

Editorial

La Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – UNICATOLICA - presenta a la comunidad académica y al público en general, el volumen No 3 de su *Revista Científica Lumen Gentium*, este número cuenta con varios artículos de diversos campos del conocimiento, entre los cuales se destacan trabajos en educación, economía, pedagogía, tecnología, psicología del individuo y de la sociedad, entre otros.

En el área de Teología, Individuo y Sociedad; se presenta el artículo de Edward Herrera y Tania Collazos; *De la Exclusión a la necesidad de una transformación de las miradas sobre la discapacidad intelectual: un análisis enfocado en la cuestión del análisis de Down*. En él desarrollan un análisis a la luz del concepto del síndrome de Down y muestran cómo se deben articular los criterios jurídicos y legales que apunten a contribuir con el desarrollo de la individualidad. De otra parte es una propuesta para desmitificar el criterio de enfermedad, a través de un componente educativo que sirva para superar asuntos propios de la afectividad individual y del entorno familiar.

En la misma área, Sandra Arizabaleta, Sandra López, y Andrés Ochoa presentan un trabajo denominado: *Ética empresarial, responsabilidad social empresarial y construcción de paz: Análisis para el posconflicto*. En este artículo se hace un análisis tomando como referentes los postulados de científicos y académicos sobre el rol que tienen la ética empresarial y la RSE (responsabilidad social empresarial) en las organizaciones públicas y privadas, que en el caso reciente colombiano, deben trabajar en pro de un buen desarrollo del pos acuerdo.

Seguidamente, en esta área la profesora Beatriz Collazos, expone en su artículo: *Dinámicas excluyentes de la homosexualidad: Revisión documental,*

una descripción de los elementos que se discuten en América Latina sobre el tema de dinámicas de exclusión e inclusión asociados a la temática de la homosexualidad. El trabajo hace un análisis de cómo los discursos de poder inciden en el sistema sexo – género. Así mismo, se aborda la evolución histórica del concepto, para finalizar con una postura de cómo las sociedades y en especial la colombiana, perciben la diferencia ante las creencias que se han gestado desde un imaginario colectivo de normatividad.

La segunda área de la revista; Educación, Pedagogía y Didáctica, inicia con el trabajo de la docente Bardeck Pacheco denominado: *Entre el discurso y la práctica en educación y pedagogía social*. Aquí la autora establece que, en el caso de la educación básica primaria, existen, según los alcances de la investigación, coherencia entre el discurso y la práctica en docentes y estudiantes respecto a los atributos de la educación y pedagogía social que se identificaron.

Luego, la docente Tania Collazos, desarrolla un artículo titulado: *Los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad en Colombia: Estado actual y retos para el ejercicio profesional*. En este trabajo la autora el autor describe, a través de una revisión de distintos documentos tanto internacionales como nacionales, el tema de los derechos humanos de las personas con discapacidad, como se replantea un cambio en el paradigma de la discapacidad en el ámbito laboral, especialmente haciendo énfasis en Colombia y enuncia los desafíos que la psicología como disciplina debe contemplar para contribuir a mejorar el acceso de las personas en dicha situación.

En la misma línea del tema anterior, se tiene el trabajo de las investigadoras Claudia Rodríguez y Martha Urbano titulado: *Análisis de los elemen-*

tos significativos en la educación inclusiva, aquí las autoras hacen una detallada descripción de los conceptos de educación inclusiva, indicando que el análisis interpretativo retoma las percepciones que identifican las marcas enunciativas de los autores, determinando por esa vía las prácticas a seguir por los facilitadores de la comunidad educativa. Finalmente, se hace alusión a los desafíos que promueven la gestión educativa como derecho fundamental.

En el área de Economía, Administración y Negocios, el investigador Duván Peña, demuestra en su trabajo: *El Impacto de la ley 1696 de 2013 sobre la demanda y consumo de alcohol etílico: Caso Aguardiente Blanco del Valle*, que no hay evidencia significativa para indicar que la ley 1696 del 2013 tenga un efecto regresivo sobre la demanda del aguardiente. Se infiere que, si bien la ley no busca desestimular el consumo de alcohol, si se esperaba que tuviese un efecto “indirecto” sobre el consumo. Implícitamente el estudio infiere que la demanda de alcohol está asociada a estrategias propias de ese producto en el mercado.

En el área de Naturaleza, Innovación y Tecnología, las autoras Ximena Galeano y Dely Bueno, en su trabajo: *La comunicación en la configuración de movimientos sociales campesinos agroecológicos: Caso Red de alimentos agroecológicos del Valle del Cauca; Alimentos de Vida*, hacen una descripción sobre el desarrollo de la red de Mercados Campesinos Agroecológicos (RED MAC), mostrando cómo son escenarios de transformación socio ambiental en Colombia, en donde, desde la comunicación se hace un aporte importante para el cambio social y la agroecología

del movimiento de campesinos agricultores familiares del Valle de Cauca.

A continuación, se presenta en la revista el discurso de posesión del señor Rector Harold Banguero, un artículo reflexivo, sobre la importancia significativa que la sostenibilidad, la internacionalización (globalización) y el conocimiento. Los cuales deben ser parte de una política inclusiva educacional orientada a enfrentar los procesos de inequidad, exclusión y desigualdad. En ese sentido, se plantea que la Unicatólica, debe seguir un proyecto educativo que, inspirado por su creador en el humanismo cristiano y la sostenibilidad ambiental, tiene como fundamento esencial la creación de oportunidades de educación superior pertinente y de calidad para personas con menores recursos económicos en su área de influencia. Todo ello con el propósito de desarrollar en esta población las potencialidades necesarias para crecer y trascender, crear riqueza y bienestar para sí mismas, para sus familias y la ciudad, la región, el país y el mundo.

Finalmente se presenta la reseña del libro de la filósofa española Adela Cortina; *¿Para qué sirve...? La ética*. Realizada por el profesor Arturo Herreño, en donde hace una reflexión sobresaliente acerca de los costos y rentabilidades de la ética en el comportamiento de los agentes en la sociedad moderna.

El editor agradece a los autores, evaluadores y demás personas que, de una u otra forma, han colaborado para hacer realidad este volumen.

Editor



De la exclusión a la necesidad de una transformación de las miradas sobre la discapacidad intelectual: análisis enfocado en la cuestión del Síndrome de Down

From exclusion to the need for a transformation of views on intellectual disability:
analysis focused on the issue of down syndrome

* Edward Herrera Sanclemente
**Tania Collazos Rodríguez

Rec: Julio 2018
Acep: Marzo 2019

Resumen

El presente documento tiene dos objetivos fundamentales: en primera instancia, analizar algunos desarrollos conceptuales sobre los cambios presentados en el abordaje de la discapacidad intelectual, haciendo énfasis en el síndrome de Down. Para esto, se propone iniciar la pesquisa con elaboraciones teóricas y conceptuales sobre el concepto de síndrome de Down y, posteriormente, se exponen hechos que evidencian cambios tanto en el panorama legislativo, como en la comprensión del fenómeno. En segunda instancia, se analiza el modo en que emerge la necesidad de articular el discurso legislativo con verdaderas garantías materiales que faciliten el desarrollo de la individualidad. Al mismo tiempo, es necesaria la promoción de un cambio de mirada en la sociedad que incorpore valores y perspectivas que tomen distancia del determinismo de la enfermedad. La educación, en este sentido, se convierte en un escenario clave para

llevar a cabo transformaciones que involucren no solo cuestiones del orden académico, sino también asuntos del orden personal y afectivo, tanto a nivel individual como en otros escenarios, por ejemplo, la familia.

Palabras clave: Inclusión, educación, síndrome de Down, enfermedad, discapacidad, aprendizaje, autonomía.

Abstract

This paper has two main objectives: the first one is to analyze some theoretical developments made according to the changes in the understanding of intellectual disability, putting emphasis in Down Syndrome. For this, the purpose is start the research with conceptual elaborations on Down Syndrome and expose some facts that show adjustments as much in the

* Psicólogo, Universidad del Valle. Magíster en Filosofía, Universidad del Valle. Candidato a doctor en Filosofía, Universidad del Valle. Investigador Grupo Lumen Humanitas. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. eherrer@unicatolica.edu.co

** Psicóloga, Universidad del Valle. Magíster en Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. Investigador Grupo Lumen Humanitas. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. tcollazos@unicatolica.edu.co

legislative context as the grasp of this phenomenon. Secondly, we examine the arise of the need to establish a link between the legal discourse and real material guaranties of growth of individuality. At the same time, the promotion of a change in the societal view is needed through the incorporation of values and perspectives that take distance from the illness determinism. In this sense, education turns into a key to carry out shifts, not only in an academic way, but also in personal and affective scenarios such as the family.

Keywords: Inclusion, education, Down Syndrome, sickness, disability, learning, autonomy

Generalidades del Síndrome de Down y su relación con la inclusión- exclusión social

Los conceptos elaborados para pensar el síndrome de Down muestran una nosología de abordaje que lleva a clasificar y comprender, tanto causas, como evidencias que rodean esta condición. El hecho de crear un campo de entendimiento para dicho fenómeno, facilita una mirada que involucra una transformación de la realidad de las personas con síndrome de Down. En este sentido, podría señalarse la propuesta inicial descrita por John Langdon Down en 1866 (citado por Stephanie Lorenz, 1998), cuyos acercamientos al síndrome de Down estaban orientados a clasificar individuos entre grupos étnicos, usando características como su tipo de cabello, la estructura ósea y el color de piel. Propuso, además, que los llamados, en aquel entonces, débiles mentales, deberían ser clasificados en tipos raciales tales como etíope, azteca, malayo o mongol. Se presentaba pues, una terminología para tratar de entender una particularidad presentada en un grupo de personas. Sin embargo, los desarrollos posteriores comenzarían a trabajar a partir de las dificultades en el desarrollo físico y mental y, por ende, la cuestión se orientó paulatinamente a facilitar una comprensión diversa de esta condición genética.

Respecto a conceptos más recientes, Brill (2006) plantea que el síndrome de Down¹, es una condición que transforma el desarrollo mental y físico; condición que presenta como características fenotípicas tener dedos cortos o palmas notablemente arrugadas. Además, esta perspectiva, señala la existencia de dificultades para el desarrollo intelectual, lo cual implica que el aprendizaje de estas personas estará condicionado a unos procesos más lentos que el promedio de quienes que no están dentro de esta condición. Complementando esto, para definir el síndrome de Down también se usa la expresión “retraso del desarrollo” según lo planteado por Bowman-Kruhm (2003, p. 18), mostrando una visión que compromete las capacidades que son inherentes a los procesos vitales en el ser humano. Por ejemplo, los niños en promedio desarrollan aprendizajes como caminar, hablar, usar herramientas, pero en el caso de los niños con SD estas destrezas aparecen en otro momento posterior al hito de desarrollo típico.

En este caso también se implican las condiciones biológicas determinantes que interceden en los procesos de desarrollo. En concordancia con esto, para Forrest Keel (2016), el SD es también es una condición genética, donde el factor determinante se define por la aparición de un cromosoma extra en la biología del individuo. En términos generales, las personas tienen 46 cromosomas, pero en el caso de alguien con SD su herencia genética determina 47, encontrándose así una explicación desde la ciencia. Lorenz (1998) menciona que esto se debe a una falla en el proceso de división celular, razón por la que se presenta una copia del cromosoma 21.

Además de esto, se han elaborado unas claves para establecer definiciones a partir de lo encontrado en la práctica clínica. Por ejemplo, para el diagnóstico, Reynolds, Zupanick y Dombeck (s.f.), exponen unos criterios que abarcan desde el uso del razonamiento, pasando por la resolución de problemas, planeación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y la experiencia de

¹ A partir de este punto y durante el desarrollo del texto se utilizará la sigla SD para hacer referencia al Síndrome de Down.

aprendizaje. Sobre estos dos últimos, el aprendizaje académico se entiende como el contexto en el que se desarrolla la habilidad de aprender mediante el uso de métodos tradicionales. En el caso del segundo, se entiende como la habilidad para aprender a través de la experiencia, la observación y el ensayo-error. Estas habilidades son evaluadas mediante test de IQ.

No obstante, a pesar que ha habido un cambio en la conceptualización del SD desde que la propuso John L. Down, el asunto de la discriminación ha estado presente de algún modo en la comprensión y en la práctica. Por ejemplo, Mc Cabe y Mc Cabe (2001) afirman que se ha presentado una exclusión desde el campo genético con las personas que presentan alguna discapacidad intelectual y esto puede evidenciarse en el desarrollo de saberes influenciados por la eugenesia. En Estados Unidos, por ejemplo, con la aparición de personajes como Foster Kennedy en las primeras décadas del siglo XX (Noak y Fangerau, 2004), se hacía explícita una mirada que abogaba por una exclusión y eliminación de los individuos dado que se les consideraba un problema de salud a nivel de la población general. En tal sentido, no deben subestimarse los datos históricos donde predomina el modelo eugenésico de la discapacidad, caracterizado por la deshumanización (estar por debajo del estado de humanidad o, por el contrario, por encima de ella, como es el caso de considerarles seres con características místicas, angelicales o sagradas), donde se incluían a las personas con SD.

Desde este punto de vista, sería entonces interesante citar brevemente algunos antecedentes de estas ideas. En la época prehistórica, por ejemplo, las personas con discapacidad eran objeto de eliminación por la imposibilidad de llevar una vida independiente y no poder contribuir al crecimiento del grupo social (Naciones Unidas, 1956, Citado por Gómez, 2005). Igualmente, en épocas antiguas, se afirma que Platón hablaba de los caricatos, quienes estaban relacionados con seres mitológicos cuya función era comunicar mensajes provenientes de los dioses (Inzúa, 2001).

Ya en tiempos recientes, hablando particularmente de la modernidad, aparecen estrategias de abordaje de la enfermedad cuyas denominaciones como la de *feeble-minded* (débil mental), o enfermo, hacían y continúan siendo parte del repertorio de etiquetas médicas, fiel reflejo de un modelo eugenésico de la discapacidad. Para ejemplificar esto, sería necesario referenciar la alusión hecha en el Congreso de la Federación Internacional de Organizaciones Eugenésicas en los años 20 (siglo XX) que promulgaba una urgencia para familiarizar a los países civilizados con los problemas de la herencia genética y los estudios sobre poblaciones y eugenesia (Kühl, 1994). Otro ejemplo más específico está en la incorporación de estas ideas por países como Alemania, el cual, durante el periodo comprendido entre los años 1933 y 1945, consideró a las personas discapacitadas mentales como objeto de esterilización involuntaria y eliminación (González, 2010).

Se buscaba entonces una solución desde el campo del saber científico para prevenir una posible degeneración de la raza humana, por lo que era necesario impedir que las personas con SD contrajeran matrimonios o que tuvieran hijos entre sí. Esta visión, de alguna manera, tendrá un correlato en tiempos recientes y hay datos que merecen una reflexión como es el caso del descenso de las tasas de nacimientos de niños con SD en Asia y Europa. Regiones como Irán presenta un porcentaje de 0,3b% de nacimientos y España un 0,6 por mil, esto, seguramente, debido a la legalización del aborto electivo (Nazer y Cifuentes, 2011). También surge interés por el caso del Reino Unido, donde un 90 % de las personas que saben que su hijo nacerá con SD hacen uso del aborto (BBC, 2016). En concordancia con esto, Islandia es considerado el primer país sin niños con SD, puesto que interrumpe el 100 % de los embarazos que presentan dicho diagnóstico (Bell, 2017). Esta información, si bien no pretende derivar en generalizaciones, muestra que a pesar de los cambios en las denominaciones sobre el SD

y la discapacidad intelectual, hay una cuestión que busca prevenirla, en tanto no hace parte de las condiciones normales de vida.

En este punto, es importante señalar la referencia que hace Palacios y Romañach (2008), acerca de la transformación de las formas de comprender lo que llama la *Diversidad Funcional* (Palacios y Romañach, 2008) bajo tres perspectivas: los modelos de *Prescendencia*, *Rehabilitador* y *Social*. En el primer modelo, prescendencia, las causas son atribuidas a relatos religiosos o castigos divinos, por tanto, las personas nacen con la condición de discapacidad por algún tipo de influencia diabólica o porque sus vidas no merecen la pena ser vividas, dado que son producto de algún tipo de castigo de los dioses. El segundo modelo, llamado rehabilitador, plantea que los orígenes de la discapacidad no son religiosos sino científicos, por tanto, a través del saber de la ciencia, se busca la normalización de las personas, valorando el éxito de las intervenciones por la cantidad de destrezas y aprendizajes logrados por los individuos mediante procesos sistemáticos. Y finalmente, en cuanto al tercer modelo denominado social, los autores afirman que refiere a un planteamiento en el que las causas de la discapacidad no son científicas sino sociales. Es decir, que deben encontrarse en las discusiones sobre los derechos humanos y el reconocimiento de valores como la dignidad, igualdad y libertad individual de las personas, las claves para superar las barreras de la discriminación (Palacios y Romañach, 2008).

Para concluir aquí, las cuestiones ligadas a la reproducción de una raza sin alteraciones o enfermedades, cambiará con la aparición de políticas encaminadas a promover la igualdad de derechos, presentando retos tanto a las instituciones sociales como a las políticas, en tanto a la educación o atención que deben brindar a la población con alguna discapacidad intelectual, lo cual refleja un cambio de comprensión de la discapacidad, tal y como se presenta en la aparición de modelos como el social (Palacios y Romañach, 2008).

Durante el desarrollo de las concepciones sobre discapacidad y del SD, emergen unas transformaciones que invitan a ampliar los puntos de vista, pues en sí mismos los modos bajo los cuáles son explicados aspectos de la discapacidad reflejan posiciones determinantes. Estos, por tanto, forjan límites que más allá de representar posturas teóricas o incluso históricas, impiden la materialización de luchas por el reconocimiento de las capacidades individuales que potencialmente pueden desarrollar las personas con SD si hubiera otro punto de referencia para su comprensión. Por ello, vale la pena discutir sobre algunos aspectos puntuales por medio de los cuáles se pretende brindar unas pautas para el análisis. En tal sentido, se traerá al debate cuestiones como la educación y la necesidad de pensar en modos de independencia o autonomía.

La educación y las posibilidades de socialización en personas con Síndrome de Down: una búsqueda hacia la superación de barreras por medio de la materialización de garantías.

La educación, como mecanismo de socialización, tiene varios fines entre los que se encuentra procurar que cada persona sea sensible a las necesidades de los demás individuos, inculcando valores como la solidaridad dentro del ejercicio de la libertad (Hurtado y Agudelo, 2014). Representa también un factor determinante para construir una perspectiva socio económica, desde el punto de vista del desarrollo nacional, dado que provee de las herramientas para que los ciudadanos gestionen sus potenciales en un contexto laboral. Además, sobre este asunto hay datos empíricos que evidencian que las personas con discapacidad intelectual poseen niveles más bajos de educación, ingresos y hábitos financieros como el ahorro en paralelo a la población general (Hernández y Hernández, 2005). Según el reciente informe de la Organización de las Naciones Unidas ONU (2016), acerca de las necesidades más sentidas para

la población con discapacidad en Colombia, entre las que se encuentran las de carácter intelectual, se encuentran aquellas relacionadas directamente con la educación ya que notifican que actualmente se presentan bajos niveles de participación de esta población en todos los niveles educativos. Además, el rechazo y discriminación es frecuente en las aulas regulares, resaltando así la falta de formación en pedagogía de quienes tienen a cargo estos grupos en escuelas regulares, predominando las llamadas aulas especializadas, donde no es del todo clara la propuesta educativa para lograr aprendizajes significativos.

De esta forma, se evidencia una exclusión explícita hacia este grupo de personas, cuya brecha puede disminuirse a través de las herramientas que brinda la educación. No obstante, es en el campo de los derechos humanos que comienza a vislumbrarse un cambio. Por ejemplo, con La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que entró en vigencia en diciembre de 2006, hubo un foco de atención con miras a atacar la prevalencia de prácticas discriminatorias de la sociedad con este grupo de personas. Se encuentra, pues, pasajes como el artículo 23 que plantea que las personas con discapacidad disfrutarán de igualdad de oportunidades y tendrán acceso a la educación. De igual modo, en el artículo 24, se afirma que los Estados deben asegurar su acceso a los niveles de primaria, secundaria y profesional, promoviendo además la participación en la sociedad, el desarrollo del potencial personal, sus talentos y creatividad. Sin embargo, la implementación de estos derechos en el Estado colombiano, deja más motivos de preocupación, que de reales logros significativos (ONU, 2016).

A pesar de esto, en cuanto a las normatividades precedentes, se encuentran aquellas que refuerzan estas ideas basadas en los derechos que una persona con discapacidad debería tener garantizados; La Declaración Mundial Sobre Educación para Todos de 1990, por ejemplo, plantea la necesidad de la universalización del acceso a la educación y la promoción de la equidad. Asimismo, está la

Declaración de Salamanca como un marco de acción para las necesidades educativas, la cual, además, tiene como principio rector que las escuelas “deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (Declaración de Salamanca, 1990, p. 6) dando acceso a niños en situación de discapacidad, aquellos en condiciones de calle y niños de grupos desfavorecidos.

Este marco legal muestra un contexto de interés por el estudio de la inclusión y la discapacidad intelectual en el contexto de la educación, al mismo tiempo que permite evidenciar la transformación de la mirada sobre las personas con discapacidad cognitiva en el ámbito educativo. Por lo tanto, los países que se adscriben a estas normas o tratados deben generar las condiciones para que esto se materialice en propuestas de trabajo con la población, respondiendo a los diagnósticos de algún tipo de situación excluyente.

En esta vía existen iniciativas que llevan a pensar en la materialización de políticas de inclusión. Por ejemplo, Yeepay y Chwen (2012) indagaron sobre la participación social y comunitaria de adolescentes con SD en Taiwán, tratando de encontrar diferencias en relación con la edad, género y las funciones cognitivo-motoras. En sus conclusiones, consideran que los jóvenes con este tipo de síndrome participan en actividades formales presentando un grado de compromiso de su parte, pero posteriormente, a medida que envejecen, esto se presenta en menor medida. Probablemente esto se deba al cambio de dinámicas sociales a lo largo de la vida de las personas (Yeepay y Chwen, 2012).

De acuerdo con este contexto, la participación presenta limitaciones porque las situaciones de exclusión aparecen con mayor frecuencia, generando así menor intercambio social. En consecuencia, el acceso a espacios de práctica deportiva o relacionados con el ejercicio corporal disminuye y, por ende, las personas entran en un modo de vida sedentario conllevando a futuros problemas de

salud (Yeepay y Chwen, 2012). En Colombia, esta cuestión ha sido poco documentada, sin embargo, existe una legislación que introduce la filosofía de la inclusión de las personas con SD desde la categoría general de discapacidad.

De este modo, por ejemplo, la Ley 1618 de 2013, en el artículo 18 (sobre el Derecho a la Recreación y el Deporte), afirma que el Estado colombiano es un garante del derecho a participar en actividades culturales, recreativas y deportivas de las personas con discapacidad. Además, contribuye a fortalecer el sistema competitivo paralímpico y fomenta la práctica del Deporte Social Comunitario, siendo este un proceso de inclusión que conlleva a potenciar los aprendizajes y habilidades de las personas con discapacidad en función de su ciclo vital (República de Colombia, Ley 1818 de 2013).

A pesar que experiencias como las de Yeepay y Chwen (2012) muestran una realidad que está fuera del contexto de interés y en la medida que las dinámicas socio culturales son diversas, el aporte de este documento está encaminado a reflexionar sobre las necesidades latentes de la población con síndrome de Down a lo largo del proceso vital y, al mismo tiempo, de la diversidad de posibilidades de trabajo que puede ofrecerse en esta vía. Por lo tanto, es de notable interés la labor de evidenciar las diferencias individuales que se relacionan con los intereses, motivaciones y capacidades de aprendizaje, así como también la promoción de una diversidad de experiencias de socialización y conocimiento (Valls Gubern, 2010). En concordancia con esto, se hace necesario que terapeutas, profesores y cuidadores faciliten espacios para desarrollar actividades de socialización y así poder aumentar las experiencias de aprendizaje en las personas con SD (Yeepay y Chwen, 2012).

Según lo dicho por Valls Gubern (2010), hablando específicamente del tema educativo, en la escuela el propósito es promover la formación integral contribuyendo a alcanzar el máximo potencial de la persona en los planos personal y social.

