoscaba la ley propicia más desigualdad, cuando en la lógica la estrategia es que la normatividad no debe atentar contra el deber ser. La justicia para todos es solo un deseo, varios son los ejemplos que expone el libro, por ejemplo: la ley de quiebras, los programas de créditos a estudiantes, la usura y la ley de hipotecas.

En el octavo apartado Stiglitz aborda el tema del presupuesto y la austeridad, nuevamente es una crítica, dado que muestra que esa política ha ido en contra de las clases medias y no así contra las clases altas o los más privilegiados. De hecho, la propuesta de gravar con mayor tasa las cosas más malas que las buenas es un principio de la economía, en ese sentido es mejor asignar impuestos altos a los

generadores de contaminación ambiental (petróleo y carbón) o mayores impuestos a la banca especulativa, no obstante, el *lobby*, la propaganda y el imperio de la ley lo impiden.

El capítulo nueve está compuesto por un análisis a la política económica y un llamado para tener en cuenta que esta se asocia a la macro política y a la gestión social. La macro política postula el empleo y capacidad de compra, y el crecimiento como objetivos, pero la gestión de ello es clave y, por tanto, necesaria para el logro de estos. Por último, en el décimo capítulo –esperanzador– presenta qué se debe hacer, es la estrategia, es la otra cara de la moneda que permitiría revertir el fracaso del neoliberalismo. Es la propuesta de equidad y eficiencia con una reforma del imperio o de la ley, con una intervención moderada del Estado que garantice la competencia y el acceso a las oportunidades para la sociedad.

Es un libro, para leer y analizar, de actualidad, candente y preciso que permite acercarse a la comprensión de los problemas por los que atraviesa nuestro mundo global. Procurar un conocimiento sobre la desigualdad promueve en los agentes el conocimiento sobre lo peligroso que es permitir que crezca y que no se le combata. La desigualdad condena la productividad, la eficiencia y el bienestar de los pueblos, por ello, el llamado de Stiglitz a erradicarla.

## Referencias

Stiglitz, J. (2012a). *El precio de la desigualdad*. Tauros.

Stiglitz, J. (2012b, junio 16). *El precio de la desigualdad. Estados Unidos ya no puede considerarse la tierra de oportunidades que alguna vez fue*. [https://elpais.com/economia/2012/06/15/actualidad/1339754056\\_983920.html](https://elpais.com/economia/2012/06/15/actualidad/1339754056_983920.html)