Asimismo, plantea que la escuela, como institución que ha sufrido transformaciones, permite incluir a todos los estudiantes independientemente de sus características individuales. Dicha cuestión busca además reevaluar el lugar tanto del docente como del estudiante, por tanto, el docente ya no es la persona que posee la información sino quien ejerce un acompañamiento al proceso de aprendizaje. El profesor, pues, facilita un entorno de socialización buscando el reconocimiento y auto conocimiento de la discapacidad como aspectos necesarios para el crecimiento y maduración de quienes aprenden (Valls Gubern, 2010). El hecho de poder descubrirse a sí mismo, hace posible la elaboración de competencias sociales para interactuar con otros y desarrollarse como persona, por tanto, niños y adolescentes que puedan adquirir este saber, podrán afrontar los retos de sus entornos en la medida que son aceptados como personas y se posicionan como protagonistas de sus acciones (Valls Gubern, 2010).

De acuerdo con Garvía y Ruf (2014), la integración de las personas con SD en espacios sociales, tales como escuelas y lugares de trabajo, ha facilitado pensar en cuestiones como la independencia y en la posibilidad de tener un hogar. La emancipación de sus propias familias es entonces una cuestión excepcional, pero supone un acontecimiento que muestra la escogencia de un proyecto de vida elegido de manera voluntaria (Garvía y Ruf, 2014). De esta forma, si se lograra esto, se tendría un contexto que facilita cuestiones como el auto reconocimiento y, por ende, también la inclusión de las personas en escenarios que hasta cierto punto estaban pensados solo para personas que no hacen parte de la condición del SD.

Esto, además, implica la construcción de identidad que, según Valls Gubern (2010), está mediada por la posibilidad de tener un rol activo en los diversos escenarios en los que puede participar una persona con SD. Así las cosas, al ingresar en un grupo social, cultural, deportivo o del mundo laboral, la persona puede sentirse valorada y comprendida por lo que es; alguien en proceso de crecimiento y con miras a

lograr otros estados de desarrollo. En este sentido, los grupos sociales como la familia y contextos como la escuela, facilitan las herramientas necesarias para incluir a las personas en otros ámbitos sociales y brindar una autonomía que podría extenderse más allá de los espacios educativos o institucionales, llegando incluso a pensar en el manejo de un mayor nivel de independencia. Por tanto, la tarea de las instituciones radica en la promoción de un desarrollo psicoafectivo que involucre el aprendizaje de habilidades sociales y acompañamiento en el proceso tanto de integración a la sociedad como de formación de pensamiento.

El desarrollo de las capacidades para lograr una autonomía en las personas con SD, por una parte, contribuye a superar posiciones como la excesiva dependencia e infantilización por parte de los adultos cuidadores y por otra, a que se releve al Estado gran parte de su responsabilidad en ofrecer las garantías de educación para una población que desea tener más participación en el entramado social. Es decir, que aquellas formas de crianza en las que los hijos son tratados como si fuesen niños, aun cuando no lo son, si bien son promovidas desde un imaginario de lo correcto, no fomentan a largo plazo un desarrollo que contribuya a dar un lugar distinto a los hijos y, además, no permiten que se asuman otros roles que llevarían a lograr una autonomía en las personas con SD tal y como lo plantean Garvía y Ruf (2014).

Es necesario, pues, que el trabajo de la educación se presente de forma multidireccional, cuya tarea esencial no recaiga solo en las familias, ya que la falta de autonomía puede ser la consecuencia de sus acciones directas, pero también de un Estado que poco reconoce sus necesidades reales. En consecuencia, surge la sobreprotección como mecanismo que, si bien preserva a la persona con SD de una sociedad que es percibida como poco comprensiva e incluyente, termina marginándola y cerrándola a los grupos de socialización primaria, como es la familia misma, o a instituciones donde solo comparten con personas de su misma condición, por ejemplo, escuelas y aulas especiales.

Esta consecución de autonomía, podría evidenciar la capacidad de cada persona con SD para construir relaciones que no impliquen una total dependencia. El ámbito de las relaciones de pareja, por ejemplo, ayuda a pensar esta cuestión, sobre todo en el tema de la sexualidad. Según Garvía y Ruf (2014), la sexualidad en el escenario de la discapacidad es un acto que va más allá del coito, por ende, permite establecer un mejor vínculo con cuestiones como la atracción, el deseo y la posibilidad de brindar estabilidad en una relación de pareja. A pesar de esto, las personas con SD poseen una limitación en dicho sentido, puesto que, al tener una carencia de apoyo a nivel social y familiar para emprender un proyecto de vida en pareja, surgen impedimentos que no permiten el desarrollo de esta cuestión. Así, cuando las personas con SD establecen relaciones afectivas con personas de igual condición, sus progenitores inciden notablemente en la dinámica y el desarrollo de estas, condicionando muestras de afecto y prácticas propias de una relación en la que podrían llegar hasta el acto sexual mismo (B. Garvía y P. Ruf, 2014).

Seguramente, algunas razones por las cuáles las familias intervienen en las relaciones afectivas de sus hijos, es porque podrían percibirlos como niños a pesar que ya han superado la infancia en muchos casos, o como personas con poca autonomía para asumir una relación de pareja, más allá de las idealizaciones románticas. Si bien podría pensarse que los padres intervienen de esta manera por algún tipo de actitud sobreprotectora o capricho personal, habría que ampliar el análisis y comprender que las condiciones educativas y socio-económicas no garantizan oportunidades para que los jóvenes puedan madurar en términos académicos y productivos. Por lo tanto, los padres de familia intervienen directamente en la crianza de sus hijos y en todos sus asuntos, incluso aquellos que son de índole personal como los noviazgos o las relaciones sexuales, dado que si llegase a ocurrir un embarazo producto de estos vínculos, serían los mismos padres quienes tendrían que asumir la responsabilidad del caso.

La autonomía y el ejercicio del rol de padre están estrechamente relacionados en este caso, pues el sostenimiento económico, la crianza de un hijo y las decisiones importantes para la vida, constituyen aspectos interdependientes. A pesar de esto, el modelo de desarrollo de la sociedad basado en la productividad, implica hacer uso de competencias de escritura, lectura y habilidades matemáticas para poder encontrar oportunidades laborales. Entonces, la educación y el desarrollo vocacional en los jóvenes se presentan como una necesidad que debe ser atendida desde temprana edad y de forma permanente durante la adultez, para alcanzar un estado de mayor independencia.

En relación con esto, existen puntos de vista que reflejan incredulidad al pensar que una persona con SD podría sostener una familia o, incluso, que sean capaces de transmitir conocimientos indispensables para la supervivencia de generaciones posteriores. Además, dado el hecho que hay conceptualizaciones sobre el tema que sustentan que las personas con SD presentan un desarrollo intelectual y motor diverso en comparación a quienes no han tenido esta condición (Bowman-Kruhm, 2003), entonces tales diferencias son pensadas bajo la óptica de unos determinantes.

No obstante, reflexiones como las de Azevedo y Damasceno (2013), brindan elementos de tipo empírico que permiten pensar en otras posibilidades de desarrollo en la cuestión de la sexualidad y la familia. Estos autores presentan un caso que en la actualidad es de carácter escaso y excepcional, en el que una mujer con SD contrae matrimonio y, además, tiene una pareja de su misma condición con quien tiene un hijo que nace sin SD. En consecuencia, se plantea un dato interesante que pone en cuestión las creencias sobre la imposibilidad de construir una noción de familia dentro de la discapacidad cognitiva o, incluso, de poder pensar una sexualidad bajo esta condición. De hecho, se conoce que las ideas personales sobre la sexualidad son influenciadas

por las generalidades que se establecen en este tema a nivel cultural. La liberación sexual en la sociedad, si bien facilita una amplitud de información acerca de este tema, también genera que en algunos casos exista una banalización de la misma y, por tanto, esta cuestión también es recibida en el contexto de quienes viven con discapacidad intelectual y acceden a este tema. En palabras de los autores referenciados anteriormente: "ellos también quieren construir una imagen de normalidad en lo afectivo y de competencia sexual" (Azevedo y Damasceno, 2013, p. 16). Es decir, se plantea una necesidad de pensar la sexualidad más allá de los niveles culturales, dado que estos contribuyen a generar creencias o, incluso, prejuicios que constituyen un obstáculo para pensar en otras formas de desarrollo para los individuos con SD. Vale la pena aclarar que este caso excepcional, refleja un modo de pensar las relaciones afectivas en personas con SD, cuyo escenario social de fondo es particular.

Si bien, esta referencia muestra una posibilidad por medio de la cual las personas pueden lograr alguna forma de desarrollo, es pertinente señalar una correspondencia con las condiciones materiales del contexto social y político que garantiza, a través de mecanismos institucionales, otro tipo de relaciones y dinámicas favorables. Para este caso, Brasil es el país que enmarca tal experiencia y donde las leyes proporcionan los medios para garantizar más que el reconocimiento de la norma, un acceso igualitario y material conllevando a la inclusión social (Hernández, 2017).

Para Crosso (2010), por ejemplo, en Brasil ha habido un financiamiento favorable desde entidades como el Fondo de Desarrollo de la Educación Básica (FUNDEB), encargada de dar financiamiento para la educación que destina un 20 % para las personas con discapacidad. Además, acoge la resolución No 13 del Consejo Nacional de Educación que establece que el FUNDEB financia la permanencia de un estudiante tanto en un centro de educación especial como en una escuela regular.

Es decir, que esta regulación no hace hincapié en que la educación especial deba reemplazar la formal, sino que ambas deben complementarse. Entonces, el abordaje de la discapacidad intelectual y el SD implica, además, la participación social, levantamiento de prejuicios y el acceso a derechos que permitan garantías desde la primera infancia, facilitando el acceso al entramado social en distintos niveles. Seguramente es en esta vía que puede pensarse en la generación de espacios para las libertades individuales, tales como el desarrollo psicoafectivo y sexual. En otras palabras, requiere de trascender las fronteras del derecho plasmado en el papel, para hacerlo visible en las calles y espacios cotidianos.

Podría sintetizarse, entonces, que de lo dicho anteriormente surge una necesidad de cambio a nivel cultural que no solo encuadre en lo educativo, sino que también permita superar estrategias basadas en brindar información sobre la discapacidad intelectual o que busca categorizar los tipos de comportamientos presentados en el SD formulando determinantes. Se requiere además de la eliminación de estereotipos como aquellos que promueven que la persona con SD no puede regularse a sí misma, por una visión que privilegie un enfoque crítico de los mecanismos que permiten la materialización de los derechos de estas personas, superando barreras tanto en la escuela, como en diferentes espacios donde aún perdura una mirada excluyente. En esta mirada, la sociedad debe transformarse reconociendo las diferencias que la componen, al igual que es menester la articulación de la política pública con las dinámicas de la sociedad, de modo que los derechos sean reconocidos ampliando el horizonte de dignidad humana que conlleve así a un equilibrio en la calidad de vida de las personas (Maldonado, 2013).

De igual modo, pensando en cuestiones individuales como la sexualidad, hay que educar en una idea que vaya más allá de un acto reducido al coito. Seguramente la noción de autonomía se

encuentra subyacente a este asunto, en la medida que si existe una auto regulación del propio cuerpo, podría haber una regulación en otros asuntos del desarrollo vital, incluyendo el proyecto de vida hasta el momento de la vejez.

Sobre este asunto particular, es pertinente señalar lo dicho por Esteba-Castillo, Ribas, Baró y Novell (2006), quienes señalan que el envejecimiento es otra cuestión necesaria al pensar el tema de la discapacidad intelectual. Según lo dicho aquí, la expectativa de vida de las personas con SD se encuentra en un 80 % en personas que tienen una edad aproximada de 50 años, llegando en algunos casos hasta los 60 y 70 años (Esteba-Castillo, Ribas, Baró y Novell, 2006). En consecuencia, con miras a promover un lugar distinto de estas personas en la sociedad, deben considerarse algunas premisas en tanto que la sola discapacidad sería objeto de exclusión, por lo cual, el envejecimiento sería una cuestión que profundizaría el asunto.

El papel de los cuidadores y educadores en la labor inclusiva

Otro asunto importante que plantea la transformación de la mirada sobre la discapacidad intelectual, es el papel del cuidador. Por las características mismas del tipo de discapacidad en el SD, las personas generalmente cuentan con el apoyo de un familiar que hace el rol de acompañante, en tanto facilita los cuidados necesarios de salud, pero también contribuye a la garantía del reconocimiento de la persona como alguien que posee derechos. Por esta razón, es pertinente pensar en la importancia de su papel como receptor de la carga de la condición de discapacidad del otro a quien cuida. Según Esteba-Castillo et al., (2006), en los cuidadores es común encontrar una sobrecarga en el sentido emocional y físico.

Esto sucede, sobre todo, cuando las personas con síndrome de Down padecen, además de su

discapacidad intelectual, alguna enfermedad que acentúa su condición, por ejemplo, Alzheimer o algún tipo de demencia. En un estudio realizado con 285 participantes con una edad promedio de 46.5 años, la prevalencia de demencia tipo Alzheimer se encontraba en un 13.3 %, lo que muestra un escenario posible que debe ser abordado como factor de garantía de bienestar para las personas con SD (Esteba-Castillo et al., 2006). En tal sentido, algunas medidas tomadas para reducir la carga del cuidador pasan por medidas psicoeducativas, apoyo emocional y técnicas de apoyo por línea telefónica. En términos generales, el cuidado de una persona con SD se convierte en una carga emocional muy alta que deben soportar las familias y, más aún, si la persona además del SD posee otra enfermedad como la demencia.

Por lo tanto, debe existir una estrategia que permita abarcar las necesidades tanto de los pacientes como de sus cuidadores (Esteba-Castillo, et al., 2006). Pero a pesar de esto, las familias pueden transformar su experiencia de cuidado de ser asumida como una carga, a un proceso de vida en el que hallan satisfacciones como el avance de sus hijos con SD en la escuela, logros deportivos o de actividades que adquieren un significado diferente a una condición de enfermedad. La crianza en este sentido es re valorada y aceptada, no en función de un cuidado de un enfermo, sino de un sujeto con el que se desarrolla un vínculo (Collazos y Herrera, 2017).

Ahora bien, al trasladar esta cuestión en países de Latinoamérica, por ejemplo, Colombia, se encuentra que con la Constitución de 1991 se elabora un nuevo modo de pensar la educación. Debido a la receptividad hacia las políticas internacionales en Colombia, se construye un nuevo marco legal para trabajar en beneficio de las minorías en este contexto, pues las cifras de personas con alguna condición de discapacidad adquieren una relevancia en términos estadísticos para el gobierno. Así, en el año 2005 según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (citado por Córdoba,

Mora, Bedoya y Verdugo, 2007), el censo general de la población con discapacidad en Colombia arrojaba la cifra de 2.640.000 personas; y, en cuanto a la prevalencia de la discapacidad, existen datos que contribuyen a precisar el diagnóstico, entre estos, que la discapacidad aumenta con la edad, teniendo una mayor incidencia a partir de los 45 años. También se encuentra que las principales causas están asociadas a enfermedades y la violencia, así como también que el nivel educativo de personas y hogares con discapacidad es más bajo en comparación con la población que no tiene condición alguna de incapacidad. Además, otros datos interesantes, plantean que la participación social de las personas con discapacidad es baja y que las familias que tienen uno de sus integrantes con alguna condición de inhabilidad son más vulnerables económicamente (Plan Indicativo de Discapacidad, 2005, citado por Córdoba et al., 2007).

Otros acercamientos a la cuestión como el de Padilla (2011), sostienen que según los datos del DANE del censo del año 2005, a esta fecha había 400 313 menores de 18 años en situación de discapacidad. De esta cifra, un 9.1 % tenía discapacidad motriz, 19.8 % discapacidad mental, 14 % discapacidad sensorial y 34.8 % discapacidad cognitiva. Además, también plantea que, según los datos de esta fuente nacional, el 22.5 % de las personas con discapacidad eran analfabetas para el año en mención. Estos datos muestran entonces unas intenciones por superar las barreras puestas a las personas, pero, al mismo tiempo, una serie de contradicciones que vale la pena analizar. Es precisamente en este contexto donde comienza la búsqueda de mecanismos como la educación, que conllevan a materializar cuestiones como las garantías de acceso al conocimiento sin exclusión alguna (Hernández y Velásquez, 2016).

Al respecto, la legislación ha tenido unos desarrollos evidenciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración Mundial sobre Educación y el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, de acuerdo con Padilla (2012), en

el contexto educativo habría una baja proporción de profesores con las competencias para acompañar el aprendizaje de personas con discapacidad. Para llegar a este tipo de afirmación, se realizó una pesquisa en ciertos contextos educativos mediante la utilización de un cuestionario que contenía 39 ítems en lo referente al tema de la discapacidad en estudiantes. Algunos de los puntos de análisis recogidos aquí, indican que los docentes dan una amplia diversidad de respuestas en relación con el conocimiento de los tipos de discapacidad, dando cuenta del conocimiento que ellos tienen al respecto y de las experiencias personales vinculadas a esta cuestión.

Además, según esta investigación, dicho resultado sería la evidencia de una baja preparación de los docentes para asumir el reto de la enseñanza en el contexto de la discapacidad, así como también se plantea que esto podría afectar notablemente los procesos de inclusión, en términos de facilitar un desarrollo de capacidades de los individuos. Por lo tanto, para promover la inclusión, debe comprenderse a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y, en este sentido, pensar en la interacción con los docentes ubicando en el centro de la discusión pedagógica, el desarrollo de las personas con dificultades para acceder al conocimiento (Padilla, 2012).

Teniendo como referente este panorama, se encuentran varias iniciativas que en el fondo evidencian la transformación de una actitud tanto académica como política, para superar esta visión excluyente hacia las personas con SD en Colombia. En concordancia con esto, se encuentra el trabajo de Castañeda (2012), quien plantea una estrategia para facilitar la capacidad de comunicación entre los niños con SD y sus profesoras. Más en detalle, propone unos tipos de comunicación denominado *augmentativa y alternativa*, que define como un conglomerado de métodos, modos y estrategias de comunicación que son usados por las personas que posibilita el intercambio de contenidos con el entorno (Sánchez y Torres, 1997; citados por Castañeda,

2012). Este tipo de comunicación es, además, utilizado por las personas cuando tienen alguna imposibilidad de hacerlo de manera oral, por lo tanto, suministra un canal de interrelación hasta que pueda restablecerse la comunicación formal.

Las herramientas de apoyo para esta comunicación pasan por el habla, los gestos de uso común, signos manuales, recursos gráficos, etc. Concluye entonces que es necesario poner en discusión el aspecto comunicativo en la relación entre profesores y estudiantes con SD. Si bien, este estudio aporta solo un ejercicio llegando a unos resultados parciales, es importante destacar el nuevo lugar que las maestras dan a los estudiantes mediante un carácter reflexivo de su práctica docente, pues también genera una nueva sensibilidad frente al tema de la discapacidad cognitiva (Castañeda, 2012). Seguramente, al seguir estos análisis, los maestros van a abordar con nuevos ojos la problemática que enfrentan a diario al incluir, mediante diferentes herramientas pedagógicas, a sus aprendices.

En una vía similar al caso anterior, Flórez, Moreno, Bermúdez, y Cuervo (2009), exponen una propuesta realizada en el marco del proyecto llamado *Educación Superior Inclusiva* promovido por la Universidad Nacional de Colombia. En el documento donde se presenta la cuestión, se proponen unos lineamientos que pretenden recoger el discurso de la inclusión para llevarlo a un contexto práctico. Por ejemplo, plantea la necesidad de promover la formación de docentes para que lleven a cabo estrategias de flexibilidad curricular, de modo que estén en la capacidad de articularse a las necesidades de cada persona de acuerdo a su limitación. A partir de estas normativas, se articulan objetivos enfocados en generar y promover programas que faciliten la construcción del tejido social, creando una conciencia de la comunidad en general frente a los procesos de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Tales estrategias deberían transmitirse a los docentes, directivos, personal

administrativo y técnico implicado en el proceso educativo. Asimismo, esto debería ser tarea de estudiantes con y sin discapacidad, así como también padres de familia (Flórez et al., 2009).

En concordancia con esto, Ramírez (2004) propone que para romper las barreras de acceso al conocimiento, es necesario que las instituciones educativas generen diversos tipos de acercamiento en función de la didáctica, de modo que no estén elaboradas desde las limitantes que traen los estudiantes al llegar al espacio de aprendizaje. De igual modo, señala como importante la incorporación al currículo de los aportes de la psicología cognitiva y las tecnologías de información, facilitando a los estudiantes espacios de interacción social donde puedan desarrollar nuevas competencias tanto en la comunicación, como en su desarrollo intelectual (Ramírez, 2004).

Así las cosas, al pensar esta cuestión en Colombia, se encuentran un obstáculo relacionado con la educación y es que esta permanece segmentada enfatizando en las deficiencias de la persona. La causa de esto, estaría en la carencia de unos mecanismos que entrelacen programas y modelos teóricos que sean coherentes entre sí. Para trabajar en la resolución de esto, Ramírez (2004), propone establecer una integración entre los sistemas educativos regulares y los especializados, garantizando una igualdad en el proceso de desarrollo cognitivo y comunicativo de las personas con SD. De igual manera, la propuesta considera la incorporación de tecnologías de información como instrumentos de apoyo para promover la construcción de herramientas cognitivas en las personas, pensando en asuntos primordiales como el aprendizaje de la lecto-escritura. En tal sentido, las personas con SD podrían tener posibilidades reales de ampliar sus habilidades de comprensión lectora y escritora y, por tanto, se constituye en algo de vital importancia, dado que se promoverían el

desarrollo de sus habilidades cognitivas y no se partiría desde sus limitantes (Ramírez, 2004).

Conclusión

En el desarrollo de la comprensión del SD queda expuesta una relación con las condiciones históricas, evidenciando así cambios que pretenden mostrar el abandono de unas perspectivas deterministas, por unas que ponen al individuo en centro del análisis como una posibilidad de ser. Los ejemplos de las denominaciones como débiles mentales o el tratamiento eugénico (Kühl, 1994), responden a una preocupación por encontrar unas condiciones de normalidad y poder ajustar a los individuos a estos parámetros. Se encuentra, además, un énfasis por encontrar la discapacidad en el sustrato biológico del ser humano, es decir, el cuerpo es la fuente y el punto de llegada de la comprensión del fenómeno de la discapacidad, además que su entendimiento está fijado a la noción de *enfermedad*.

La búsqueda del equilibrio del cuerpo y, por tanto, la sanación a través de la verdad científica utilizando mecanismos de rehabilitación (Palacios y Románach, 2008), permitieron pues el encuadramiento del cuerpo humano, el cual, una vez entrado en alguna limitación sea del orden físico o mental, formulan la necesidad de transformarlo y recuperarlo según el orden normal de la naturaleza. No obstante, siguiendo el señalamiento que hacen Palacios y Románach (2008), al entrar en el modelo social, valores como la igualdad, libertad y dignidad cobran importancia permitiendo re evaluar la mirada normalizadora, además, accediendo a nuevas miradas que consideran al SD como una condición que, como otras, plantea necesidades distintas que las sociedades deben atender y formas diversas de ocupar un lugar en el entramado social

Los cambios al respecto quedan evidenciados en diferentes contextos. Para el caso del SD, fueron mencionados la educación en concordancia con la

propuesta de una legislación que proporcionara un norte. Sin embargo, las leyes por sí solas no son garantía del cambio de percepción sobre esta condición, por tanto, es necesario implementar estrategias que faciliten una transformación en el pensamiento de todos los ciudadanos y comprendan que muchas limitaciones que determinan las condiciones de vida de las personas con SD, son construidas socialmente.

Los discursos jurídicos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos o la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (entre otros) pretendieron, pues, superar la brecha entre conocimiento científico y una perspectiva social de la discapacidad. La educación, por ende, constituye una vía para lograr disminuir, en la práctica, las brechas presentadas a las personas con SD, puesto que es en la construcción de conocimientos significativos para la vida donde puede marcarse una diferencia. Por esta razón, la reflexión acerca del tema educativo debe orientarse en el reconocimiento de las potencialidades del individuo, dejando de lado las miradas deterministas de la visión enfermedad –normalización, propias del paradigma rehabilitador –médico sobre la discapacidad.

Si bien es necesario reconocer que este es un proceso largo, cambios a pequeña escala como la formación de docentes, conformación de grupos de reflexión constituidos por familias de este contexto y la articulación con espacios institucionales (Estado y sus dependencias), pueden contribuir a la transformación tanto de las propias personas en condición de SD y la sociedad en general. Por ejemplo, en el trabajo con las familias, puede contribuirse a través del rescate de las experiencias valiosas, una re significación de los procesos de crianza en tanto a la enfermedad se le otorga un sentido distinto y los vínculos familiares son fortalecidos (Collazos y Herrera, 2017).

Referencias Bibliográficas

- Azevedo, L.M y Damasceno.L (2013). Marriage and reproduction in a woman with Down syndrome. *International medical review on down'S syndrome*. (17), 39-42.
- Bell, L. (2017) Babies with Down Syndrome Deserve Love, Not Eradication. *Pregnancy Help News*. Recuperado de <https://pregnancyhelpnews.com/babies-with-down-syndrome-deserve-love-not-eradication>
- Bowman-Kruhm, M. (2003). *Everything You Need to Know about Down Syndrome*. New York: The Rosen Publishing Group.
- Brill, M. T. (2006). *Down Syndrome*. New York: Marshall Cavendish.
- BBC (2016). La prueba médica que podría acabar con el síndrome de Down. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-37524744>
- Carr, J. y Carr, J. H. (1995). *Down's Syndrome: Children Growing Up*. New York: Cambridge University Press
- Castañeda, M. I. (2012). *Estrategias para potenciar las habilidades comunicativas de las maestras del Jardín Nueva Esperanza de la localidad de Bosa y los niños con síndrome de Down a través de la comunicación Aumentativa y Alternativa* (tesis inédita de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Córdoba, L; Henao, C. y Verdugo, M.A. (2016). Calidad de vida de adultos colombianos con Discapacidad Intelectual. *Hacia la promoción en Salud*. 21 (1), 91-105.
- Córdoba, L; Mora, A; Bedoya, A; Verdugo, M.A. (2007) Familias de Adultos con Discapacidad Intelectual en Cali, Colombia, Desde el Modelo de Calidad de Vida. *PSYKHE*. 16 (2), 29 – 42.
- Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. (s.f.). Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>

- Collazos, T. y Herrera, E. (2017) Metas y estrategias parentales en padres de hijos con Síndrome de Down. Inédito. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Santiago de Cali.
- Crosso, Camila. (2010) El derecho a la educación de personas con Discapacidad: Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4 (2), 79 – 95.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (año). Censo General 2005. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- Diagnostic Criteria for Intellectual Disabilities: DSM-5 Criteria - Intellectual Disabilities. (s.f). Recuperado de http://www.gulfbend.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=10348&cn=208
- Esteba-Castillo, S; Ribas, N; Baró, D & Novell, R. (2006). Healthy ageing in people with Down syndrome and dementia: the need to foster education and support programs for individuals, families and organizations. *International Medical Journal On Down Syndrome*. (10), 25-29.
- Flórez, R; Moreno, M; Bermúdez, G. y Cuervo, G. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Areté*. 9, 11-24
- Garvía, B y Ruf, P. (2014). Living as a couple with Down's syndrome. *International Medical Review on Down's Syndrome*. 18, (1), 9-12.
- Gómez, V. (2005). *La anomia para las personas con discapacidad* (tesis inédita de licenciatura. Universidad de las Américas Puebla, Puebla, México.
- González, E. (2010). Medicina y Nacismo. Aprender de la historia. *Elsevier Doima*. 211,4. Recuperado de <https://www.clinicalkey.es/#!/content/playContent/1-s2.0-S0014256511000543?returnurl=http:%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%-2Fretrieve%2Fpii%2FS0014256511000543%3Fshowall%3Dtrue&referrer=https:%2F%2Fscholar.google.es%2F>
- Hernández, A. (2017) Experiencia Internacional en Derechos de las Personas con Discapacidad. *La Silla Rota*. Recuperado de <http://lasillarota.com/opinion/columnas/experiencia-internacional-en-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/138877>
- Hernández, E. y Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *Ágora*, 16 (2), 493-512.
- Hernández - Jaramillo, Janeth, Hernández - Uman, Iván (2005). una aproximación a los costos indirectos a la discapacidad en Colombia. *Revista de salud pública*, 7 (2), 130-144. Retraer agosto 23, 2019. from: www.scielo.org.co/scielo.php?script=sciottext&pid=50124_00642500020002&esing=es
- Hurtado Lozano, L., & Agudelo Martínez, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. (Educational inclusion for the disabled in Colombia). *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971>
- Inzúa, V. (México, 2001). Una conciencia histórica y la discapacidad. *Revista trabajo social Nueva Época*. 3. 76-83.
- Keel, F. (2016). *Down Syndrome: Health Issues*. Kindle Edition.
- Kühl, S. (1994) *The Nazi Connection. Eugenics, American Racism And German National Socialism*. New York: Oxford University Press.
- Lorenz, S. (1998) *Children with Down's Syndrome: A guide for teachers and support assistants in mainstream primary and secondary schools*. New York: David Fulton Publishers.
- Maldonado, J. (2013) El modelo social de la discapacidad. Una cuestión de Derechos Humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 138, 1093-1109.
- Ministerio de Salud (año). *Plan Nacional de Discapacidad 2005*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/>
- Nazer J.; Cifuentes O. (2011). Estudio epidemiológico global del síndrome de Down. *Revista chilena de pediatría*, 82(2), 105-112. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062011000200004>

- Noack, T., & Fangerau, H. (2007). Eugenics, euthanasia, and aftermath. *International Journal of Mental Health*, 36(1), 112-124.
- Organización de Naciones Unidas. (1956) El derecho a una vida normal: ayuda internacional en la rehabilitación de las personas con defectos físicos. *Revista de las Naciones Unidas*. 284, 46
- Organización de Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*. Recuperado de <http://www.discapacidadcolombia.com/index.php/colombia-se-raja-en-informe-presentado-a-la-onu>
- Padilla, A. (2012). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40 (4), 670.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2008) El modelo de diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 2 (2), 37-47.
- Ramírez, D.A. (2004). Implicaciones didácticas de un estudio sobre habilidades relacionadas con la comprensión lectora en adolescentes con Síndrome de Down. *Lectura y Vida*, volumen (número), 11-24.
- Reynolds, T; Zupanick, C.E y Dombeck, M. (s.f). *What Is an Intellectual Disability?* Recuperado de http://www.gulfbend.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=10324
- Valls Gubern, T. (2010). School stage and students with Down syndrome. *International Medical Review On Down Syndrome*. 14 (2), 31-33.
- World Conference on Education for All(s.f). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>
- Yeepay, W., & Chwen-, Y. S. (2012). Patterns of participation and enjoyment in adolescents with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*. 33, 841-848.



Ética empresarial, responsabilidad social empresarial y construcción de paz: análisis para el postconflicto

Business ethics, corporate social responsibility and peace building: analysis for post conflict.

*Sandra Lucía Arizabaleta Domínguez.
**Sandra Biviana López Cañon.
***Andrés Felipe Ochoa Cubillos.

Rec: Enero 2019
Acep: Julio 2019

Resumen

Este artículo tiene por objeto analizar el tipo de contribución que las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector, deben realizar desde la ética empresarial y la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), como aporte a la construcción de paz, en un escenario de posconflicto en Colombia. Se revisan los fundamentos teóricos sobre Ética Empresarial, posconflicto, construcción de paz y Responsabilidad Social Empresarial, frente a las consideraciones y postulados presentados por expertos científico-académicos sobre el devenir de un escenario de posconflicto en Colombia y el rol que estas organizaciones tendrán como actores, directa e indirectamente, involucradas.

Palabras clave: Ética empresarial; Derechos Humanos; Responsabilidad Social Organizacional; posconflicto; construcción de paz.

Abstract

This paper aims to analyze the type of contribution that public, private and third sector organizations, must to make from business ethics and CSR, as a contribution to peacebuilding, in a post conflict's scenario in Colombia. The theoretical foundations on Business Ethics, post conflict, peacebuilding and Corporate Social Responsibility was reviewed, against the considerations and postulates presented by scientific and academic experts on the development of a post conflict scenario in Colombia and the role that these organizations will have as direct and indirect actors involved.

Keywords: Business ethics; Human Rights; Corporate Social Responsibility; post conflict; peace building.

* Licenciada en Biología y Química, Universidad Santiago de Cali. Magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Docente investigadora. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. sarizabaleta@unicatolica.edu.co

** Profesional en Relaciones Internacionales, Estudiante de Posgrados Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. sandra.lopezc@hotmail.com.

*** Administrador de Empresas, Universidad Nacional. Magíster en Administración, Universidad Nacional. Docente investigador. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. afochoa@unicatolica.edu.co

Introducción

Más de cinco décadas del conflicto en nuestro país, han dejado aproximadamente 8.472.134 víctimas a causa del conflicto armado, de acuerdo a las cifras de la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV, 2017), dentro de las cuales se tienen 6.412.949 por el conflicto armado y 1.748-038 víctimas directas de desaparición forzada, homicidios, entre otros fenómenos; como su proceso de degradación, extensión territorial y nuevas modalidades, han generado daños e impactos en personas, familias, comunidades, territorios y organizaciones, difíciles de solucionar. El tejido social es una realidad compleja que requiere un abordaje interdisciplinar que tenga en cuenta distintas variables, actores y modalidades con una mirada holística. Esta realidad exige un tratamiento que permita intervenir a las víctimas, considerar el rol de las distintas organizaciones y recomponer el tejido social en su integralidad, a partir de verdad, justicia, reparación, reconciliación y no repetición, que avizore un escenario de posconflicto donde las empresas realicen aportes significativos.

Para el estudio fue preciso identificar: i. Los impactos del conflicto armado en la ética empresarial de las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector y; ii. El tipo de contribución que las organizaciones públicas, privadas, y del tercer sector, deben realizar desde la ética empresarial como aporte a la construcción de paz en un escenario de posconflicto en Colombia.

Para esto, se realizaron entrevistas semiestructuradas, enmarcadas en las cuatro (4) categorías relacionadas con los diez principios del pacto global (Universidad Externado de Colombia y Red Pacto Global Colombia, 2015): *Desarrollo Social, Medio Ambiente, Condiciones Laborales y Derechos Humanos*. Estas categorías se evaluaron respecto a: i. Conflicto y ética empresarial, ii. Ética empresarial y conflicto y; iii. Ética empresarial y posconflicto (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis

	Conflicto y Ética empresarial	Ética Empresarial y Conflicto	Ética Empresarial y Posconflicto
DERECHOS HUMANOS	X	X	X
CONDICIONES LABORALES	X	X	X
MEDIO AMBIENTE	X	X	X
DESARROLLO SOCIAL	X	X	X

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron a representantes de organizaciones públicas, privadas y del tercer sector (Tabla 2); así como a tres (3) expertos científico-académicos. Las organizaciones objeto de estudio fueron seleccionadas entre organizaciones del Valle del Cauca, según facilidad de acceso y pronta respuesta.

Tabla 2. Organizaciones de estudio según naturaleza

REFERENCIA	ORGANIZACIÓN	NATURALEZA
OPU	Secretaría de Desarrollo Económico del Valle del Cauca	Pública
OPR	Organización Carvajal	Privada
OTS	Fundación Defensa de Inocentes	Tercer Sector

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los expertos, se seleccionaron de acuerdo a las áreas claves de conocimiento: Responsabilidad Social Empresarial, empresa y conflicto y, posconflicto y Derechos Humanos (Tabla 3).

Tabla 3. Relación de expertos entrevistados

REFERENCIA	ORGANIZACIÓN	NATURALEZA
EXP1	Ética Empresarial / Responsabilidad Social Empresarial	Universidad Nacional de Colombia
EXP2	Empresa y Conflicto	Universidad de Los Andes
EXP3	Conflictos y Derechos Humanos	Universidad San Buenaventura

Fuente: elaboración propia.

Desarrollo: presentación y discusión de resultados

Es importante comprender que la RSE es un concepto que emana un compromiso permanente

y explícito con los stakeholders desde trabajadores y sus representantes, hasta clientes o consumidores, inversores y accionistas, comunidad local, organizaciones de la sociedad civil, autoridades públicas y medioambiente, por el cual las empresas integran voluntariamente sus compromisos sociales, medioambientales con sus dinámicas comerciales (Esteban y Marzá, 2006). Para abordar las implicaciones que demanda en términos de la ética empresarial y RSE que las organizaciones deben desarrollar en un contexto de posconflicto, primero se presenta la discusión sobre el aporte que las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector, realizaron en el desarrollo y solución del conflicto; posteriormente, como el conflicto afectó el desarrollo de la ética empresarial y RSE en las organizaciones; y, finalmente, se plantea el deber ser de la ética empresarial y la RSE en un escenario de posconflicto. Para Adela Cortina (2000), la ética empresarial promueve la reflexión y el estudio sobre los presupuestos que subyacen a la credibilidad y legitimidad de la empresa y, por tanto, de la extensión de la RSE.

El conflicto en las organizaciones

El conflicto en Colombia se cuenta como uno de los más longevos y letales del mundo, con un gran impacto en la población civil en términos de mortalidad y desplazamiento forzado (Prandi y Lozano, 2010). De acuerdo con los expertos entrevistados, los impactos negativos del conflicto armado en las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector, afectan la credibilidad, legitimidad, legalidad, operatividad, institucionalidad y competitividad.

Para los expertos entrevistados, existen dos tipos de afectación a las empresas en un país en guerra, representados en costos directos e indirectos. Por un lado, hace referencia a los directos, derivados de *“ataques a operaciones logísticas, secuestro a empresarios o contratistas, interrupción de vías de comercialización que impiden que los productos lleguen a sus destinos y, por lo tanto, le generen pérdidas a las*

empresas” (EXP2, 2016); siendo el sector de hidrocarburos el más afectado, históricamente.

Estos costos directos son específicamente los secuestros, siendo los empresarios los más propensos entre las víctimas frecuentes, seguidas por comerciantes, ganaderos y agricultores. Existe otro costo, asociado a la denominada Ley 002, “impuesto” de las FARC cobrado en sus zonas de influencia, que “grava a los patrimonios mayores a un millón de dólares y sobre el cual los propietarios debían pagarle un porcentaje a las FARC”. Cuando se menciona bonos de paz se refiere a otro costo directo, a través de impuestos propuestos por el gobierno con el fin de financiar el gasto militar del Estado colombiano (Rettberg, 2003, p. 42).

Las empresas en Colombia se han visto obligadas a invertir entre el 4 y 6 % de su presupuesto en servicios de seguridad y vigilancia, además de los pagos por impuestos legales e ilegales. Lo que permite asegurar que las empresas, en Colombia, están pagando un precio derivado del conflicto, no solo en su actividad cotidiana, sino también en los “costos de transacción, en el de inversión y en las oportunidades de expansión” (Alvarez y Rettberg, 2008, p. 45).

Los costos indirectos son aquellos que generan un entorno pero sin estar específicamente inducidos a una organización en particular, por ejemplo, *“la mala calificación que le han dado a Colombia las agencias que califican y valoran créditos, ha ocasionado que muchas empresas dejen de invertir, debido que se hace más difícil abrir redes comerciales y conseguir socios”* (Universidad de los Andes, comunicación personal, 2016).

De esta manera, se pueden asociar los costos indirectos a la incertidumbre e inseguridad, ya que esto lleva a los empresarios a temer invertir, dificultando conseguir socios internacionales o atraer inversión extranjera, así como la fuga de cerebros; según la Organización Internacional de Migraciones, para el año 2002, aproximadamente un millón de colombianos abandonaron el país (Rettberg, 2003); además de la fuga de

capitales, el cual constituye un fenómeno masivo de retiro y traslado de inversiones y activos, así como el cierre de cuentas bancarias. Lo anterior permite dibujar un entorno pesimista respecto a las posibilidades de generar rendimientos al capital invertido en el país, al cual se enfrenta una organización y permea su proceso de toma de decisiones.

Al respecto, también se ha logrado establecer que las violaciones de los Derechos Humanos derivadas del conflicto, generan sobrecostos y coartan las actividades en las organizaciones. Las empresas colombianas han tenido un desajuste institucional y afectación directa de sus procesos; un ejemplo, entre muchos otros, fue lo que le sucedió a la empresa vallecaucana Carvajal, pues en la época más cruel del conflicto y la corrupción, vio afectados sus procesos de exportación:

Nosotros, como grandes exportadores, nos daba miedo que lo que exportábamos lo contaminaran con droga y entonces nos tocó montar al lado de las fábricas de nosotros una bodega especial que nos ayudó a montar el gobierno norteamericano; entonces nosotros producíamos en las fábricas nuestras y de ahí llevábamos todo a la bodega. Ahí chequeábamos que todo lo que estuviéramos metiendo, las cajas que íbamos a exportar no estuvieran contaminadas, luego se cargaba el contenedor dentro de la bodega y se sellaba por todo lado, se hacía el acompañamiento hasta Buenaventura hasta el momento en el que lo montaban en el barco. (Organización Carvajal, comunicación personal, 2016).

Todo este cambio en los procedimientos al interior de las empresas, provocó un aumento en los costos de operación, pues adicional a los cambios operativos había que tener un esquema de seguridad que protegiera al personal que allí operaba y mitigar el riesgo de secuestros o atentados.

La complejidad aumenta al tener que operar en medio del conflicto; un conflicto que por algunos

sectores se ha catalogado como uno de los más degradados en la historia de la humanidad, donde:

No se respetaron escuelas, ni hospitales, ni ambulancias, todas las reglas fueron violadas, principalmente por grupos armados y a esto se sumó, en los años 70 y 80, el fenómeno del narcotráfico que sirvió como fuente de financiación de la guerra, principalmente para los actores ilegales. (Fundación Defensa de Inocentes, comunicación personal, 2016).

El Estado también sufre las consecuencias de la guerra, puesto que, además de tener que ampliar el presupuesto militar sacrificando la inversión social, debe afrontar los efectos como el desplazamiento forzado; para lo que el gobierno nunca ha estado preparado.

A Cali llega mucho desplazado del Pacífico. Primero, la gente sale del Pacífico, de la costa y de los ríos, sale hacia Buenaventura y de Buenaventura sale a Cali y a otros municipios grandes de la región, entonces, eso genera una presión social sobre necesidades básicas no satisfechas y que muchas veces los entes territoriales no tienen como responder. (Secretaría de Desarrollo Económico del Valle del Cauca, comunicación personal, 2016).

Han sido múltiples las afectaciones del conflicto a las organizaciones, estas han tenido que soportar el conflicto en las diferentes regiones del país, lo que además ha promovido la concentración del sector productivo y la institucionalidad, en las ciudades principales: Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, entre otras.

En las áreas rurales, reducida la presencia de organizaciones públicas, privadas y/o del tercer sector, sus pobladores se vieron avocados a convivir con los grupos al margen de la ley, al punto que los terminan por reconocer como organizaciones garantes de sus derechos y necesidades básicas: seguridad, salud, educación, empleo, entre otras.

Las organizaciones y su aporte en el desarrollo y solución del conflicto.

De acuerdo a las respuestas de expertos y empresarios, la contribución de las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector, desde la ética empresarial, como aporte al desarrollo y solución del conflicto, se materializa principalmente a través de:

- Generación de empleo focalizado.
- Pago de impuestos para el sostenimiento del conflicto.
- Sustitución del Estado mediante RSE, frente a exención de impuestos.
- Programas y proyectos de desarrollo socioeconómico en comunidades vulnerables.
- Participación directa (mediación, veeduría y negociación) en acuerdos de fin del conflicto.

La relación que tienen las empresas entre sus experiencias y decisiones, influye a la hora de vincularse a diferentes programas de intervención social, algunas organizaciones lo hacen a voluntad; sin embargo, hay otras que lo hacen por considerarlo como una retribución a la sociedad, en compensación a sus relaciones con grupos armados ilegales que ocasionaron daños a la población.

Esto explica por qué el sector extractivo es pionero en estos temas y la decisión puede atribuirse a que han estado en la mira de quienes vigilan la violación a los Derechos Humanos y se dan cuenta que muchas organizaciones, porque se defendieron o porque hicieron una ofensiva contra los actores armados, terminan, de forma voluntaria o involuntaria, contribuyendo a entornos en los cuales violan los Derechos Humanos. (Universidad de los Andes, comunicación personal, 2016).

Desde la perspectiva del sector empresarial, destacan su permanencia durante la época más crítica del conflicto, enfrentando sobrecostos, inestabilidad y dificultades para operar. Ya sea esto,

asociado o no, a la RSE y/o ética empresarial de las organizaciones, la cual, indudablemente se ve limitada por los actos propios del conflicto armado.

Ante su involucramiento directo o indirecto, muchas organizaciones acuden a la responsabilidad social como una estrategia, principalmente de mercadeo para mejorar su imagen ante la sociedad; poniendo en cuestión la legitimidad de la responsabilidad social empresarial, ya que esta no se puede desarrollar sin imponer un costo a los consumidores.

En la RSE, usualmente el que más se beneficia es la empresa porque, aunque esas acciones representan altos costos, estos son asumidos por los clientes (Brenkert, 2010a, 2010b).

El conflicto atrasa y limita el aporte que las empresas hacen al desarrollo social, no solo en lo social, sino también en lo económico, ya que esto impacta los procesos de toma de decisiones, como, por ejemplo, las decisiones de inversión en zonas de conflicto como lo plantean desde las organizaciones públicas: “al tomar decisiones de inversión, está el presupuesto de costos de producción, la mano de obra, el personal calificado, el sistema tributario y todo a lo que seguridad se refiere” (Secretaría de Desarrollo Económico del Valle del Cauca, comunicación personal, 2016).

En este sentido, el conflicto deja un costo transaccional elevado, razón por la que muchas compañías deciden no invertir a falta de garantías, dejando como resultado un bajo desarrollo económico.

Respecto a los aspectos laborales y ambientales, el conflicto no se considera como un dinamizador para que las organizaciones se vean obligadas a violar los DD.HH. o el medio ambiente, pues considera que “es más un tema de cómo piensa el empresario y en un momento dado de cómo actúa y del mismo Estado vigilante de que la gente se porte bien” (Organización Carvajal, comunicación personal, 2016). Sin embargo, cuando las empresas deciden invertir en lugares

donde el conflicto es intenso, las organizaciones pueden aprovecharse de la vulnerabilidad económica, social y política, así como de la debilidad institucional, para contratar mano de obra sin garantizar las condiciones laborales mínimas (Fundación Ideas para la Paz y Embajada Británica en Bogotá, 2012).

Hoy, Colombia pasa de tener un Estado en función de la guerra, a uno con capacidad de actuación en diversos campos como inversión extranjera, medio ambiente y control de las instituciones públicas y privadas.

La presencia y fortaleza del estado es esencial para la relación de las organizaciones y los Derechos Humanos; un Estado fuerte, con presencia y capacidad para atender integralmente sus funciones a lo largo del territorio, facilita garantizar el ejercicio de los derechos y deberes de sus ciudadanos y de las organizaciones que operan en su territorio y/o jurisdicción (Fundación Ideas para la Paz y Embajada Británica en Bogotá, 2012).

Desde las perspectivas de expertos y empresarios entrevistados, existen organizaciones que realizan sus actividades de responsabilidad social porque creen en la importancia de su contribución al desarrollo social, ambiental y económico, para determinados territorios; no obstante, existen otras que realizan dichas actividades en su afán de querer ocultar con buenas obras las violaciones cometidas a los DD.HH. en tiempos de conflicto. El deber ser está en promover prácticas de RSO, en primer lugar, por principio moral y en segundo, por interés en el aporte social.

Sin embargo, actualmente, la gestión en Colombia sobre temas de RSE es incipiente, y uno de los principales obstáculos para que progrese es el desinterés en causas sociales, los costos asociados, la NO comprensión de la RSE y la falta de regulación por parte del Estado.

Las situaciones de conflicto son difíciles de solucionar, principalmente porque cada persona o cada

entidad actúan por su afán de lucro, lo que lleva al atropello de derechos. Las empresas, en medio del discurso de competitividad, crean una disputa entre ellas, dificultando la solución del conflicto; con todo, en el largo plazo las organizaciones se comprenden la necesidad de aportar a la solución y superación del conflicto; entendiendo los beneficios (operación, rentabilidad, costos, proyección y estabilidad) en contextos estables, “de paz”.

Las empresas promueven apoyos a las comunidades, en calidad de actos de responsabilidad social, lo que algunos reconocen como sustitución del Estado, porque, de cierta manera, cuando usted hace labores de responsabilidad social está asumiendo cosas que el Estado debería hacer, pero como no las hace y usted es una entidad poderosa en ese vecindario, le queda más fácil realizarlo. (Universidad Nacional de Colombia, Comunicación personal, 2016).

Las políticas establecidas por el Estado son esenciales para el mejoramiento del comportamiento de las empresas; debe existir una esfera pública fuerte que funcione bien, que esté permeada contra la corrupción y que respete los Derechos Humanos; se requiere de más compromiso y responsabilidad corporativa para elevar el nivel de cumplimiento; fortalecer a la sociedad civil y aumentar la capacidad de los gobiernos para controlar y exigir a las empresas una mayor actuación de responsabilidad, sin que esas prácticas voluntarias de Responsabilidad Social Empresarial sustituyan las prácticas del Estado (Brenkert, 2010a, 2010b).

Asimismo, algunas empresas realizan actividades de RSE promovidas por los beneficios otorgados por el Estado, principalmente en la excepción de impuestos. Respecto a las organizaciones del tercer sector, estas se han visto afectadas, debido a que, en el marco del conflicto, pierden reconocimiento social, credibilidad y legitimidad, al verse expuestas a actos de corrupción y malversación de fondos, o por estar relacionadas directamente con actores armados del conflicto.

Las ONG, por ejemplo, se volvieron un negocio porque hay muchos casos en que recaudan dinero para,

por ejemplo, proveer recreación en las escuelas y resulta que lo que hacen en recreación son actividades mínimas y el resto de la plata se la queda el dueño de la ONG. (Universidad Nacional de Colombia, comunicación personal, 2016).

La sociedad debe replantear las reglas sociales frente al reconocimiento de las acciones que realizan las organizaciones, pues no se debería exaltar a las organizaciones por lo que hacen en salvamento de la RSE, debido que estas acciones deben considerarse como propias y naturales de las organizaciones, endógenas a sus procesos productivos.

Por ejemplo, en el caso del Estado, este *“ha fallado con su incapacidad de garantizar estabilidad social, entonces los agentes privados han empezado a tomar justicia por su cuenta. Un Estado que no ofrece garantías, es un Estado que fomenta conflicto...”* (Universidad Nacional de Colombia, comunicación personal, 2016).

El representante de las OTS, coincide en que la mayoría de las organizaciones actúan para beneficio propio, muchas veces irrespetando las prácticas ambientales que están reglamentadas porque el problema no es de reglamentación, sino de asumir prácticas socialmente responsables; la corrupción ha hecho que las licencias ambientales se compren, se vendan; ahora mismo hay una fiebre de licencias por explotar minerales, también hemos visto como autorizan multinacionales a cambiar el curso de los ríos, cuando naturalmente eso no se puede hacer sin causarle daño al medio ambiente. (Fundación Defensa de Inocentes, comunicación personal, 2016).

La actuación socialmente responsable no puede ser vista como un asunto instrumental que aumente las ganancias organizacionales, tampoco puede ser entendida como caridad organizacional con su entorno. La actuación de RSO corresponde al reconocimiento de la organización, como grupo social entramado en la sociedad de la cual depende (Tello y Rodríguez, 2014). Las or-

ganizaciones deben considerar el establecimiento de relaciones y la construcción de confianza con la comunidad, a través de la interacción y la generación de mecanismos que faciliten el diálogo, procesos participativos y transparentes para la construcción de relaciones y lograr confianza basada en la honestidad y el respeto mutuo (Fundación Ideas para la Paz y Embajada Británica en Bogotá, 2012).

Algunas organizaciones, de manera implícita, han aportado al conflicto mediante el desmejoramiento de las condiciones mínimas que ofrecen a sus empleados: duración de los contratos y tipo de contrato, inestabilidad y flexibilización laboral, eliminación de prestaciones legales, etc..., lo que dificulta y limita el proceso de satisfacción de necesidades básicas y fortalece o facilita el actuar de los grupos armados ilegales. Al respecto el EXP1, afirma:

Muchas empresas siguen enarbolando el discurso de que para reducir costos hay que reducir costos laborales, porque piensan que el trabajador es el elemento más flexible y más sustituible dentro de la actividad empresarial y las leyes laborales han sido presionadas por los empresarios mismos; es posible que el salario de equilibrio mínimo en Colombia sea el que está en estos momentos desde el punto de vista de producción; pero si lo vemos desde el otro lado, del trabajador que llega con ese salario a su casa ¿si le alcanzará para sostener un hogar?, ¿un hijo que crece en medio de limitaciones no terminará fácilmente entregándose a la violencia?, todo esto es el desenlace de eso. Entonces, definitivamente, la política laboral tiene que ser revisada. (Universidad Nacional de Colombia, comunicación personal, 2016).

El estudio de la Fundación Ideas para la Paz, en conjunto con la Embajada Británica en Bogotá (2012), afirma que las principales denuncias que se le hacen a las organizaciones en la prensa, en materia de DD.HH, se relacionan con condiciones laborales: jornadas extensas, salarios bajos, inapropiados espacios o procedimientos de trabajo, subcontratación o contratación informal, restricción del derecho

a la protesta y la libre asociación o el uso de trabajo forzado o infantil. Asimismo, lo afirma el representante de la OTS, quien considera que las organizaciones sí han incurrido en violaciones de derecho laboral, pues afirma que:

Los empresarios han pagado una miseria, la inflación ha sido más alta que el valor del incremento de los salarios, sobrevivir en Colombia con un salario mínimo es imposible, eso sin contar algunas prácticas tramposas que hacen algunos empresarios para evitarse pago de prestaciones, como por ejemplo los contratos por prestación de servicios donde el empleado tiene que asumir su seguridad social. Los abusos a la dignidad del empleado han sido constantes y se volvieron costumbre en Colombia. (Fundación defensa de Inocentes, comunicación personal, 2016).

No obstante, el representante de la OPR considera que las organizaciones no han afectado las condiciones laborales de los empleados, sino que, por el contrario, con el pasar de los años, la legislación ha ido mejorando a pesar de que ella misma ha impactado negativamente la competitividad con el establecimiento de acuerdos de libre comercio *“porque a Colombia terminan exigiéndole cosas que los otros países ni siquiera cumplen, nos ponen la vara más alta a nosotros y en el fondo lo hacen buscando mayor competitividad para sus empresas que para las de Colombia”* (Organización Carvajal, comunicación personal, 2016).

El representante de la OPR considera, además, que el sector empresarial no ha hecho aportes al conflicto, por el contrario, afirma que han sobrevivido a la época de guerra y tomaron la decisión de quedarse en Colombia, frente a la opción de vender su negocio y salir del país.

Las empresas decidieron quedarse aquí operando y generando empleo, pagando impuestos y funcionando; era mucho más fácil y más barato irse a operar a Panamá o a Costa Rica y volver a montar la organización y operar desde allá, porque no era necesario tener la bodega de seguridad,

ni los carros blindados, ni muchas otras cosas que hacían altos los costos de operación. Entonces no nos pueden venir a decir a los que nos quedamos que somos corruptos o que robamos, hay que defender el imaginario del empresario colombiano porque son de buena calidad y han sufrido los contratiempos del conflicto. (Organización Carvajal, comunicación personal, 2016).

Las organizaciones entrevistadas consideran pertinente defender cada uno de los sectores. Las empresas deben asegurarse de cumplir con la normatividad nacional e internacional, además que, en el marco de sus operaciones o relaciones comerciales, no sean reproducidas prácticas culturales o tradicionales que van en contravía de los derechos laborales y el trabajo decente.

La empresa debe tener presente que no se inserta en un territorio neutro, sino en un contexto en el que se han producido graves fracturas económicas, políticas y, sobre todo, sociales. Por lo tanto, su política de RSE debe incorporar una perspectiva de sensibilidad al conflicto (Prandi y Lozano, 2010).

La ética empresarial en un escenario de posconflicto

De acuerdo a las respuestas de los entrevistados, expertos y empresarios propusieron líneas de acción para promover una ética empresarial que propenda por el reconocimiento de la dignidad humana en el marco de la verdad, justicia, restitución y reconciliación, en un escenario de posconflicto:

- Establecer políticas públicas estables que faciliten el desarrollo de la RSE en las organizaciones.
- Reconocer las organizaciones como actores del conflicto y del posconflicto.
- Reconocer las necesidades de los territorios y su relación con las organizaciones.
- Articular las organizaciones del sector público, privado y del tercer sector.

- Articular Empresa, Estado y Universidad, en pro del desarrollo social, económico y ambiental de los territorios.
- Desarrollar proyectos sociales para la construcción de una cultura del perdón, reconciliación y reconstrucción del tejido social.
- Identificar las prácticas socialmente responsables que desarrollan las organizaciones.

Los entrevistados coinciden en que el aporte de las organizaciones a la construcción de una paz estable y duradera ya se ha venido realizando, y afirman que la paz colombiana va a depender críticamente del apoyo empresarial y su decisión de invertir en ciertas regiones del país y de generar empleo.

Las empresas han estado adelantando actividades para promover la paz en sus entornos laborales y han invertido en sociedades, en comunidades vulnerables, mediante la generación de procesos productivos permitiéndoles salir de su vulnerabilidad económica. (Universidad de los Andes, comunicación personal, 2016).

El Estado debe generar diferentes incentivos a las empresas, el sector empresarial debe tener mayor voluntad de apoyar el proceso, a través de la alineación de sus negocios con necesidades concretas de desarrollo local y estabilidad de paz. No es suficiente con los aportes que actualmente realizan en el marco de la Responsabilidad Social Empresarial, es importante que las empresas innoven en las regiones y de esta manera poder construir una paz estable y duradera. Es necesario que las organizaciones realicen estudios de diagnóstico sobre las causas y efectos del conflicto armado en los territorios donde se localizan, pues de ello depende el desarrollo de unas prácticas responsables en coherencia con las políticas de la triple sostenibilidad (Económica, Social y Ambiental).

Las organizaciones no se comprometen más allá de los actos de Responsabilidad Social,

esto, más que contribuir al desarrollo de una paz estable y duradera, lo que genera es buen nombre a la organización.

La RSE como algo voluntario es un discurso incompleto y tendencioso, es un mensaje implícito que dice: no me regule, yo me regulo solo. (Universidad Nacional de Colombia, comunicación personal, 2016).

Acá la importancia de que el Estado entre a regular y fomentar determinados estándares de responsabilidad social. La RSE debe asumirse más allá del interés de presentarse ante los stakeholders como una empresa moderna y ética que privilegia las prácticas hacia la comunidad como una estrategia de filantropía, pero sin valorar a sus trabajadores como actores del cambio y desarrollo, a quienes no se le respetan sus derechos como personas y ni se integran a los retos estratégicos de la organización.

Por otra parte, la OPU, plantea la importancia de articularse entre actores del sector público, privado y del tercer sector, porque:

Los empresarios tienen un rol activo de apoyar procesos productivos y de desarrollo, la importancia de las organizaciones del tercer sector, radica en apoyar a las víctimas del conflicto, pues son un reto para la sociedad en su proceso de reparación y esa reparación no solo la da el Estado, sino todos, mediante una serie de actividades articuladas y definidas. (Secretaría de Desarrollo Económico del Valle del Cauca, comunicación personal, 2016).

El tercer experto entrevistado, considera que uno de los puntos más firmes e importantes para la construcción de paz es que la organización se reconozca como un actor del posconflicto y que genere acciones que respondan a las necesidades de la comunidad. La función del Estado como actor estatal es la de desarrollar políticas de responsabilidad social empresarial,

ajustadas al escenario de posconflicto y debe cumplir con los siguientes elementos:

- a. Orientadas a los stakeholders.
- b. No generalizar.
- c. Distinguir las condiciones de conflicto de cada región.

El Estado debe crear las condiciones para que el sector privado pueda ejercer su capacidad de emprendimiento para generar empleo. Asimismo, garantizar la seguridad al ciudadano, la satisfacción de las necesidades básicas y consolidar la cultura del perdón, reconciliación y reconstrucción del tejido social.

El aporte que deben hacer las organizaciones privadas a un escenario de posconflicto es muy amplio, estas han tenido “que invertir, emplear y asumir cargas fiscales lo que lo ubica como socio estratégico en los esfuerzos del gobierno en la construcción de paz” (Landinez y Rettberg, 2013, p. 8). No obstante, los entrevistados coinciden en que aun las organizaciones privadas tienen mucho por aportar al proceso de construcción de paz. Sin embargo, el Estado no debe dejar en manos de lo privado todas las acciones, pues la mayoría son sus responsabilidades.

Como lo plantean Prandi y Lozano (2010), la empresa debería prestar una especial atención a determinar la presencia de grupos y su relación con ellos:

- Víctimas (individuales y colectivas) de violaciones de DD.HH.
- Desplazados internos, refugiados y retornados.
- Desmovilizados y excombatientes.
- Minorías y poblaciones históricamente discriminadas (o cuyas reivindicaciones son parte del origen del conflicto).
- Miembros de las fuerzas armadas y empresas de seguridad privadas.

Conclusiones

Las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector, como actor protagónico en un escenario de posconflicto en Colombia, deben empoderarse de la construcción de una paz, estable y duradera. Si bien, su contribución económica y de inclusión laboral es tarea primaria, estos aportes responden a un compromiso dentro de un modelo integral que implica prácticas empresariales responsables, transparentes y justas, en el marco de la protección de los DD.HH, como condición de posibilidad del reconocimiento y el respeto al principio de dignidad, tanto personal como dentro de las organizaciones.

La dignidad humana representa una de las mayores conquistas de la humanidad, y representa la base fundante en sociedades en transición del conflicto al posconflicto. Por lo tanto, las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector, tienen el compromiso social de identificar el potencial de los territorios para fomentar proyectos productivos y, a su vez, responder a sus problemáticas sociales y ambientales

En el contexto colombiano, la ética empresarial se enfrenta a dos fenómenos contradictorios que la confirman como esencia de las organizaciones y de su relación con la sociedad, pero la desvirtúan como fundamento delimitante de su actuar (decisiones). Por un lado, están las organizaciones que incursionan y promulgan desarrollar sus actividades en el marco de la ética empresarial y la RSO, y que confirman la relevancia que la ética empresarial ha adquirido para las organizaciones; y, por el otro, están los cotidianos sucesos o eventos, de organizaciones privadas, públicas y del tercer sector, que ponen en consideración su ética empresarial y principios de RSO.

La Universidad como organización, debe fomentar procesos de formación en ética empresarial y Responsabilidad Social Organizacional – RSO que fomenten y permeen sus funciones sustanti-

vas desde las prácticas educativas e investigativas, transformaciones curriculares y programas de extensión que promuevan la vinculación entre empresa, transformación social y educación.

Las organizaciones deben realizar un análisis sobre las causas y efectos del conflicto en los territorios donde se instalan y desarrollan sus actividades productivas, para contribuir al desarrollo social, económico y ambiental de los mismos.

La ausencia del Estado en el sector rural, ha fomentado el conflicto armado en Colombia, pues campesinos e indígenas consideraron como opción de vida, la vinculación a los grupos al margen de la ley. Además, es imperativo para las organizaciones y la sociedad desarrollar prácticas socialmente responsables centradas en la defensa y promoción de los DD.HH. y respeto a la dignidad humana.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, S. y Rettberg, A. (2008). Cuantificando los efectos económicos del conflicto: una exploración de los costos y los estudios sobre los costos del conflicto armado colombiano. *Colombia Internacional*, 67(192), 14–37.
- Brenkert, G. (2010a). The limits and prospects of business ethics. *Business Ethics Quarterly*, 20(4), 703–709. Recuperado de <https://doi.org/10.5840/beq201020444>
- Brenkert, G. (2010b). Whistleblowing, moral integrity, and organizational ethics. *Manual de Oxford de Ética Empresarial*, 563–601. Recuperado de DOI: [10.1093/oxfordhb/9780195307955.003.0020](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195307955.003.0020)
- Cortina, A. (2003). Conferencia Ética, ciudadanía y modernidad. *Revista Cyber Humanitas*, 27,(1), 1-13
- Esteban, E. G., y Marzá, D. G. (2006). La responsabilidad Social Empresarial (RSE) en Europa: la apuesta por un nuevo modelo de empresa. Una revisión crítica desde la ética empresarial. *RE-CERCA. Revista de Pensament y Anàlisi*, (6), 157-171.
- Fundación Defensa de Inocentes. (2016). Comunicación Personal
- Fundación Ideas para la Paz y Embajada Británica en Bogotá. (2012). *Libro blanco sobre empresas y derechos humanos en Colombia*. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/107038/Entorno_de_conocimiento/Unidad_3/Tema_2/Libro_Blanco_Version_1.pdf
- Landinez, J. y Rettberg, A. (2013). *La empresa de la paz. Negociaciones de paz y empresarios en Colombia (1982-2006)*. Universidad de los Andes Serie documentos del departamento en cartilla de Ciencia Política, (20), 6–81.
- Organización Carvajal (2016). Comunicación Personal
- Prandi, M. y Lozano, J. (2010). La RSE en contextos de conflicto y posconflicto: de la gestión del riesgo a la creación de valor), *ECP, Escola de Cultura de Pau*, volumen (número). Recuperado de <http://escolapau.uab.cat/img/programas/derecho/webRSE.pdf>
- Rettberg, A. (2003). Administrando la adversidad: respuestas empresariales al conflicto Colombiano. *Colombia Internacional*, (55), 37–54.
- Secretaría de Desarrollo Económico del Valle del Cauca (2016). Comunicación Personal
- Tello, C. C. y Rodríguez, P. (2014). Categorías conceptuales para el estudio de la responsabilidad social organizacional. *Hallazgos*, 11(22), 119–135.
- Unidad de Atención y Reparación Integral de Víctimas - UARIV. (2017). Registro Unico de Víctimas, RUV. Recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Universidad Externado de Colombia y Red Pacto Global Colombia. (2015). *Casos para la construcción*

de un mundo mejor: el compromiso empresarial para la arquitectura post 2015. Recuperado de **http://www.pactoglobal-colombia.org/images/pdf/Casos_Pacto_global_final.pdf**

Universidad de los Andes. (2016). Comunicación Personal

Universidad Nacional de Colombia. (2016). Comunicación Personal



Entre el discurso y la práctica en educación y pedagogía social*

Between speech and practice in education and social pedagogy

** Bardekc Marcela Pacheco Orozco

Rec: Diciembre 2018

Acep: Abril 2019

Resumen

Con el fin de verificar el estado de los atributos de la Educación y de la Pedagogía Social en la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica lumen Gentium, el Semillero de investigación Educación Artística en plural desarrolló el Proyecto de investigación titulado Discursos y Prácticas en Educación y Pedagogía Social en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en el año 2016. Con un enfoque metodológico mixto por el que se construyeron dos instrumentos para la recolección de datos, uno cualitativo y el otro cuantitativo. Estos se aplicaron a los docentes, directivas y estudiantes de la Licenciatura respectivamente.

Los resultados obtenidos permiten comprender la coherencia entre el discurso y la práctica, tanto de los docentes como de los estudiantes res

pecto a los atributos de la educación y Pedagogía Social que se identificaron como: diálogo entre maestro y educando; diálogo entre el sujeto y su contexto local, nacional y global y propuesta de acción del sujeto en la misma sociedad.

Por lo cual se concluye que la Licenciatura estudiada debe construir estrategias y herramientas que posibiliten la coherencia entre la praxis y la teoría. Así como también, cuestiona el lugar que tiene la educación artística dentro de los procesos que se agencian en la Educación y Pedagogía Social.

Palabras clave: Discursos y prácticas, educación y pedagogía social, educación artística, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

* Texto realizado como informe del Proyecto de Investigación Discursos y Prácticas en Educación y Pedagogía Social en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en el año 2016, desarrollado por el Semillero de Investigación Educación artística en plural vinculado al Grupo de Investigación EDUCARTE. Educaciones, Artes y Tecnologías de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

** Maestra en Artes Plásticas y Especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia, Docente de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Líder del Semillero de Investigación Educación artística en plural vinculado al Grupo de Investigación EDUCARTE. Educaciones, Artes y Tecnologías, Correo electrónico bpacheco@unicatolica.edu.co

Abstract

In order to see the state of the attributes of Education and Social Pedagogy in the Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística of the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, the Semillero de investigación Educación Artística en plural developed the project entitled Discourses and Practices in Education and Social Pedagogy in the Degree in Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística of the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium in the year 2016, with a mixed methodological approach by which two instruments were built for the collection of data, one qualitative and the other quantitative. These applied to teachers, directives and students respectively.

The results obtained allow to understand the coherence between the discourse and the practice of both, teachers and students, regarding the attributes of education and social pedagogy that is identified as: dialogue between teacher and apprentice; dialogue between the subject and the local, national al global context; and proposal of action of the subject in the society itself.

Therefore, it is concluded that the studied Program must have strategies and tools that allow coherence between praxis and theory. As well as it questions the place that has the artistic education within the processes that are used in the Education and the Social Pedagogy.

Keywords: Discourses and practices. education and social pedagogy, Artistic education, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

Introducción

El artículo es producto del informe del Proyecto Discursos y Prácticas en Educación y Pedagogía

Social en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la fundación Universitaria Católica lumen Gentium, en el año 2016, que se llevó a cabo por el Semillero de investigación Educación Artística en plural como un ejercicio de acercamiento a la realidad universitaria. Tenía como principal objetivo verificar cómo sucedían los atributos de la pedagogía social en la Licenciatura, ya que esta cuenta con un número significativo de estudiantes que están vinculados a diferentes propuestas de la Educación No Formal, proporcionándoles conocimientos específicos sobre la educación y pedagogía social.

Por tanto, se consideró que los atributos de la Educación y de la Pedagogía Social tienen un eje central que se basa en el ejercicio dialógico, desde aquí se comprende cómo debe establecerse la relación entre maestro y educando, y la relación del sujeto con su entorno local, nacional y global que, a su vez, debe contemplar los aspectos sociales, económicos y políticos.

Como ha de saberse, en todo diálogo es indispensable la interacción de los dos actores que intervienen en la acción. En el caso de la educación y la pedagogía social, luego de que el educando ha logrado realizar una lectura crítica de la realidad, se espera que este se haga consciente de su rol dentro de la misma para que sea él quien propone y agencie los procesos necesarios para la transformación de esta realidad.

Metodología y materiales

Por tanto, el objetivo del proyecto se centró en revisar cómo sucedían los atributos de la educación y pedagogía social en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (LEBEA) de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en el año 2016, entonces, la muestra seleccionada consistió en el estudiantado de LEBEA y en el personal docente y administrativo que proporcionara información desde las

cátedras y prácticas académicas vinculadas al desarrollo social o comunitario de los estudiantes.

En los primeros, se concretó un censo a los estudiantes con el fin de definir los lazos que tienen, o que han tenido, estos con procesos comunitarios. De la misma manera, determinar el papel de Unicatólica como una institución académica que ha de capacitarlos para este tipo de labores con la sociedad. En los segundos, se comprendió que los docentes y directivas definen y transmiten el conocimiento conforme a sus propias experiencias y expectativas en la docencia y la pedagogía.

De este modo, se diseñaron dos tipos de instrumentos que se aplicarían a las muestras seleccionadas: a los estudiantes se les aplicó una encuesta con metodología CAP (Conocimientos, Actitudes y Prácticas), que permitirían revisar con profundidad la ruta de los conocimientos en educación y pedagogía social en ellos. Las preguntas de caracterización, ayudaron a definir, en términos sociales, laborales y económicos, el lugar desde el cual se ubicaban los estudiantes con respecto al objetivo planteado por el Proyecto. En cuanto a las preguntas para revisar los conocimientos, las actitudes y las prácticas de los estudiantes, se plantearon como preguntas de selección múltiple y cada una de las respuestas permitió comprender a qué vertiente de la educación y pedagogía social se inclinaba cada uno de los estudiantes. Las preguntas destinadas a revisar los conocimientos, dieron cuenta de lo que los estudiantes han entendido respecto al tema desde su experiencia. Las preguntas para las actitudes se organizaron como preguntas de rango de importancia, con el propósito de identificar los motivos que tienen los estudiantes al realizar sus ejercicios docentes. Por último, las preguntas destinadas a indagar por las prácticas se realizaron como tipo de preguntas de acción.

El segundo instrumento, las entrevistas, se diseñaron semiestructuradas. Las preguntas indagaron, principalmente, por la experiencia en

relación con el ejercicio docente y pedagógico de cada uno de los entrevistados así: el primer contacto y acercamiento a la docencia, vinculación con Unicatólica y el ejercicio actual como profesor de esta y la conclusión que el profesor estima de su trabajo.

Las entrevistas se realizaron a docentes, directivas y a algunos estudiantes que habían mostrado tener vinculación con el ámbito no formal en educación.

De esta manera, se diseñaron los instrumentos que, a su vez, dieron cuenta de su articulación con el marco teórico planteado para el presente proyecto, en el que se definieron los conceptos discurso, práctica pedagógica y pedagogía social, este último con sus cuatro vertientes: educación especializada, educación de adultos mayores, animación sociocultural y pedagogía social (Rubio, 2015).

Discursos y prácticas pedagógicas

El concepto definido por Alvin Gouldner (1978) para discurso, permitió plantear las preguntas de la entrevista basadas en la experiencia, puesto que es desde aquí que el sujeto reflexiona y dimensiona su acción, tanto para dar una justificación a las acciones realizadas, como para direccionar las futuras. De la misma manera, se puede comprender el discurso que desarrollan los estudiantes, a través de las respuestas dadas en las preguntas enfocadas a las prácticas y actitudes.

En cuanto al término práctica pedagógica, se relacionó con la mayoría de las preguntas dentro de los dos instrumentos: en las entrevistas estuvieron de manera implícita y en las encuestas se desarrolló dándole al estudiante la opción de informar su actividad docente dentro de cada uno de los ámbitos educativos formal y no formal.

Aunque la pedagogía social exige un tipo de discurso político claro y completamente depen-

diente del ejercicio práctico- conforme a lo planteado por Giroux (2001)-, para el presente proyecto se contempló la posibilidad de revisar las relaciones entre los discursos y las prácticas en educación y pedagogía social, tanto del estudiantado como de los docentes y directivas, de tener algunas incoherencias, ya que es posible que haya diferencias o contradicciones entre lo uno y lo otro, permitiendo lecturas que dan cuenta del proceso de construcción de la actividad pedagógica en los sujetos de la muestra.

A continuación se muestran los resultados que se comprendieron a partir del análisis de los datos obtenidos.

Resultados

Relación dialógica entre maestro y educando

Conforme al ejercicio dialéctico propio de la pedagogía y la educación social, se relaciona el rol que desarrollan el maestro y el educando: En el aspecto práctico, las encuestas aplicadas a los estudiantes permiten ver que un gran porcentaje de los estudiantes amplían en sus clases la participación de sus educandos, ya sea en las decisiones de las temáticas, didácticas o evaluaciones a abordar en el programa de curso, tanto para el caso de la Educación Formal como de la No Formal.

De acuerdo a lo planteado por García Molina (2003), la pedagogía social debe promover la educación para la vida pública. En este sentido, el ejercicio de involucrar a los educandos en la toma de decisiones tiene que ver con uno de los principales cometidos de la Pedagogía y Educación Social, en la vertiente de la animación sociocultural, a la hora de lograr un sujeto que se comprenda a sí mismo como un sujeto activo dentro de su comunidad.

Igualmente, las respuestas entregadas por los estudiantes en cuanto al aspecto actitudinal y al cognitivo; ambas, reflejan una postura de acuerdo a la vertiente animación sociocultural, ya que,

en el primer aspecto, un poco más de la mitad del estudiantado (53 %) considera la acción del maestro como un gestor de capacidades y la del educando, como un sujeto activo dentro de su comunidad. Así mismo sucede en el segundo aspecto, los estudiantes (48 %) que señalan a manera de definición al ideal de sujeto de la educación popular como el sujeto activo, incluyente y justo que, aunque no sea esta la respuesta correcta, ya que la definición pertenece a animación sociocultural, da cuenta de lo que han aprendido sobre la educación y pedagogía social.

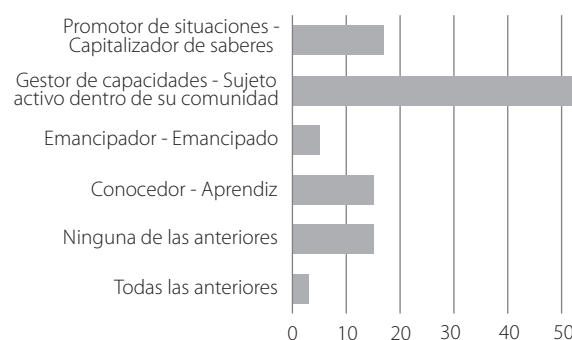


Gráfico 1. Un sinónimo para profesor y otro para estudiante, Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali.

Fuente: Encuesta Proyecto Discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en LEBEA, Unicatólica, 2016.

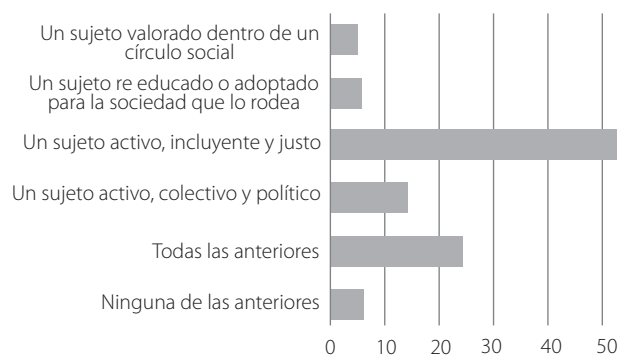


Gráfico 2. Ideal de sujeto al que desea construir la educación popular. Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali.

Fuente: Encuesta Proyecto Discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en LEBEA, Unicatólica, 2016.

Por parte de las directivas y docentes, cada cual tiene un enfoque hacia una de las vertientes de manera independiente, que oscilan entre la animación sociocultural y la pedagogía social, en el caso de los docentes que han logrado algún tipo de estudios relacionado con la pedagogía, ya sea como pregrado o como un curso de extensión que les permita tener las competencias adecuadas para la labor docente. En el caso de los docentes que no han tenido este desarrollo, se nota un discurso que ha construido los contenidos en miras a un pensamiento crítico, pero que aún no se ha logrado vincular a la práctica como ejercicio pedagógico. Un ejemplo de esto se evidencia en la pregunta realizada a los docentes sobre las estrategias o metodologías empleadas para la ejecución de sus clases, en la que dan cuenta de la actitud que conciben en el rol de maestro-educando:

El Director de LEBEA respondió lo siguiente:

“Bueno, referentes. Bueno, como te digo. La historia del arte como tal, la conocida o la que se está escribiendo actualmente con los nuevos hallazgos, que es un poco más interesante, genera ese ejercicio crítico; lo metodológico es a través de las TICs, lo que trato es de generar, de utilizar mucho la web, las cosas que yo enuncio en clase siempre las pongo en contra colación o siempre les digo: miren, esto es lo que piensa tal persona, entonces la metodología es muy abierta a no ser una enseñanza solo, digamos, como un cierto monólogo, sino que siempre yo interactúo mucho con los estudiantes en el sentido que ellos puedan, también, el enunciado mío ponerlo en cuestión. Esos cuestionamientos me interesan mucho, creo que se les da también un aire de libertad y de maniobra al estudiante frente al curso y eso los motiva a seguir viniendo” (A. Buzzi, comunicación personal, 22 de agosto de 2016).

La Directora del Área de Humanidades respondió a la misma pregunta:

“Aparte de la teoría general, beneficio de teoría general, trato de buscar análisis comparativos estos también funcionan mucho y la estrategia a través de casos particulares y el juego de roles, esto lo aprendí

en derecho pero creo que se aplica muy bien a otros temas en particular” (V. Betancourt, comunicación personal, 18 de agosto de 2016).

El Licenciado a cargo de las Prácticas Pedagógicas de LEBEA, respondió:

“Cómo hago ya una clase. Ahora estoy completamente convencido que la comunicación con el estudiante es fundamental. Establecer unos buenos vínculos, unos buenos mecanismos de comunicación con los estudiantes, son fundamentales; entonces, siempre trato de abrir ese espacio para el diálogo, para escucharlos. El primer momento en la primera clase, es lo que yo hago: abrir un espacio en el que ellos comuniquen, expresen sus inquietudes, qué expectativas tienen, de dónde vienen y a dónde quieren ir, qué esperan a partir de esa experiencia. Y no hacemos unos acuerdos, pero yo sí tengo en cuenta esas consideraciones y trato de incluirlas, de alguna manera, en el contenido que yo tengo planeado” (W. Sánchez, comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

Con lo anterior, se puede concluir que hay tres tipos de ejecución del rol de maestro – educando y la acción que construye la relación entre estos. La primera tiene que ver que con la propuesta expositiva, en donde el docente enuncia unos juicios que revisan el contexto local, nacional o global de manera crítica como un ejercicio de lectura. En la segunda, esta lectura se articula con ejercicios de didáctica que permiten que los estudiantes desarrollen competencias de análisis crítico. La tercera, se propone como un ejercicio cotidiano donde la voz del estudiante es importante dentro de la construcción de la clase.

Se debe resaltar que, de la misma manera, hay diversidad en las formas de cómo fundar este ejercicio dialéctico, para algunos de los docentes ha de cumplir con la construcción de conocimiento sin confundirse con que, dentro de este proceso, se borren los límites de los roles entre maestro y educando. Así lo plantea la docente del Área de Proyección social, al preguntarle sobre la importancia en la diferenciación de los roles.

“[...] porque siempre trato de ponerlos en un lugar de diferenciación hacia mí, más cuando tengo estudiantes que son mayores que yo, pero que sepan que lo que vamos a hacer es una construcción de conocimiento conjunto y aunque nuestras posiciones sean diferentes, eso no significa que no podamos hacer esa construcción, no se necesita que seamos iguales, que en eso sí se puede pecar en eso de construir con el otro, todos somos seres humanos, pero cuando estamos en un espacio que nos ubica en dos roles no somos iguales y esos dos roles deben tener su funcionalidad. Entonces, si tú eres estudiante tienes unas funciones, si soy docente yo tengo otras” (G. García, Comunicación personal, 10 de octubre de 2016).

Para el Líder de las Prácticas Pedagógicas de LEBEA, se concibe ese espacio de intercambio de otra forma, al preguntarle por el primer encuentro entre maestro-educando, indica que es importante borrar las barreras:

“Primero me salgo del escritorio y me siento en las mismas sillas que ellos, me acerco a ellos, entro en el grupo, eso es lo primero y trato de no tener, de quitarme de encima el rótulo de docente; entonces trato de desaparecer la distancia que existe entre las dos partes en ese momento. Hay que dinamizar, de alguna manera, ese diálogo para que ellos, en la medida que uno va hablando, vean que hay cosas que les toca y sobre ese tema me apoyo para motivar la respuesta de ellos. Ahora, cómo es la clase en sí, el primer momento por supuesto es el saludo, pero es un saludo que no es para nada autoritario, porque yo vengo de una escuela donde el modelo era ese conductista, un docente autoritario” (W. Sánchez, comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

Se entiende esta diversidad de acciones que definen el rol de maestro-educando para establecerlo dentro del proceso dialógico como el método -conforme a lo planteado por Freire- ya que este debe evidenciar la exteriorización de la conciencia y materializarse en actos.

La relación dialógica entre sujeto y contexto

En esta misma dirección dialógica se plantea la relación que existe entre el individuo y su contexto social local, nacional y global. Es decir, lo que le permite al sujeto hacer una lectura crítica de la realidad.

La encuesta aplicada a los estudiantes permite señalar que, en cuanto a los aspectos prácticos, se evidenció una diferencia mínima en dos acciones que en el ámbito no formal se desarrollan más fuertemente, estas tienen que ver con las temáticas que se articulan con el contexto inmediato de la comunidad académica –si las problemáticas locales, nacionales y globales son tenidas en cuenta; y, de la misma manera, si la práctica pedagógica responde a estas problemáticas-. El que los maestros en el ámbito formal las no las lleven con suficiente frecuencia a cabo, se puede entender como una limitante propuesta desde las mismas instituciones formales, ya que los contenidos del plan de aula de cada asignatura exigen el cumplimiento de estos. Por lo que cabe preguntarse, en este sentido, por la real articulación de los contenidos transversales propuestos por el Ministerio de Educación que pretende que las problemáticas de índole ecológica, social y política se abarquen en diversas asignaturas sin modificar sus contenidos, ya que se pueden proponer como temas de discusión dentro de los mismos argumentos de asignatura. Dicho de este modo, no parece tan viable que estos temas transversales se logren dar de la manera más pertinente y, al mismo tiempo, cumplir con los contenidos de cada asignatura.

En cuanto a los dos postulados en los que las prácticas en espacios educativos no formales superaron las prácticas que se inscriben en lo formal, dan cuenta de lo que Freire denominó “lectura crítica de la realidad” y permiten que el sujeto se piense a sí mismo como un sujeto político en su discurso y en su accionar. Es decir, que tiene que ver con la vertiente de la Educación Popular. Esta a su vez, contempla lo que Cambi (2005), define para la pedagogía social como una propuesta que debe responder a las necesidades de educación de las socie-

dades, considerando que es en esta lectura crítica de la realidad donde al sujeto se le hace partícipe de las necesidades de su propia comunidad. Lo anterior confirma lo planteado por Giroux (2001), en tanto que, la pedagogía social debe supeditar las prácticas a los distintos contextos en los que se desarrolle.

En el aspecto actitudinal, las respuestas dadas a la pregunta: “¿Según usted cómo sería una clase ideal?” Permiten ver que una mayoría de los estudiantes (40 %) consideran que el intercambio que ha de construirse entre educando y su contexto, se enmarca en un diálogo de saberes entre los participantes del aula de clase. Sin embargo, parece no tener mayor importancia para los procesos dentro de esta, el que los educandos se hagan conscientes de su rol de acción dentro de la sociedad.

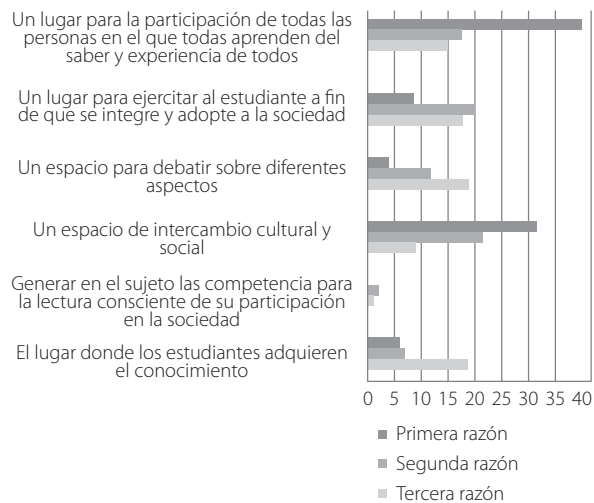


Gráfico 3. Concepto de «clase» ideal. Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali.

Fuente: Encuesta Proyecto Discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en LEBEA, Unicatólica, 2016.

En el aspecto cognitivo, el 48 % de los estudiantes comprenden que en la educación y pedagogía social, la relación del individuo debe establecerse con el contexto que le rodea en términos que van más allá de las necesidades individuales del sujeto y que debe ampliarse hasta llegar a los ámbitos sociales, económicos y políticos que afectan a las poblaciones.

Por otra parte, en las entrevistas realizadas a los docentes, la Líder de las Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación, ante la pregunta: “Freire también dice que es importante que el profesor sea crítico y que por ende también debe formar a sus educandos de manera crítica. ¿Cómo se logra hacer eso?”, responde:

“Pues la apuesta es muy grande, la apuesta es muy grande porque nosotros tenemos un sistema educativo perverso. O sea, tenemos un sistema que no invita a nada, que invita a reproducir, que invita a estar enajenado todo el tiempo, invita a estar preocupado por otras cosas, a olvidarnos de lo humano, es poco humanizante este sistema educativo que nosotros tenemos, pero en los estudiantes hay que impactar con cosas de su humanidad y uno se vuelve crítico y puede lograr transformaciones y cambios de actitud de ellos con cosas tan sencillas como el ejemplo, con cosas tan sencillas como... como reflexiones muy puntuales, eso de hablarles de una noticia que ellos vieron de algo que pasó en el barrio o de algo que sucedió en la escuela, entonces está en los pequeños detalles. Uno no puede creer que porque nos gusta o tenemos la línea de la pedagogía crítica entonces que, de un momento para otro, vamos a cambiar las cosas, no. Uno sabe que eso no es así tan sencillo, pero que uno o dos o tres estudiantes ya se motiven en participar de un proyecto [...], o que ya le indaguen a uno, o que vayan y lo busquen a la sala de profesores y le digan: profesora venga denos clase para que hablemos del tema último que estamos hablando. Allí estamos haciendo un ejercicio y es la invitación y es la apuesta que yo siempre les digo a los que se están formando como futuros licenciados o como futuros docentes. O sea, si nosotros estamos carentes de crítica entonces no vamos a poder transformar nada y vamos a seguir reproduciendo lo que hicieron con nosotros que son clases lineales, clases totalmente verticales, clases donde no hay coherencia, clases donde solamente hay una información, pero pues, como no nos importa, entonces, simplemente, pues vamos y damos nuestro discurso, recibimos un cheque de un sueldo y no transformamos absolutamente nada. Entonces digamos que ese es el ejercicio de lo que uno plantea y también lo dice Freire es muy interesante. Hay un ejercicio y una apues-

ta muy grande frente a la lectura y la escritura, si nosotros no leemos somos malos escritores y uno debería inculcar mucho más en la escuela el ejercicio de la lectura, pero la lectura consiente y en la universidad también y es una invitación todo el tiempo, que por eso es la otra apuesta que nosotros tenemos además de las prácticas que hacemos con el Encuentro de Experiencias Significativas y que hacemos también a través del ejercicio de la revista. Es decir, invitamos a los estudiantes que todos esos elementos tan positivos y todas esas fortalezas que ellos tienen, las puedan mostrar y las puedan representar en esos dos ejercicios que son tan válidos, que son el de la Revista y las Experiencias, pero, allí uno se encuentra mucha pereza frente al ejercicio de la lectura y el maestro tiene eso y es una reflexión que yo hago con ellos y es que parece ser que cuando el maestro ya está en el escenario de la escuela y ya hay una apuesta educativa, hay tanta confianza en lo que se hace que no permite que entren nuevos procesos ¿no?, o uno insertarse a nuevos procesos, o uno como que se cierra y no permite escuchar al otro, entonces yo digo que eso sí es un error de nosotros y que me parece que es lo bonito de la pedagogía social, el ejercicio de la escucha es muy importante, o sea, el ejercicio de la escucha y uno reflexionar a partir de lo que escucha, entonces, para ser críticos fundamentalmente conocer el contexto, el contexto determina eso pero, ante todo que uno quiera actuar, porque si uno no actúa pues uno puede quedarse en el ejercicio crítico, ¿no?” (P. Quiceno, comunicación personal, 22 de agosto de 2016).

El sujeto transformador

A la pregunta realizada al Director de LEBEA: ¿Qué espera de un egresado?, responde:

“Primero, que tenga un pensamiento crítico frente a una sociedad, frente a un sistema y frente a la educación como tal, que sea investigativo, que proponga, que aproveche lo creativo y lo expresivo del arte, o sus conocimientos en el arte, para fomentar nuevos

entornos, nuevas dinámicas, nuevas didácticas si se quiere, o nuevas propuestas investigativas que puedan servir como fundamento o suministros para sugerir o plantear nuevas alternativas en la educación artística a nivel nacional” (A. Buzzi, comunicación personal, 22 de agosto de 2016).

Como puede observarse el ejercicio educativo conlleva en sí las expectativas sobre el sujeto ideal que se espera lograr mediante el acto educativo, de cómo debe vincularse con la sociedad este sujeto. En este sentido se realizaron ciertas preguntas a los estudiantes en el aspecto actitudinal:

La primera es: ¿Qué impactos busca -o buscaría- generar en estudiantes con el ejercicio de la pedagogía?: el 49 % de los estudiantes dieron el primer rango de importancia a la respuesta: Apropiación de los contenidos.

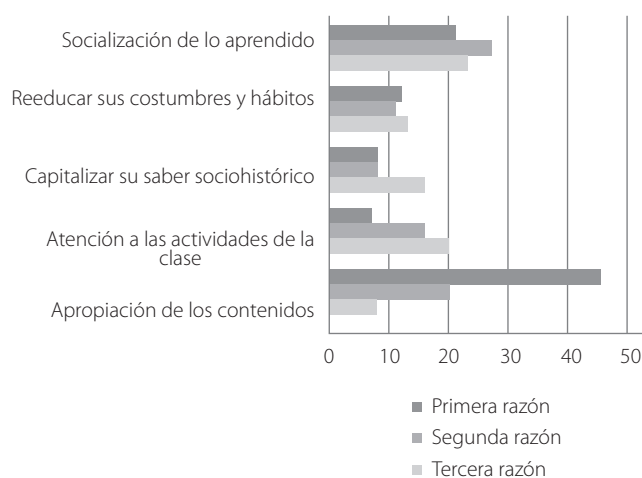


Gráfico 4. ¿Qué impactos busca –o buscaría- generar en estudiantes con el ejercicio de la pedagogía? Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali.

Fuente: Encuesta Proyecto Discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en LEBEA, Unicatólica, 2016.

La segunda, ¿cuál debería ser el objetivo ideal de la educación?: un 32 % de los estudiantes ubicó la respuesta: Propiciar desde la revisión del contexto del individuo la transformación de la sociedad, como la primera opción en el rango de importancia.

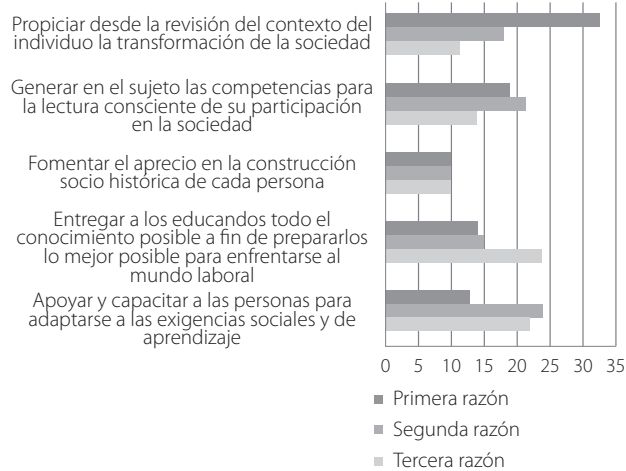


Gráfico 5. Objetivo ideal la educación Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali.

Fuente: Encuesta Proyecto Discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en LEBEA, Unicatólica, 2016.

La tercera: ¿Qué impactos busca -o buscaría- generar en estudiantes con las prácticas artísticas?, el 30 % de los estudiantes indicó en primer lugar de importancia, la respuesta: Generar capacidades críticas y de transformación ante problemáticas vividas, transmitir valores y principios para orientarse en el mundo.

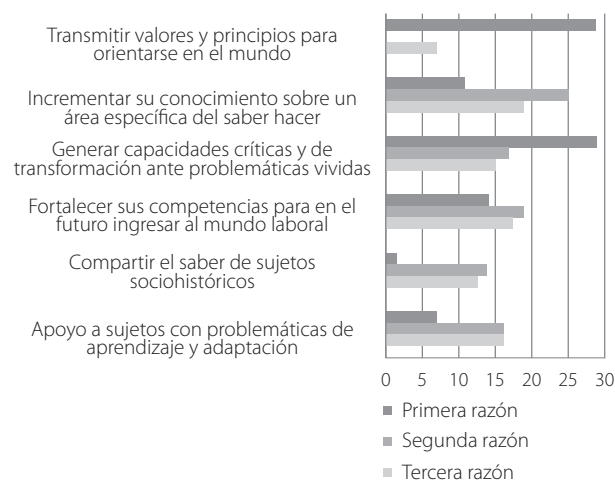


Gráfico 6. ¿Qué impactos busca -o buscaría- generar en estudiantes con las prácticas artísticas? Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali.

Fuente: Fuente: Encuesta Proyecto Discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en LEBEA, Unicatólica, 2016.

El lugar del arte o de la educación artística dentro de la pedagogía social

En los instrumentos elaborados se plantearon preguntas que abordaron directamente el tema de la educación artística. El 31 % de los estudiantes que laboran en instituciones de Educación Formal registraron que entre sus prácticas evalúan a menudo conocimientos, normas, valores y costumbres artísticas, históricamente establecidas de manera precisa y el 18 % lo realiza siempre. En contraste con las prácticas que desarrollan los estudiantes que trabajan en Educación No Formal, el 18 % lo realiza a menudo y el 10 %, siempre. En la pregunta está de manera implícita una definición de arte y de educación artística que más adelante se contradice con las definiciones que los estudiantes aportan, sobre todo, en el caso del primer grupo.

Según esta pregunta, el arte es una construcción con normas, valores y costumbres establecidas históricamente, lo que puede ser admitido para valorar las prácticas culturales o las propuestas disciplinares de los diferentes pueblos. En este mismo sentido, la misma pregunta indica que la educación artística es una propuesta que exige precisión en el saber y en el hacer.

Sin embargo, a la hora de definir el arte, el 35 % del total de los estudiantes lo definieron como herramientas cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y, en general, lo que denominamos el pensamiento holístico y el 33 % de los estudiantes señalaron que el objetivo de la educación artística es contribuir a estimular la creatividad, las prácticas culturales y al desarrollo de los territorios. Las definiciones de arte y educación artística señaladas, revelan al ejercicio artístico como un proceso más que como un instrumento ya dado.

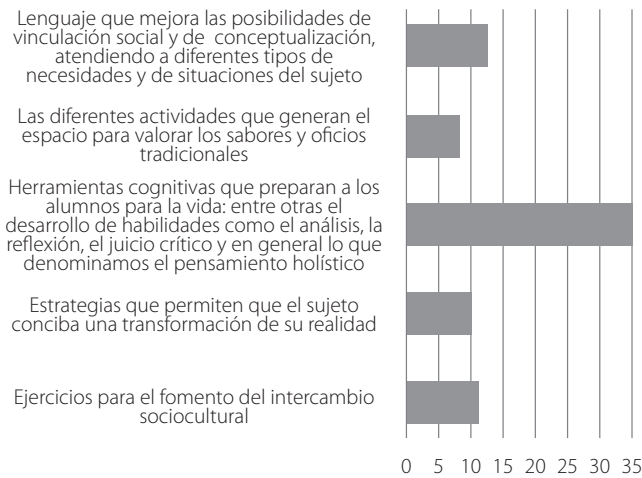


Gráfico 7. Definición de arte dentro de la Educación artística. Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali.

Fuente: Fuente: Encuesta Proyecto Discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en LEBEA, Unicatólica, 2016.

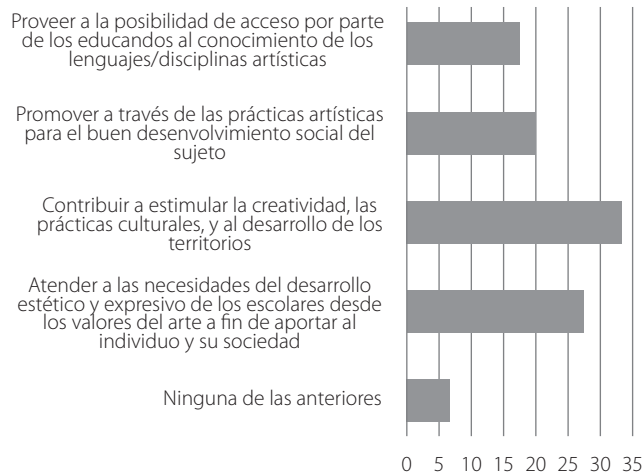


Gráfico 8. Objetivo de la educación artística: Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali.

Fuente: Encuesta Proyecto Discursos y prácticas académicas en educación y pedagogía social en LEBEA, Unicatólica, 2016.

Es decir, los estudiantes aún no tienen claridad entre la coherencia que debe de haber entre el concepto de arte, educación artística y práctica de la educación artística.

Por último, en las entrevistas que se realizaron tanto a algunos estudiantes como los docentes y direc-

tivas, se plantearon preguntas que permiten revisar cómo se desarrolla el ejercicio de la educación artística y el concepto que dentro de estas se establece de educación artística y de arte.

Un estudiante que desarrolla actividades pedagógicas en Educación No Formal respondió la pregunta: ¿En sus actividades o ejercicios pedagógicos empleas componentes artísticos? “Por supuesto, dado que las distintas actividades pedagógicas que he realizado han sido, en su mayoría, enfocadas a la iniciación dentro de un lenguaje artístico, (en mi caso, la técnica vocal) y teniendo en cuenta que tales clases se han dado dentro del movimiento de educación popular y promoción social Fe y Alegría, y siendo fiel a los ideales que éste tiene para con el ser, me he valido de las fortalezas que el arte ofrece para con la sensibilización de la persona con el fin de impulsar y despertar habilidades como la creatividad y la expresión llevadas a su máximo esplendor, a través de alguna de las disciplinas artísticas, en este caso, la música”.

El líder de las prácticas pedagógicas del Programa, que a su vez es egresado de la misma Licenciatura, respondió a la siguiente pregunta: ¿Cómo estructura o diseña esos componentes artísticos? “En mi caso no requieren un planteamiento de especial atención. Mi trabajo es básicamente disciplinar, lo que implica una comunicación asertiva y efectiva sobre el hacer. Por otra parte, la demostración y compartir inquietudes para resolver en clase, despoja de misterios la practica disciplinar y las dificultades que se presenten se abordan desde los recursos pedagógicos, lo que facilita las soluciones propuestas” (Winston Sánchez, comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

Con estas dos participaciones, se entiende que el concepto de arte está basado en el desarrollo disciplinar, es decir, la educación artística y, en este caso, la enseñanza de las artes debe transmitir unos conocimientos específicos sobre técnicas con el fin de lograr la elaboración precisa de determinadas propuestas artísticas.

Por otra parte, la Directora del Área de Humanidades, evidencia ciertas expectativas del arte que amplía el campo de acción de la educación artística, a través de la respuesta que proporcionó a la pregunta: ¿Qué crees que se relaciona con todo esto y esa necesidad de resolver problemas de las sociedades con un licenciado en educación artística? “ Mira que yo siempre he visto el arte como una manera de aprender, es la

forma de llegar a las cosas, es como un intermediario mágico para entender ciertas cosas. Además, creo que es poderosísimo, tiene mucho poder para mí. El arte puede ser un comunicador entre la persona y la realidad, puede ser una manera de conectar, entonces allí el papel de mediación que tiene el arte es poderosísimo, creo que la Universidad debería aprovecharlo más, que ustedes tuvieran más eco en todos los procesos de la Universidad [...] Pues yo creo que en su ejercicio sí, digamos que manteniendo el ejercicio se puede convertir en el mediador a través de la educación, digamos que es el principio, como cuando uno piensa en el perfil profesional de un abogado, como yo pensar en el perfil profesional, de un licenciado que es la educación, entonces educar a través del arte me parece que es un insumo para Unicatólica, para acercarse a cualquier realidad" (Valentina Betancourt, comunicación personal, Agosto 18 de 2016).

Esta respuesta permite comprender que el arte no solo debe ser el resultado perteneciente a las diferentes disciplinas artísticas, sino que estas deben entenderse como un detonador de procesos reflexivos y críticos, al igual que el concepto que enmarca de la educación artística, pues deberá "educar a través del arte", es decir, que el arte debe contribuir a la formación de un ciudadano perteneciente a una sociedad, lo que muy probablemente hace que la propuesta disciplinar tenga objetivos diferentes a la presentación de obras artísticas.

Conclusiones y recomendaciones

El proyecto evidenció las fortalezas que tiene la Licenciatura, a través del ejercicio que sus estudiantes desarrollan en la Educación No Formal y del conocimiento que este espacio les ha proporcionado en educación y pedagogía social que, aunque no haya una coherencia completa entre el discurso y la práctica, es importante señalar que muchas de las intenciones que dirigen el discurso, implican una apuesta por comprender al sujeto como un ser en construcción por medio del ejercicio dialógico entre este y su docente o estudiante, y de este con el entorno que lo contextualiza. Es decir, los estudiantes comprenden que el sujeto hace parte activa de una sociedad.

También evidenció que desde LEBEA es necesario buscar las estrategias que le permitan a los estudiantes articular el ejercicio práctico a su discurso. Es decir, que puedan demostrar en sus actos la coherencia entre el

concepto de sujeto activo dentro de una sociedad y la revisión del contexto local, nacional o global en el que se enmarcan estos sujetos y la participación que ha este se le permita en la construcción del hacer educativo; entre el concepto de arte y la práctica pedagógica de la educación artística; además de este mismo concepto con los ideales de educación y, por ende, la debida articulación de la educación artística a estos dos.

En este sentido, el Proyecto pone en relieve una problemática que se gesta desde las definiciones de educación artística a nivel gubernamental y que involucra sus funciones dentro de la Educación Básica y Media emitidas por las instituciones que prospectan el campo de conocimiento a nivel global. Puesto que, en términos generales, según la UNESCO, la tarea de la educación es la construcción de ciudadanos. Ante esta tarea cabe preguntar por la forma como debe de articularse la educación artística, qué significaría para la educación artística construir ciudadanos, de qué manera la enseñanza de las disciplinas artísticas contribuyen a este objetivo, qué prácticas desde las artes contemporáneas aportan a este objetivo, cómo se lograría llevar a la Educación Básica y Media estos procesos artísticos, qué discusiones se suscitarían al respecto si la educación artística se enfocara más a la construcción de un ciudadano a través del ejercicio artístico, alejándose de la tradicional propuesta en la que esta debe formar disciplinariamente en habilidades y capacidades artísticas a los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Betancourth, V (2016, agosto 18). Comunicación Personal
- Buzzi, A. (2016, Agosto 22). Comunicación Personal
- Cambi, F. (2005) Las pedagogías del Siglo XX. Madrid: Popular.
- Freire, P. (2002) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Molina, J. L. (2003) Dar (la) palabra: deseo, don ética en educación social. Barcelona: Gedisa.
- Garcia, G. (2016 Octubre 10). Comunicación Personal
- Garcia, J. (2003). Dar la Palabra, Barcelona. Gedisa

Giroux, H. A. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Gráo.

Gouldner, A. (1978). *El discurso ideológico como racionalidad y falsa conciencia*. En *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid: Alianza Universidad (Pp. 47-97).

Quiceno, P. (2016, Agosto 22). Comunicación Personal

Rubio, J. (2015) *Educación y Pedagogía Social*. Ciudad: Sé

Sánchez, W. (2016, Septiembre 12). Comunicación Personal.



Los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad en Colombia: estado actual y retos para el ejercicio profesional

Human rights of people in disability situation in Colombia: Current status and challenges for professional exercise

* Tania Collazos Rodríguez

Rec: Noviembre 2018
Acep: Marzo 2019

Resumen

Este artículo presenta una revisión de distintos documentos, tanto internacionales como nacionales, en torno al tema de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad. Entre ellos, la Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, como el tratado más importante celebrado en el siglo XXI, respecto a la defensa y protección de los DD.HH. de cerca de un 10 % de la población mundial; el Protocolo Facultativo como instrumento jurídico internacional adicional a la Convención, que permite que los individuos y grupos de los Estados que lo hayan ratificado, puedan presentar sus denuncias y peticiones; y el informe que emitió el Comité de la ONU frente a la implementación del tratado en Colombia en el 2016. El análisis de esta documentación plantea la urgencia de un cambio de paradigma, acerca de la discapacidad en el país y propone retos significativos desde la disciplina psicológica para el ejercicio profesional.

Palabras Clave: Derechos Humanos, discapacidad, exclusión social.

Abstract

This article presents a review of different international and national documents on the subject of the Human Rights of persons with disabilities. These include, the Convention on the Human Rights of persons with disabilities, as the most important treaty of the twenty-first century on the defense and protection of human rights of about 10 % of the world's population; The Optional Protocol as an additional international legal instrument to the Convention, which allows individuals and groups of States that have ratified it to present their denunciations and petitions; and the report issued by the UN Committee on the implementation of the treaty in Colombia in 2016. The analysis of this documentation raises the urgency of a paradigm shift about disability in the country and proposes significant challenges from the psychological discipline for professional practice.

Keywords: Human Rights, disability, social exclusion.

* Psicóloga, Universidad del Valle. Magíster en Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali. Investigador Grupo Lumen Humanitas. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. tcollazos@unicatolica.edu.co

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

La necesidad mundial de promoción y protección de los Derechos Humanos de las personas en situación de discapacidad, fue el motor para la formulación del primer tratado internacional celebrado en el siglo XX, conocido como La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, cuyo propósito es garantizar los derechos civiles, políticos, sociales y económicos de más de 650 millones de personas en el mundo, equivalente a un 10 % de la población mundial (González, 2008).

Este documento comprende el término discapacidad, como aquella situación permanente o transitoria bajo la cual ciertas personas presentan alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial que, a largo plazo, afecta la forma de interactuar y participar plenamente en la sociedad. Es necesario aclarar que es un concepto que evoluciona y que, actualmente, es interpretado bajo un nuevo paradigma, el cual sugiere que es una condición resultante de la interacción entre las personas con determinada deficiencia y las barreras que encuentra debido a la actitud y al entorno, y que evitan la participación plena y efectiva de ellas en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás (González, 2008).

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, llamada en adelante La Convención, se fundamenta sobre la base de los principios de la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, cuyo propósito fundamental es el reconocimiento de la dignidad y los valores inherentes de los derechos iguales e inalienables de todo ser humano.

Este tratado determina una serie de lineamientos y reglamentaciones en torno a la salud, la educación, la accesibilidad, la libertad de movimiento, el empleo, la habilitación y rehabilita-

ción, la participación en la vida política, la igualdad y la no discriminación.

En este sentido, la Convención constituyó un momento importante para 192 países que participaron en la reflexión, discusión y toma de decisiones, en beneficio de una población con necesidades de apoyo importantes en todo el mundo. Especialmente, para la mayoría que vive en países que no tienen fácil acceso a servicios médicos. Esto pone en relieve la relación entre la pobreza y la discapacidad, en tanto que las personas tienen un mayor riesgo de deterioro de su situación de discapacidad cuando encuentran en un estado de pobreza, ya que demandan más recursos para su efectiva atención (Hernández, 2007).

Durante la formulación del tratado se tomaron posiciones de vanguardia en temas claves como la salud sexual y reproductiva, el hogar y la familia, y la necesidad de monitoreo internacional para verificar la implementación de los derechos de la Convención en los países participantes (González, 2008). Así mismo, se hizo un llamado al Estado y a la sociedad sobre el papel que ocupa la familia como unidad colectiva natural que tiene derecho a recibir su protección y asistencia para garantizar una real igualdad de condiciones y el goce pleno de los derechos de las personas en situación de discapacidad.

Por tanto, la Convención hace un llamado a los Estados parte a garantizar su implementación en distintos ámbitos de participación, tales como la cultura, la educación, el ámbito jurídico, administrativo y presupuestal. En el documento se abordan temas de sumo interés para la protección de los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad, por lo que vale la pena mencionar brevemente aquellos artículos que serán útiles para su posterior análisis, en materia de protección e implementación en el Estado colombiano.

La Convención tiene como principal objetivo “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las per-

sonas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2007, p. 4).

En su artículo 3° se propone, fundamentalmente, el respeto por la autonomía individual, incluyendo la libertad de tomar las propias decisiones, la independencia de las personas, el derecho a participar de forma plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de esta población como parte de la diversidad y de la condición humana, el respeto al desarrollo de las facultades de los niños en situación de discapacidad, y de su derecho a preservar su identidad.

Por otra parte, menciona en su artículo 8o, la importancia de la toma de conciencia para que las sociedades tengan una actitud de inclusión y valoración hacia las personas en situación de discapacidad. El artículo 9° retoma el tema de acceso a nuevas tecnologías, lo que implica que las personas encuentren formas efectivas de comunicación y acceso a la información digital.

Es necesario dedicar especial atención al artículo 12° de la Convención, referido al reconocimiento de las personas como sujetos con capacidad jurídica, aunque las personas con discapacidad requieran apoyo para ejercerla. Con relación a esto, González (2008) comenta que “El verdadero punto que se discutió, fue la prescripción de las salvaguardas que serían adoptadas para evitar el abuso en el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad y su temporalidad” (p. 534). Con relación a este artículo, el Informe Mundial sobre el derecho a decidir Independiente pero no Solo (Laurin-Bowie, 2014), expone el punto de vista de las personas en situación de discapacidad de carácter intelectual, pertenecientes a distintos países del mundo, sus cuidadores y familias frente a su derecho a decidir. Este informe, identifica un principio fundamental denominado autodeterminación, definido como “el concepto de que todas las personas deben tener el control de las decisiones que afectan su vida” (Lázaro et al., 2014, p. 14), lo cual propone

que para que una persona en situación de discapacidad intelectual ejerza el derecho a decidir y tome decisiones de carácter legislativo, es necesario promover reformas legislativas, transformaciones en los mecanismos de apoyo, en las políticas públicas y el desarrollo, en los procesos en favor de la toma de decisiones con apoyo y, sobretudo, un cambio de actitud frente a la mirada de una persona en condición de discapacidad.

Retornando a la Convención, del artículo 25° al 30°, se destacan temas puntuales como el derecho al empleo, a la recreación, la participación cultural y la salud. Y para terminar, se cita el artículo 32°, el cual produjo gran controversia, ya que hace referencia a la cooperación internacional y la destinación de recursos de apoyo de los países económicamente más favorecidos. Lo que parece preocupar a estos Estados es que, en vista de que ya poseen leyes que salvaguardan la población en cuestión, consideran que un tratado de esta índole vendría a ser un mecanismo de defensa más al ciudadano, para que demande al Estado con “nuevos” derechos (González, 2008).

Hasta aquí, una breve presentación de asuntos de relevancia de la Convención que reflejan la dificultad que tienen las personas con discapacidad para asumir sus vidas, además de las que ya tienen las personas que cuentan con condiciones regulares, puesto que enfrentan desafíos que deben resolver con herramientas que superan su propia voluntad y que exigen la participación de todo un entramado social. Por lo tanto, es un tratado que exhorta a la acción institucional de los Estados parte al ejercicio de la justicia y la democracia, como un requerimiento ético en tiempos de proclamación de la igualdad (Sanjosé, 2006).

El Protocolo Facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

El Protocolo Facultativo es un instrumento jurídico internacional independiente, adicional a la Convención. Ambos se concretaron en el 2008, debido al urgente llamado de las personas con dis-

capacidad de todo el mundo, con el fin de que se protegieran y respetaran sus derechos humanos, en igualdad de condiciones (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2014).

El Protocolo Facultativo permite que los individuos y grupos de los países que lo hayan ratificado, puedan presentar sus denuncias y peticiones ante el Comité de los derechos de las personas con discapacidad, liderado por las Naciones Unidas, una vez que se hayan agotado todos los procesos y recursos posibles en su país (ONU, 2008). En otras palabras, los Estados parte del Protocolo Facultativo reconocen al Comité como el organismo competente para revisar dichas denuncias, reafirmar que sus derechos han sido vulnerados y hacer recomendaciones a los Estados.

La Convención actualmente se encuentra ratificada por 173 Estados parte y con 92 que ratificaron el Protocolo Facultativo, donde Colombia es uno de los Estados que, a la fecha, no ha firmado ni ratificado el Protocolo Facultativo (ONU, 2017).

Vale la pena reconocer la labor de la Organización de las Naciones Unidas en su propósito de proteger y hacer valer los derechos humanos que enmarcan las condiciones para una vida digna de las personas en situación de discapacidad, en la sociedad de la cual hacen parte. Por tanto, es necesario que como una acción que denote verdadera valoración a esta significativa población, el Estado colombiano socialice, de manera efectiva, a sus ciudadanos la participación en el tratado de la Convención, su contenido, estimule la reflexión de los derechos que allí se exponen, y los diversos mecanismos legislativos de apoyo con los que el ciudadano cuenta para su implementación.

De igual modo, es recomendable generar espacios colectivos para la discusión de la participación del Estado colombiano en los tratados, donde, por ejemplo, se expongan públicamente su no participación en el Protocolo Facultativo y de las implicaciones para la población en situación de discapa-

cidad en no contar con mecanismos de denuncias individuales de la Convención.

Los niños con discapacidad en Colombia: una población doblemente vulnerable

La vulnerabilidad está relacionada con causas externas (evolución del mercado de trabajo, recortes en los recursos de protección social, inseguridad ciudadana, deterioro ambiental, clima social, etc.), pero también con la apreciación e interiorización subjetiva de la propia vulnerabilidad (incertidumbre, miedo, sensación de inseguridad, pérdida de autoestima y confianza en las propias capacidades, etc.) (Lázaro et al., 2014, p.18). Por tanto, se reconoce como una experiencia que abarca la dimensión psicológica y social de una persona.

Respecto a Colombia, el reporte de la niñez colombiana en cifras, presentado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2002), informa con todo detalle la situación de la población más vulnerable del país: los niños. Esta información es ratificada por la Convención en su artículo 6 y 7, la cual indica que las poblaciones que podrían ser más vulneradas y discriminadas en el mundo en cuanto a sus derechos, son los niños y las mujeres con discapacidad.

Todo lo anterior, pese a la existencia de un marco legal estipulado en el Código de Infancia y Adolescencia en Colombia (2006), el cual reúne las bases del jurídicas para la defensa de los derechos de los niños y adolescentes en el territorio nacional.

A continuación, se presentan apartados importantes dedicados a los derechos de los niños y adolescentes en situación de discapacidad presentes en el Código que, una vez más, como en el caso de la Convención, dejan en entredicho la efectividad del mismo, más aún cuando no son claros los mecanismos para su efectiva defensa.

En el artículo 2o del Código, expedido por la ley 1098 del 2006, se expone que el objeto del Código

es “establecer normas sustantivas y procesarlas para la protección de los derechos de los niños y adolescentes, y garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución política y en las leyes, así como su restablecimiento” (Martin, Quijano, Gallardo, Mojica, 2007, p. 10).

El artículo 36, afirma que esta población tiene derecho a gozar de una calidad de vida plena, donde el Estado proporcione las condiciones necesarias para que puedan valerse por sí mismos. Este artículo aboga por la autonomía y el respaldo del Estado para lograr su independencia, el desarrollo máximo de sus potencialidades y el derecho a recibir atención, cuidados especiales en salud y apoyo a los miembros de la familia.

Martin et al., (2007), hacen mención a las libertades fundamentales que expone el artículo 37° del Código, el cual cita que los niños y adolescentes en Colombia, gozan de las libertades consagradas en la Constitución Política y en los tratados internacionales de los Derechos Humanos, entre los que se encuentran “el libre desarrollo de la personalidad y la autonomía personal; la libertad de conciencia y de creencias; la libertad de cultos; la libertad de pensamiento; la libertad de locomoción y la libertad para escoger profesión u oficio” (p. 34).

La legislación colombiana dedica especial atención a los niños en una situación de discapacidad, población que por su propia condición de infancia, los hace doblemente vulnerables.

Sin embargo, ampliando a la población en situación de discapacidad, otras condiciones asociadas a la vulnerabilidad, como por ejemplo, el género, etnia, condición socioeconómica, etc., permiten apreciar un panorama complejo de la discapacidad en Colombia, que genera cuestionamientos importantes acerca de la real garantía de los beneficios que promulga, ya que la pesquisa documental pone de manifiesto que los derechos, desde un marco ideal de protección, no son garantía sufi-

ciente para su aplicación efectiva. Se hace urgente entonces, prestar especial atención a los mecanismos reguladores de su implementación.

Informe sobre la implementación de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad en Colombia

El 31 de agosto del 2016, la ONU entregó a Colombia las observaciones finales del primer informe de implementación de la convención de los derechos humanos sobre las personas con discapacidad. El comité evaluador estudió el informe presentado por Colombia y tomó en cuenta otros informes alternativos presentados por diversas organizaciones civiles, los cuales identifican como temas de mayor importancia, la capacidad jurídica, reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, accesibilidad y necesidad de cambio de paradigmas frente a la discapacidad. (ONU, 2016).

Entre las observaciones más importantes del Comité de la ONU a Colombia se citan textualmente los aspectos positivos:

- La ley estatutaria 1618 de 2013 sobre personas con discapacidad.
- La Política Nacional de Discapacidad e Inclusión social, CONPES Social 166.
- La ley 1752 de 2015 que define el tipo penal de discriminación por motivos de discapacidad.
- La ley 1448 de 2011 para la atención, asistencia y reparación integral a víctimas de la violencia.
- Las normas que reconocen oficialmente la lengua de señas colombiana como idioma propio de las personas con discapacidad auditiva y auditiva-visual.” (ONU, 2016 p. 1).

El Comité dedica 13 de las 14 páginas del informe a las principales áreas de preocupación y sus respectivas recomendaciones. A continuación se presenta una síntesis de la mayoría de puntos abordados.

Respecto a los principios generales y obligaciones, al Comité le preocupa: que Colombia aún no ha ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención, que asuntos relacionados con la legislación en torno al tema de la discapacidad, las limitaciones en cuanto la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y asuntos relacionados con la esterilización, no estén en sintonía con la Convención. Así mismo, el uso de términos peyorativos para referirse a las personas con discapacidad, especialmente intelectual y psicosocial, en la legislación, jurisprudencia y otros documentos oficiales.

Preocupa la falta de acceso a procesos de consulta de políticas de las organizaciones que atienden a la población con discapacidad y que sus aportes a las mismas no se reflejen en las decisiones finales. De igual modo, que el Sistema Nacional de la Discapacidad no promueva la participación de estas organizaciones, y que los procesos de acreditación sean dispendiosos y costosos para la población rural.

Es de cuidado que aún se empleen criterios basados en el modelo médico para la localización y caracterización de esta población en el país, y que solo un 2.59 % haya efectuado su registro.

En cuanto a los derechos específicos, con relación al tema de la igualdad, es de preocupación la discriminación contra niñas y mujeres con discapacidad, la falta del reconocimiento de la denegación de ajustes razonables en leyes antidiscriminación, y que el registro de las quejas presentadas carezca de detalles importantes como el género, la edad, tipo de discapacidad y etnia.

Respecto a los niños con discapacidad, se encuentra escasa información, especialmente de aquellos que están en situación de pobreza, zonas rurales y remotas. También preocupa que no haya prohibición del castigo físico a la población infantil con discapacidad.

En cuanto a las campañas públicas y privadas para la toma de conciencia, en beneficio de

la población con discapacidad, como el Teletón y el Día Blanco, se consideran que son reflejo del modelo caritativo de la discapacidad.

Con relación al tema de la accesibilidad, preocupa la falta de planes nacionales para la implementación de normas para la accesibilidad, especialmente en zonas rurales, transporte público, adecuaciones físicas para servicios públicos e información y comunicación para personas con discapacidad auditiva, visual, e intelectual.

En lo concerniente al derecho a la vida, el Comité manifiesta su preocupación por informes que indican que diez personas con discapacidad fueron asesinadas y reportadas como falsos positivos. Así mismo, inquieta la escasa participación en programas para la reducción de riesgos de desastres y la poca facilidad de acceso a la información, tanto como la casi nula inclusión de esta población en los procesos de negociación de paz.

Preocupa la carencia de datos estadísticos del número de personas que están detenidas a razón de su discapacidad, haciendo énfasis en la privación de la libertad de personas con discapacidad psicosocial. Por otra parte, es inquietante que las personas privadas de la libertad no cuenten con servicios específicos de atención en salud, prestaciones en igual condición que los demás, ni hagan parte de programas para desarrollo vocacional.

Referente a la protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, la ONU encuentra muy inquietante que en Colombia no existan medios para la prevención y protección contra la tortura, ni un aparato legal que clasifique las formas específicas de tortura que puede padecer una persona con discapacidad. Recomienda al Estado hacer parte del Protocolo Opcional de la Convención Contra la Tortura y otros Tratos Crueles, Inhumanos o Degradantes (OPCAT).

Uno de los temas que más inquietud debe generar, son los bajos niveles de participación de la población con discapacidad en todos los niveles educativos, la discriminación y el rechazo que viven en las escuelas regulares, la falta de formación pedagógica y didáctica para su atención, y el predominio de “aulas especializadas”, dentro de las escuelas regulares. Al parecer, el tema de la inclusión educativa sigue girando en torno a cuestiones de cobertura, no de procesos que aseguren la real integración y promoción de aprendizajes significativos de esta población.

Al tema de la educación, se suman las restricciones para la participación política, especialmente para aquellas personas declaradas interdictas por su condición de discapacidad.

Como preocupación final de la ONU (2016) respecto a la implementación de la Convención, manifiesta que Colombia no ha cumplido con la ley 1618, la cual hace referencia a la designación de un mecanismo independiente de monitoreo de este tratado. “Asimismo, le preocupa que la Defensoría del Pueblo tenga la defensa de los derechos de las personas con discapacidad bajo la Defensoría delegada para la Salud, la Seguridad Social y la Discapacidad, reforzando el modelo médico de la discapacidad.” (p. 13)

Hasta aquí una síntesis de la mayoría de motivos de preocupación. Se recomienda revisar en detalle los motivos de intranquilidad que expone el Comité en el documento original. De igual manera, se exhorta a examinar cada una de las recomendaciones que le hacen al Estado colombiano, las cuales no se presentan en este documento, adoptando una posición crítica y reflexiva, las nuevas formas de intervención, apoyo y acompañamiento a la población en cuestión, especialmente para aquellas personas donde convergen distintas condiciones de vida que multiplican su estado de vulnerabilidad, como es el caso de las mujeres, niñas, desplazados, marginados, en situación de discapacidad.

La formulación de un tratado que apunta a la protección e implementación de los derechos humanos de las personas con discapacidad, es un punto de partida importante para visualizar tanto las necesidades y problemáticas que vive tal población y funciona como un interesante mecanismo de evaluación, donde los estados que se acogen a la Convención muestran sus resultados, planes de acción y/o proyectos ejecutados o en desarrollo, partiendo de ese marco de referencia.

Sin embargo, se evidencia que la participación como Estado parte de la Convención, es una condición necesaria, mas no suficiente para su real implementación. Es decir, que la existencia de un tratado universal que refleja de forma implícita una invitación a transformar tanto la forma de ver la discapacidad, así como la forma de definirla e intervenirla, no es garante para su aplicación en aquellos estados que la acogen.

La falta de un mecanismo de denuncias individuales de la Convención, como es el Protocolo Facultativo para las personas en situación de discapacidad, refuerza el hecho de que esta población continúe en un terreno de marginalidad y desprotección, enfrentando dificultades de base, como la mentalidad cultural asociada a los paradigmas tradicional y médico de la discapacidad.

Necesidad de un cambio de paradigma

Partiendo de la idea de que un paradigma es un sistema básico de creencias que determina una visión del mundo, con implicaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que determinan una forma particular de estudio de la realidad (Guba y Lincoln, 1994), a continuación se exponen tres paradigmas que definen la discapacidad.

Desde una perspectiva del paradigma tradicional, la discapacidad se define desde el modelo de prescindencia (Palacios, 2008), dentro del cual se establece una relación con la persona con discapacidad con prácticas que segrean, marginan o exterminan y con quienes

se establece una relación desigual, donde prevalecen actitudes como la lástima y la caridad hacia quienes se denominan “anormales”, “discapacitados”, “lisiados” o “minusválidos”, etc.

Desde el ámbito científico, el tema de la discapacidad fue históricamente abordado por disciplinas clásicas tales como la Medicina, la Pedagogía y la Psicología, que situaron la «discapacidad» como un elemento constitutivo de la «condición de ser» de quienes tienen las discapacidades (Villa y Arnau, 2009). Este paradigma médico-biológico, interpreta las deficiencias como patologías internas del organismo que requiere de la rehabilitación para procurar un estado de normalidad al sujeto (Villa y Arnau, 2009). Las deficiencias actúan como obstáculos de la persona con discapacidad para su inclusión social y la persona es quien tiene el papel de transformarse. Por tal razón, no se contempla como necesaria la modificación, adecuación o creación de nuevos entornos para su inclusión en la sociedad a la cual pertenece (Padilla 2010).

Si bien estos dos paradigmas siguen vigentes en diversos contextos (sociales, académicos, políticos, etc.), en las dos últimas décadas se han realizado esfuerzos para resignificar la discapacidad y orientar su conceptualización hacia un paradigma de enfoque social (Alba Pastor y Zubillaga del Río, 2012; Palacios, 2008 y Padilla, 2010; citados por Alfaro, 2013).

El paradigma social plantea que el entorno y la sociedad es quien debe propender, por una parte, por el desarrollo de las capacidades de una persona, independiente de su situación de discapacidad y, por otra, por la generación entornos adecuados, modificados o generados para la participación de las personas con una condición de funcionalidad distinta en la sociedad, pues en el momento en que las personas con discapacidad no encuentran barreras en su entorno para desarrollarse y desenvolverse como sujetos, la discapacidad deja de existir.

Aunque se hace evidente la dificultad en nuestra sociedad para aceptar al Otro como es, invirtiendo

todos los esfuerzos en intentar cambiar a quien tiene condiciones distintas, al modelo dominante de supuesta homogeneidad, es decir “sin discapacidad” (Skliar, 2003), es necesario y urgente un cambio de paradigma, donde la capacidad no sea excluyente de la situación de discapacidad, pues toda persona cuenta con talentos que nacen de la diferencia y no de la deficiencia (Schorn, 2003).

Con relación a lo anterior, la adopción de un paradigma distinto al tradicional y al médico – biológico, implica nuevas formas de definir, conceptualizar e intervenir las personas en situación de discapacidad.

Romañach y Lobato (2005), plantean una propuesta que promueve un cambio de mirada que trasciende la terminología médica dominante, la cual presenta a la persona como un ser biológicamente imperfecto a quien se debe rehabilitar para que sea “normal”. Los autores afirman que en tanto se utilicen términos limitantes o despectivos para denominar a ese colectivo, se ratificará su minusvaloración y, por lo tanto, se mantendrá dicha discriminación. Por tal razón, se plantea el término “diversidad funcional”, el cual se ajusta a una realidad en que una persona funciona de forma distinta a la de la mayoría de la sociedad (Romañach y Lobato, 2005).

Es interesante encontrar que el paradigma social de la discapacidad se encuentra reflejado en los principios que fundamentan la Convención y su Protocolo facultativo, permanentemente aboga por la dignidad humana de las personas con discapacidad, y “cuestionan percepciones anteriores sobre la discapacidad —como problema médico o como origen de planteamientos basados en la compasión o la beneficencia— y establece, respecto de la discapacidad, un enfoque de empoderamiento que se basa en los derechos humanos” (ONU, 2014, párr. 3).

Sin embargo, el informe que emite el Comité de la ONU respecto a la implementación de los derechos de las personas con discapacidad, deja claro que el Estado colombiano es foco de mayores preocupaciones que de los aspectos positivos, lo que refleja un notable

predominio de los paradigmas tradicional y médico de la discapacidad en nuestro país.

Retos para el quehacer psicológico: a modo de conclusión

La Convención permitió que el Derecho Internacional se dotara de instrumentos orientados a prevenir el abuso y explotación de los derechos humanos de las personas con discapacidad, que no son nuevos, pero que prohíben explícitamente la discriminación en todas las esferas de participación de los individuos (Sanjosé, 2006). Sin embargo, la evaluación de su real implementación, tal como la que realizó el Comité de la ONU, no es garante suficiente de la aplicación de la norma en un contexto que presenta múltiples y serias problemáticas de exclusión y desprotección, ya que, si bien otorga un lugar relevante de reconocimiento de los no incluidos, ofreciendo un nuevo aire esperanzador y de respaldo, es prioridad iniciar un proceso de transformación de la mentalidad de la sociedad, la cual tenga sincronía con prácticas cotidianas que la soporten.

El conocimiento y comprensión de un marco de referencia global que propende por un cambio de paradigma frente a la discapacidad, así como de otros documentos nacionales que reflejan las necesidades y problemáticas más sentidas de esta población en nuestro país, es un asunto que el ejercicio profesional no se debe subestimar, ya que las orientaciones metodológicas que el psicólogo adopte en las distintas intervenciones, por ejemplo, en los proyectos de enfoque social, educativo, jurídico, etc., reflejarán la forma en que conceptualiza la discapacidad y cómo concibe el ser de quien vive esa condición, aspectos fundamentales que quedarán reflejados en su quehacer cotidiano de profesión, en su producción intelectual y, en general, en todo aquello que publique para guía y orientación. Por tanto, el psicólogo y demás profesionales de disciplinas afines, funcionan como generadores de nuevas formas de pensamiento frente a la discapacidad o, por el contrario, pueden ser justamente quienes perpetúen aquellos modelos o paradigmas que van en contravía de estas nuevas perspectivas.

En otras palabras, la elección de una forma particular del trabajo con personas en situación de discapacidad no es un proceso que ocurra al azar o que se adopte de forma ingenua. Por lo contrario, plantea serias cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas para el psicólogo que merecen especial atención, puesto que tenemos un serio compromiso ético con esa red de interrelaciones que componen la sociedad y que está en permanente movimiento y transformación.

Las personas con discapacidad son sujetos que requieren, valga la redundancia, de una sociedad que les subjetivice, conozca no solo sus necesidades y problemáticas, sino que les haga partícipes y principales protagonistas en la significación y expresión de sus propias experiencias.

Es importante que tanto los profesionales de la psicología, así como de todos aquellos cuyo campo disciplinar esté relacionado, protejan y promuevan la dignidad humana de esta población. La Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA, 2016), sostiene que los psicólogos y las diversas asociaciones del gremio tienen un papel fundamental en la implementación y protección de los derechos humanos, independientemente de la condición de vulnerabilidad que tenga un grupo social en determinado contexto.

La EFPA (2016), plantea que los psicólogos y sus asociaciones como actores no estatales, deben defender los derechos humanos y denunciar cuando hay amenaza o son violados, especialmente en aquellos grupos considerados vulnerables (niños, mujeres, con discapacidad, víctimas de contextos de violencia, grupos minoritarios, personas LGTBI, etc.), fomentar la protección de la privacidad con la población que atienden, participar activamente en la formulación de políticas para integrar a las personas, en vez de marginarlas o dividir las y adoptar una mirada de su quehacer que vaya en contra de la discriminación, tanto en la palabra como en los hechos.

Lo anterior, es una invitación a que los profesionales que atienden, intervienen, estudian o investigan la población con discapacidad, sean personas que

orienten de forma transversal a un paulatino cambio de postura de la sociedad frente a dicha población, estimulen la reflexión y el análisis de las distintas posturas y paradigmas que promueven o no la defensa de los derechos humanos en los grupos sociales con quienes se relacione, les guíe y socialice los distintos documentos nacionales e internacionales de vanguardia y promuevan, en ellos mismos y en los demás, una postura sentida capaz de reflejarse en los actos cotidianos y que dé cuenta de un mayor respeto y valoración por la diversidad humana.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista costarricense de psicología*, 32, 63 - 74. Recuperado de [https://www.google.com/?ion=1&espv=2#q=Dialnet-Psicologia+Discapacidad-4836506%2520\(3\).pdf](https://www.google.com/?ion=1&espv=2#q=Dialnet-Psicologia+Discapacidad-4836506%2520(3).pdf)
- European Federation of Psychologists' Associations (EFPA). (2016). International Human Rights Day: Psychologists play important role. Recuperado de <http://www.efpa.eu/news/december-10international-human-rights-daypsychologists-play-important-role>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2002). *La niñez colombiana en cifras. Oficina de Área para Colombia y Venezuela*. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>
- González, N. (2008). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 8, 527-540.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Ca.: Sage. Traducido por Anthony Sampson, Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali.
- Hernández, J.M. (2007). Los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. *Revista quòrum Legislativo*, 89, 123. Recuperado de <http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/view/full/177918>
- Lázaro, I. (coord.). Halty, A., Meneses, C., Perazzo, C., Roldán, A., y Rúa, A., Uroz, J. (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión. Cuadernos para el Debate n°3, UNICEF Comité Español*. Madrid: Editorial Huygens. Recuperado de http://solidaria.unicef.es/pdf/UNICEF_CdebatelIII_Vulnerabilidad_y_exclusion_en_la_infancia_2014.pdf
- Ley 1098 de 2006 Corte Constitucional de Colombia (2015). Código de la Infancia y la adolescencia -. Bogotá: Corte Constitucional de Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/CODIGO%20DE%20LA%20INFANCIA%20Y%20LA%20ADOLESCENCIA.php>
- Morente, V. (2007). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional [book review] *Derechos y Libertades*, 17, 231-239. Recuperado de <http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8373/DyL-2007-17-Morente-Modelo.pdf?sequence=1>
- ONU (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2008). Naciones Unidas Enable. *El Convenio ya está en vigor ¿Qué sigue?* Recuperado de http://www.un.org/spanish/disabilities/Disability_Convention_Fact_Sheet0508spanish.pdf
- ONU (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Guía de formación Serie de capacitación profesional N° 19*. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf
- ONU (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*. Recuperado de <http://www.discapacidadescolombia.com/index.php/colombia-se-raja-en-informe-presentado-a-la-onu>
- ONU. (2017). Naciones Unidas Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Países y organizaciones de integración regional. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/countries.asp?navid=18&pid=578>

- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid, España: Cinca. Recuperado de <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Parra, C. (2010). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 347-380.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005) Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente. Recuperado de <http://www.forovidaindependiente.org/node/45#notas>
- Sanjosé, A. (2007). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Revista electrónica de estudios internacionales*, 13, 1-26. Recuperado de <http://www.reei.org/reei%2013/SanjoseGil%28reei13%29.pdf>
- Skliar, C. (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía de la diferencia. Madrid: Miño y Dávila.
- Schorn, M. (2003). La capacidad en la discapacidad: sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo: concepciones psicológicas. Buenos Aires: Lugar.
- Villa, N., y Arnau M.S. (2009). Un reto necesario en una sociedad para todas y todos. Las personas con discapacidad en la Universidad. *Revista Antena de telecomunicación*, 177, 48-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=470812>



Análisis de los elementos significativos en la educación inclusiva

Analysis of the significant elements in inclusive education

* Claudia Patricia Rodríguez Andrade
** Martha Liliana Urbano Burbano

Rec: Febrero 2019
Acep: Julio 2019

Resumen

El artículo esclarece los conceptos referentes a la educación inclusiva, visibilizando la teoría como eje esencial para la comprensión de las acciones desarrolladas en el ámbito educativo, enmarcadas en organismos y documentos nacionales e internacionales. Desde el análisis interpretativo, se retoman las percepciones que identifican las marcas enunciativas de los autores y se clasifica de acuerdo a la interrelación que se concibe de las proposiciones expuestas y la intencionalidad. De allí, se determinan los elementos y las prácticas que se deben encaminar a los integrantes de las comunidades educativas, al reconocimiento, implementación, adaptación, ajustes razonables que contribuyen a garantizar, de manera equitativa, oportunidades del aprendizaje para todos. Lo expuesto lleva a repensarse las interpretaciones y desafíos que promueven la gestión educativa como derecho fundamental.

Palabras clave: educación inclusiva, discurso, prácticas, interpretaciones, desafíos, comunidad educativa.

Abstract

The article shows the concepts related to inclusive education, making the theory visible as an essential axis for the understanding of the actions developed in the educational field, framed in national and international organizations and documents. From the interpretative analysis, the perceptions that identify the enunciate marks of the authors are retaken and classified according to the interrelation that is conceived of the exposed propositions and intentionality. From there, the elements and practices are determined to show direction to the members of the educational communities to the recognition, implementation, adaptation, reasonable adjustments that contribute to guarantee equitably, learning opportunities for all. All of the above, leads to rethink the interpretations and challenges that promote educational management as a fundamental right.

Keywords: Inclusive education, speech, practices, interpretations, challenges, educational community.

* Claudia Patricia Rodríguez Andrade. Profesora e investigadora de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad de la Rioja. Correo electrónico cprodriguez@unicatolica.edu.co

Profesora e investigadora de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Magíster en Educación y Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: mlurbano@unicatolica.edu.co

Introducción

Actualmente, el concepto de educación inclusiva está siendo mencionado en el contexto educativo, por lo que han resultado varios interrogantes sobre qué es, quién lo respalda, cuáles son las características y elementos propios con los que se debe abordar. Por ello, se abordará desde dos instancias que dan respuesta a las cuestiones mencionadas; la primera, desde entidades y los documentos emitidos, estos son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos DUDH (1948), que permite comprender globalmente su acción, específicamente en su artículo 26, en el cual se menciona la educación como un derecho humano básico y ha sido fundamentado en el desarrollo de acciones dignas para la vida. En este mismo sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2004), encargada de la gestión en la educación y basada en cuatro aspectos claves para su desarrollo: el primero, como un derecho básico que permitirá tener una sociedad más justa; el segundo, encaminado desde la calidad educativa; el tercero, pensado desde la creación de una educación para todos; y el último, centrado en la inclusión de grupos minoritarios. De la misma forma, la Agenda 2030 (2016) como plan mundial, específicamente para este caso en el objetivo 4, esto es: retoma la garantía de la educación inclusiva, equitativa y de calidad en pro de fomentar oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Por otro lado, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2017) establece su visión en las prácticas, políticas y culturas para minimizar las barreras de aprendizaje y participación.

Por otra parte, se retoman conceptos literales desde autores que permitirán esclarecer las percepciones que serán insumo esencial para determinar los factores que convergen de manera individual y colectiva. Inicialmente, Echeita (2017), quien ha contribuido en asesorías referentes al tema internacionalmente (Unesco, OCDE, OEI

entre otras), coordinador del Consorcio en Educación; seguido, Blanco, directora de la oficina de la Organización de los Estados Americanos OIE de Chile, ha caracterizado América Latina y el Caribe en el campo educativo; Arnaiz (2003), quien ha publicado numerosos textos en el ámbito de la atención a la diversidad. Finalmente, Parra, investigador de la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá y director del Instituto Nacional para ciegos INCI.

Metodología

Se realizó una revisión y clasificación de los documentos referenciados y se elaboró un gráfico de tiempos tomados sin secuencia, con la finalidad de evidenciar el proceso de enunciación y aporte a la educación inclusiva.

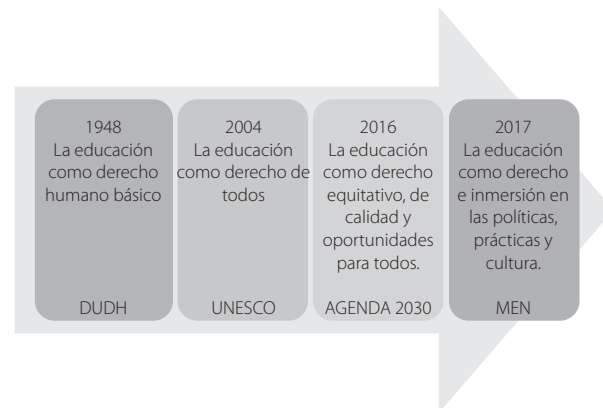


Figura 1. Enunciados que evocan a la Educación Inclusiva.
Fuente: Creación propia

Maturana (1998) refiere el lenguaje como elemento trascendental en la convivencia, ya que se relaciona de manera intrínseca con las emociones, las cuales son decisivas para establecer relaciones entre los seres humanos, respondiendo a la equidad y justicia social. En este sentido, establecer el buen uso del lenguaje alrededor de las interpretaciones, encaminará a la construcción de referencias asertivas e incluyentes y evitará, por ejemplo, la emisión de mensajes que en ocasiones pueden considerarse contradictorios a la intención edu-

cativa inclusiva. La figura anterior, como se evidencia en diversos momentos, le apuesta en los elementos expuestos insistentemente a la educación como un derecho fundamental de todos, estableciendo así, un llamado a la educación inclusiva, pensado desde la equidad y oportunidad.

Desde los autores, se retoman varios fragmentos sobre el concepto de educación inclusiva como análisis comparativo que evoca a las características y elementos a través de su proceso de enunciación demostrado en la siguiente tabla:

Tabla 1. Conceptos de Educación Inclusiva

<p><i>Un medio privilegiado para alcanzar la inclusión social, algo que no debe ser ajeno a los gobiernos, debiendo dedicarle los recursos económicos necesarios (...)el verdadero significado de ser incluido lleva implícita la inclusión social, la participación en el mercado laboral competitivo, fin último de la inclusión... (Arnaiz, 2003, p. 154).</i></p>	<p><i>(...) como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (...) constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación para Todos. (Blanco, 2008, p. 7)</i></p>	<p><i>La educación inclusiva se puede resumir en... las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad...” (Parra, 2011, p. 9)</i></p>	<p><i>“una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese TODOS, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad...”. (Echeita, 2017, p. 17).</i></p>
---	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

Es de resaltar que, a través de la enunciación individual de los autores, se encuentran algunos elementos esenciales que permiten la interrelación para conceptualizar de forma colectiva, esto es, la educación inclusiva como una meta que requiere un proceso de transformación y medio para alcanzar la participación de manera equitativa, de calidad, para todos, en camino como impulso a una inclusión social.

Revisión analítica

Retomando la postura de los autores, se evidencia para Parra (2011), la necesidad de hacer una distinción en los términos para una mejor comprensión del alcance de su significado. Así tenemos que, educación significa la construcción del conocimiento individual a partir de la incorporación e internalización de las pautas culturales; incluye el compartir conocimientos y se constituye en la base necesaria para el aprendizaje. Del mismo modo, si se analiza el término 'inclusión', desde el punto de vista educativo, es hacer efectivo para todos los derechos a la educación, contemplando la igualdad en las oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social.

La educación inclusiva de manera articulada se enfoca en dar respuesta a tareas específicas, entre ellas: ser acogidos y compartir en lugares comunes, en los cuales intervienen emociones, acuerdos, reconocimientos que solo se aprenden estando juntos. Así mismo, garantizar la participación para ser valorados y queridos entre todos, en pro de generar bienestar y respeto por las diferencias. Seguidamente, responder al aprendizaje de forma personalizada para que los estudiantes asimilen y progresen en el desarrollo de las competencias. Finalmente, contribuir a la sostenibilidad medioambiental, como la construcción racional de sociedad y planeta, puesto que serán las que garanticen una inclusión en su totalidad (Echeita, 2017).

En el campo educativo, Arnaiz, en su texto denominado Sobre la atención a la Diversidad, aclara que

algunos principios de la educación inclusiva son: 1. Clases que acogen la diversidad, es decir, aulas donde los estudiantes puedan desarrollar una atmósfera social que les permite aprender desde varios niveles y, al tiempo, encontrar rasgos que los identifican y los ayudan a construirse de manera eficaz y fuerte. 2. Un currículo más amplio que fomente el desarrollo de habilidades equivalentes a sus necesidades y posibilidades. 3. Enseñanza y aprendizaje interactivo, los cuales están ligados a la pedagogía que estimulan el trabajo cooperativo, creativo e interactivo. 4. Apoyo a los profesores, encaminado a romper el aislamiento profesional, individualismo que niega las posibilidades del trabajo con otros adultos; por ende, la cooperación de otros profesores en la preparación y valoración continua, enriquece en varios aspectos. Finalmente, 5. La participación paterna como parte del proceso significativo y de planificación que llevará a un mayor conocimiento de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se permite una visión más amplia de los elementos a tener en cuenta en la educación inclusiva, logrando vincular los requerimientos a nivel físico, condiciones de las aulas y sus materiales; además de la construcción estructural, en tanto filosofía, misión y visión de los procesos de enseñanza – aprendizaje, que se traducen en los documentos institucionales que guían el quehacer cotidiano de las instituciones educativas y junto a ello los procesos de acompañamiento a los docentes, quienes requieren de espacios de actualización, reflexión y planeación permanente; todo esto con el único propósito que la educación se convierta en espacio de interactividad para el desarrollo de competencias sociales, vinculando de manera más clara a los padres de familia y a la sociedad en general.

Blanco, refiere que en los países de América latina, se presenta el panorama educativo a partir de las realidades evidenciadas, por consiguiente, la ruta y recorrido hacia la educación inclusiva puede ser determinada por algunos desafíos como: mayor cobertura y calidad en la primera infancia; progresión oportuna y conclusión de la primaria y secundaria; eliminación de formas de discriminación; mejoramiento en los

procesos educativos para el acceso y la apropiación del conocimiento; inversión en la formación y condiciones adecuadas para los docentes; desarrollo de sistemas de apoyo en atención a la diversidad; fortalecimiento de sistemas integrales de protección y promoción social; acceso al uso de las TIC; aumento de mayor inversión y hacer más equitativo el gasto público en educación y adelanto en sistemas de información desagregada por factores de inclusión (2014). Por lo tanto, todo está acorde a las necesidades del contexto y esto es, en principio, la conformación de equipos que identifiquen las necesidades para dar inicio, no precisamente desde lo más difícil, más vale de aquellos pequeños elementos considerados que pueden ir modificando.



Figura 2. Elementos de la Educación Inclusiva
Fuente: Elaboración propia

Cada uno de los focos (políticas, prácticas y cultura) se retoman de acuerdo a la visión que el Ministerio de Educación Nacional le apuesta, de allí se construyen grupos de palabras asociadas a una misma intencionalidad que aportan significativamente a una educación para todos y dejan entrever que, aunque las posturas parezcan ser independientes, cada uno aporta al compromiso que se desarrolla en la educación desde la sinergia de sus postulados.

Por ello, desde este análisis también se retomaron características discursivas sobre las prácticas educativas que permiten aportar a las acciones continuas a desarrollar en los contextos educativos, con el objetivo de aportar y garantizar el fortalecimiento de los factores que deben infundir en la educación inclusiva.

Como primordial aspecto, se debe considerar que todo sujeto, de manera cotidiana, se desenvuelve en diversas situaciones y espacios, los cuales lo llevan a estar en constantes prácticas – acciones, que implican el desarrollo de procesos que vinculan sus conocimientos y experiencias previas, situaciones que están determinadas por el campo sociocultural donde se encuentra inmerso el sujeto: desde esta perspectiva, se presenta el siguiente análisis sobre práctica educativa:

Tabla 2. Conceptos de la práctica educativa

“(...) las prácticas educativas se constituyen de distintas estrategias discursivas y semióticas que comprometen tanto a alumnos como docentes en la construcción de supuestos relacionados con determinados conocimientos y formas de actuación” (Chávez Jaramillo, 2014, p.166).

La práctica se convierte en una unidad de análisis, desde la cual se puede plantear un estudio de la evolución educativa, de allí Kemmis (1999), propone cuatro planos,

“(...) las intenciones del profesional (...) en el plano social (...)plano histórico (...)se construyen en un plano político (p. 23).

“La buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. No hay buenas prácticas ideales, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan” (OEI, 2009).

“La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores (...) estas acciones serán (...) plan formal de mejora que refleje tales valores inclusivos” (Booth Ainscow 2015, p. 18).

Fuente: elaboración propia.

De forma colectiva, se puede considerar que las prácticas educativas están ligadas a las acciones, estrategias, estructuras, valores de los miembros de las comunidades educativas y se construyen mediante la interacción de los diferentes grupos de sujetos que participan de la consolidación del proceso educativo; entendidos como aquellos que aportan los conocimientos que se incluyen en él, asumiéndolos como relevantes y esenciales para el plano social.

Chávez y Jaramillo (2014) aclaran que quienes conforman estos grupos están en constante cambio o evolución, en cuanto a las posibilidades de crear estrategias que ayuden a comprender el conocimiento o la información que madurará los procesos cognitivos, sociales, emocionales de cada uno de los individuos; al igual que en el grupo receptores, quienes se transforman y asumen nuevos procesos, en la mayoría de los casos, determinados por el desarrollo de nuevas tecnologías y percepciones sociales y culturales.

Para Kemmis (1993), estos planos dejan entre ver que las prácticas educativas, más que acciones explícitas, contienen elementos en su accionar que corresponden a una dimensión estructural de contenido ideológico, dentro del marco histórico y político; donde se pueden identificar estructuras de poder, en tanto son determinantes del quehacer cotidiano en el aula de clase, interviniendo de forma afirmativa las dimensiones de enseñanza-aprendizaje. Los marcos referenciales y normativos que corresponden al espacio macro, son apuestas a nivel político que en la mayoría de los casos se encuentran en debate social, se comportan desde políticas públicas cíclicas, que dan respuestas a coyunturas sociales sin modificar su trasfondo, de allí la imposibilidad de identificar revoluciones educativas significativas. Otros elementos cercanos en tanto perceptibles de cambio próximo, son los correspondientes a la construcción intencional, la cual, en la mayoría de los casos, es objeto de procesos de afirmación, contracción o modificación del plano social circundante; el cual no se escapa a las propias dinámicas dominantes.

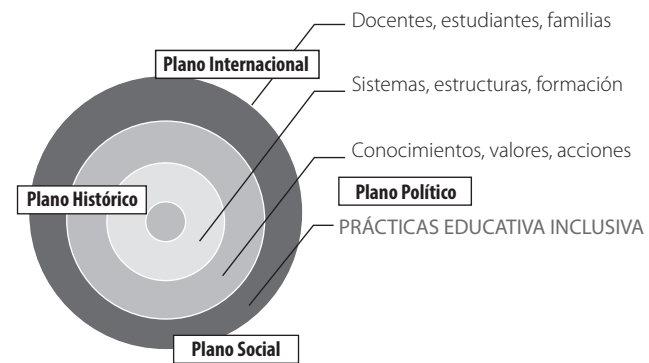


Figura 3. Elementos para la comprensión de la práctica educativa inclusiva.
Fuente: Elaboración propia

De esta manera, las prácticas educativas inclusivas no deben ser de uso exclusivo de los docentes, en cuanto se reconocen otros aspectos dentro de la sociedad que exige una vinculación más estrecha de la comunidad a los procesos de inclusión; es decir, se debe ir más allá de la sensibilización, reconocimiento de la diferencia, puesto que implica un proceso permanente a todos los actores sociales que permiten una reflexión clara de lo que significa la práctica educativa inclusiva. Esto favorece el ejercicio dentro de la escuela, en tanto ofrece un escenario accesible a todos los miembros desde diferentes frentes, no solo en el escolar, sino en la adquisición de conocimientos académicos y los que corresponden al mundo de la vida, agregando la visión social de aquellos que no se ven inmersos de manera directa pero que, desde la experiencia del ejercicio, se preparan para un mundo donde se presenta la diferencia que exige el reconocimiento y acción como facilitadores en la educación.

Conclusiones

El lenguaje y la necesidad de aclarar los términos como la educación presenta el derecho que tienen los sujetos para acceder al conocimiento y desarrollar capacidades que le permitan establecer relaciones en los diferentes ámbitos en los que se moviliza, de allí su estructura clara, organizada

que se permea especialmente por lo social, cultural y político de un país.

En el marco legal existe, desde hace muchos años, la creación de documentos que encaminan la educación como un derecho fundamental de todos; de manera insistente promueve, intrínsecamente, la inclusión, en especial de aquellos más vulnerables y que de alguna manera no pueden acceder a los contextos educativos. Por ello, es muy importante constatar desde un marco legal global y nacional, la forma cómo se asumen con el fin de verificar la interpretación que se da en el contexto al que corresponda.

El concepto de la Educación Inclusiva para las comunidades educativas, y en especial para los miembros quienes intervienen en ellas por fundamentación legislativa o teórica, convoca a brindar atención de calidad a los niños, niñas y jóvenes quienes acuden a los centros de formación de quienes no han ingresado. De allí, es necesario repensar sobre las acciones que movilizan la defensa de los derechos humanos y aportan a la dinámica social que permite vincular al sujeto y potencializar los diferentes medios para este fin.

La inclusión, desde un marco general, permite reconocer los escenarios a los que se enfrentan los sujetos (económico, social, cultural, políticos), los cuales evocan un enfoque para todos como posibilidad de reconocimiento a la diversidad y condición inherente a los seres humanos, encauzada, como diría Fernández (2003), en las razones sociales y morales que implican una educación de calidad, capaz de contribuir al buen sentido social, basado desde la autonomía en el diseño escolar de cada país y pensado para adaptarse a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes en su realidad.

Reconocer los elementos que convergen en la educación inclusiva, fortalece los procesos participativos, generando la visibilización de cualidades y riquezas sociales presentes en el contexto; del mismo modo, permite avanzar en el reconocimiento de la diversidad en un espacio ideal que solo es

posible dentro de ambientes equitativos, justos y de calidad, con acceso a medios eficaces para la apropiación de conocimiento, incluyendo las TIC. De lo mencionado, se considera que la ruta hacia la educación inclusiva requiere del compromiso social y soporte de los agentes que conforman y gestionan las instituciones educativas.

Las prácticas enmarcadas desde los cuatro planos (intencional, político, histórico, social) y con el entramado conceptual y constructivo, determina los procesos de selección, desde las cuales se visualizan diferentes agentes, momentos formativos, métodos y recursos, que evidencian la intencionalidad primaria de contribuir en la adquisición de conocimientos desde la consolidación de habilidades propias del aprendizaje en la diversidad.

Recomendaciones

La Educación Inclusiva, menciona la necesidad de hacer una distinción en los términos para una mejor comprensión del alcance de su significado. Así tenemos que, educación significa la construcción del conocimiento individual, a partir de la incorporación e internalización de las pautas culturales que incluye el compartir conocimientos y se constituye como base necesaria para el aprendizaje.

La eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación los escenarios físico y social debe ser una tarea constante en todos los contextos educativos, independientemente de las situaciones que se presenten, en especial de aquellas que están permeadas por el sistema estándar homogéneo que desfigura el reconocimiento a la atención de los estudiantes en la diversidad.

La creación de nuevos escenarios en la educación convoca a estar en constante investigación, formación y revisión de las acciones, partiendo de las condiciones sociales y los objetivos planteados dentro del sistema, puesto que serán, en cierta medida, los que se conviertan en valores de una educación con prácticas educativas inclusivas.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, S. (2003) *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Ciudad: Ediciones Aljibe. Recuperado de http://webdocente.altacapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf
- Ainscow, M y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Revista Perspectivas*, XXXVIII, intervalo de páginas.
- Bernal G. A (1998) *Educación en y para la diversidad. Comunidad Educativa*. Ciudad: Murcia España.
- Blanco, R (2005). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para todos*. París: UNESCO.
- Blanco, R (2014). *Avances y Desafíos de la Educación inclusiva en Iberoamérica. Inclusión Educativa en América Latina: caminos y recorridos por recorrer. Metas Educativas 2021*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la ciencia y la cultura. Madrid: España (Pp. 11-35)
- Booth T y Ainscow M. 2015. *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª Edición revisada del Index for inclusion. País
- CEPAL. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile. Recuperada el 1 de octubre de 2018. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334_es.pdf
- Declaración de los Derechos Humanos. (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Echeita S. G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisa y lágrimas. Universidad de Oviedo. *Aula Abierta* 46, págs.17-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060634>
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral* 2000, 13. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- Maturana, H (1998). *Emociones y lenguaje en Educación y política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Kemmis, S. (1993). *El Curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI (2009). *Guía para para reflexión y valoración de las prácticas inclusivas*. Madrid: Editorial.
- Parra, C. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*. Revista educativa y desarrollo social. Ciudad: Editorial.
- Maturana, H (1998). *Emociones y lenguaje en Educación y política*. Belo Horizonte: UFMG.
- UNESCO (2004) *Temario abierto sobre la Educación Inclusiva. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>



La comunicación en la configuración de movimientos sociales campesinos agroecológicos: caso red de alimentos agroecológicos del Valle del Cauca “Alimentos de vida”

Communication and configuration of social movements in agroecological peasants:
Case of the Agroecological Food Network of Valle del Cauca “alimentos de vida”

*María Ximena Galeano Martínez.
**Dely Johana Bueno Ríos.

Rec: Noviembre 2018
Acep: Marzo 2019

Resumen

Este artículo hace referencia a los resultados del trabajo de campo que nacen desde la investigación Red de Mercados Campesinos Agroecológicos (RED MAC): escenarios de transformación socio ambiental en Colombia, los cuales plantean analizar la Red como una experiencia alternativa al modelo de desarrollo que, desde la comunicación para el cambio social y la agroecología, aporta a la transformación socio ambiental, puesto en marcha el movimiento de campesinos agricultores familiares del Valle de Cauca.

Palabras clave: Comunicación, agroecología, movimientos sociales, participación, cambio social, desarrollo.

Abstract

This article presents the results of the research project and case of study “Red de Mercados Agro-ecológicos” (RED MAC) Scene of social-environmental transformation in Colombia, which considers to analyze the Red and encourages the agro ecological experience of peasants as an alternative way of understanding the communication from a social movement experience which transformed the relationship between human beings and nature.

Keywords: communication, social movements, participation, social change, development, agro ecology.

* Comunicadora Social y Periodista, Universidad Autónoma de Occidente. Magíster en Desarrollo Internacional Comunitario, Victoria University- Australia. Docente tiempo completo del Programa de Comunicación social y periodismo, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. djbueno@unicatolica.edu.co

** Comunicadora Social y Periodista, Universidad Autónoma de Occidente. Magíster en Estudios Socio ambientales, FLACSO-Ecuador. Docente tiempo completo del Programa de Comunicación social y periodismo, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. mgaleano@unicatolica.edu.co

Introducción

La Red de Mercados Agroecológicos del Valle del Cauca “Alimentos de vida” es una organización de segundo nivel que reúne a 60 organizaciones de primer nivel y representa a 300 familias campesinas de 19 municipios del departamento del Valle del Cauca (Andalucía, Cali, Cartago, Buga, Dagua, Palmira, Tuluá, Restrepo, Roldanillo y Sevilla). Campesinos y campesinas que, desde 2009, realizan una apuesta comunitaria desde la agroecología como saber y práctica indispensable para cubrir sus requerimientos energéticos, sin el detrimento del Planeta (RED MAC, 2014).



Imagen 1. Municipios del Valle del Cauca - Colombia donde funcionan los mercados agroecológicos.

Fuente: RED MAC, (2018).

La propuesta de los campesinos está basada en el retorno y la recuperación de prácticas productivas, sociales, culturales y espirituales que les permiten una vida en condiciones de equidad y bienestar, y una relación armónica y trascendental con su entorno natural.

Es decir, la puesta en marcha de prácticas de agricultura familiar, trabajo comunitario, economías solidarias y otras tradiciones, mantenidas por los campesinos del departamento, hasta entrados los años 60, cuando la lógica productiva del país era agraria.

En la década de los años 80 y 90, en el departamento del Valle del Cauca se empieza a hablar de agricultura orgánica, es decir, aquella que sustituye insumos químicos por insumos orgánicos, la cual inicia por medio de organizaciones como la Asociación de Caficultores Orgánicas (ACOC) y la Asociación de Caficultores de la Marina (Asopecam), quienes empiezan a hacer dicho proceso con el café. De igual forma, las familias productoras ejercían la soberanía alimentaria dentro de sus prácticas de agricultura, debido a que producían inicialmente para el autoconsumo (Palacios, comunicación personal, noviembre de 2016).

De acuerdo a esto, finalizando la década de los noventa, se empieza dar a paso a la producción agroecológica dentro del departamento, la cual permitió la producción y el consumo de alimentos sanos, libres de agro tóxicos y con los cuales, desde sus cultivos, se busca el cuidado permanente del medio ambiente, manejando la actividad y ciclos que la naturaleza misma brinda.

En consecuencia, tal como se manifiesta en un documento realizado por la (Federación Internacional de Movimientos de Agricultura Orgánica, 2013), entidades y corporaciones gubernamentales y no gubernamentales como las Escuelas Campesinas de Agroecología, la Corporación Surcos Comunitarios, el Instituto Mayor Campesino (IMCA), la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca (CVC) y las secretarías de agricultura de algunos municipios, empiezan a brindar su apoyo para la conformación de dichos mercados y motivaban a

los productores a continuar con la agroecología, dejando a un lado la producción convencional química (Palacios, comunicación personal, noviembre de 2016).

Es así, como el IMCA de Buga ofrece a los integrantes la posibilidad de usar sus instalaciones y espacios para realizar sus encuentros, los cuales se establecen mensualmente, por medio de asambleas con los representantes de los mercados participantes. En este encuentro se establece una relación de confianza, solidaridad y amistad entre los productores. Aquí se permite conformar la base social y organizativa de la Red, pues dialogan puntos importantes como las estrategias, las debilidades, los proyectos y, al mismo tiempo, se genera una comunicación permanente entre los integrantes, brindándose apoyo y compartiendo sus experiencias.

La Red entonces, es definida como un conjunto de puntos (personas) que están interconectados, generando una comunicación y flujo de información. Es un espacio donde se busca compartir y se crean y establecen lazos y relaciones de confianza, compañerismo, amistad y ayuda (Palacios, comunicación personal, noviembre de 2016).

Desde la comunicación, nace el interés de analizar esta experiencia de transformación social campesina, la cual aporta al debate del campo de investigación/comunicación, el cual plantea pensar comunicativamente los fenómenos sociales, Asociación colombiana de facultades y programas universitarios de comunicación (AFACOM, 2004), que, en este caso, se generan desde las representaciones sociales relacionadas con el ser humano y medio ambiente en Colombia.

También, entender la importancia de pensar la comunicación no desde el papel medio centrista, sino como un campo de investigación y

de producción de conocimiento que se interesa en pensar los procesos de interacción significativos de la vida cotidiana, las dinámicas sociales, culturales y colectivas, generadas dentro de los movimientos sociales.

Es necesario dar prioridad a la diversidad, heterogeneidad y variedad de expresiones comunicativas descentralizadas que a menudo suelen ser sacrificadas en el altar de la masividad. No puede existir un medio de comunicar que desplace a otros, todas las formas son necesarias (oral, escrita y audiovisual; formal e informal; de base, local y nacional e internacional) y todas pueden potenciarse mutuamente (Zibechi, 2007).

De acuerdo a lo anterior, se trata de analizar una experiencia organizativa cuyas lógicas de relacionamiento y comunicación ofrecen una reflexión a la academia pues, a través del diálogo de saberes, la reconstrucción de significados con la naturaleza y el ejercicio participativo, podrían considerarse como un escenario de comunicación de transformación socio ambiental, el cual es el propósito de la investigación.

Principios fundamentales de la metodología adoptada

Enmarcados dentro de los supuestos de la investigación cualitativa se aborda, desde diferentes momentos metodológicos, la descripción del trabajo de campo realizado dentro de RED MAC, los cuales se describen a través de los componentes considerados de relación fundamental, dentro de los escenarios de comunicación que conforman este proceso:

- (i) La finca: como espacio de vida donde se realiza la producción y los lazos familiares con la tierra y con el proceso productivo, concebida como el territorio *donde todo sucede y donde todo puede suceder*.

(ii) El mercado, como el espacio de relacionamiento donde los productores tejen su vínculo con los consumidores, expanden su trabajo y se integran a la sociedad en torno al consumo agroecológico.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo como referente un enfoque histórico – hermenéutico, cuyo objetivo fundamental es la comprensión de los fenó-

menos humanos y sociales. De acuerdo a lo anterior, se planteó un trabajo con herramientas etnográficas, buscando lograr la descripción de la cultura y algunos aspectos fundamentales de la comunidad, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma, dado su articulación con las dimensiones histórica, cultural, socio- política, y contextual (Baztán, 1995).



Ilustración 1. Mercado Semilla Sevilla.
Fuente: Carvajal (2018).



Ilustración 2. Mercado Forcuvida. Por Bueno (año).
Fuente: Bueno (2018).

Esto se toma en cuenta para el abordaje del caso de estudio "Red de Mercados Agroecológicos del Valle del Cauca" y con miras a comprender e interpretar una realidad que interactúa con un contexto más amplio, además de generar una construcción de la realidad, a través de la puesta común de la cotidianidad y relaciones sociales particulares generadas dentro de esta acción colectiva. Estas relaciones nos permiten, a través de la comprensión y análisis, percibir, pensar, sentir y actuar la agroecología; y así mismo, conceptualizar la realidad del campesinado del Valle del Cauca, a través de la práctica social de la misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, la información que se presenta sobre la metodología pretende abarcar y responder los dos objetivos específicos trazados para la investigación:

1. Identificar y caracterizar las acciones de comunicación alternativa y para el cambio social presentes al interior de la RED MAC.
2. Analizar la transmisión de los saberes intergeneracionales generados dentro de la práctica agroecológica, al interior de la RED MAC.

El ejercicio de observación participante se llevó a cabo en los mercados agroecológicos de forma semanal durante el tiempo de trabajo y en la participación de la asamblea general mensual de la Red. También se realizó trabajo de observación durante los momentos de inmersión dentro de las fincas de las familias productoras y los mercados de cada municipio, en el cual se pudo vivir el proceso de producción agroecológica. Estas fueron las técnicas etnográficas realizadas durante el proceso.

Este proceso se fortaleció con las entrevistas a profundidad a campesinos productores y amigos consumidores de los diferentes mercados pertenecientes a la Red, en las cuales se pretendía un acercamiento sobre su forma de concebir la agroecología.

Con base a lo planteado, para la elección del universo de estudio (el cual se seleccionó con el apoyo de los líderes de la Red), para el trabajo de campo

se tuvo en cuenta los mercados fundadores en la región y en los que se desarrollaron salidas en aras de abrir las categorías de análisis en el proceso:

Tabla 1. Ejercicio Metodológico

Categoría	Sub categorías	Participantes
Enfoques de la Comunicación	Para el desarrollo	Miembros de junta directiva, asamblea y representantes de los mercados.
	Alternativa	
	Participativa	
	Cambio social	
	Movimientos Sociales	
	Popular	
Transmisión de saberes	Intergeneracional	Líderes, representantes de los mercados, integrantes de los mercados, representantes de la asamblea (Presidente), familias fundadoras de la RED (abuelos, padres, madres e hijos campesinos).
	Transmisión	
	Saberes	
	Juventud Rural	
	Relatos	
	Memoria	
	Oralidad	
Prácticas culturales		

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Escenarios de comunicación, escenarios de transformación

Históricamente, los campesinos y pequeños productores en Colombia han tenido un papel fundamental en las dinámicas sociopolíticas del país. Sin embargo, han sido invisibilizados o, en el mejor de los casos, reducidos a simples agentes económicos productores de alimentos, sin tener en cuenta que sus espacios vitales son escenarios de constantes luchas y reivindicaciones sociales que promueven y revaloran el ejercicio mismo de la participación (Tamayo, 2012).

Tras la Constitución de 1991, Colombia se ha embarcado en un proceso de descentralización que ha generado una redefinición de los procesos políticos, lo que se manifestó en cierta autonomía territorial del Estado como encargado de hacer efectivos los derechos civiles, políticos, sociales y económicos de los ciudadanos. De esta forma, la participación se configura como condición necesaria para la satisfacción de las demandas de la sociedad civil y para el mantenimiento del régimen político del país (Tamayo, 2012).

Es por esto, que la organización social se genera para buscar el desarrollo de las comunidades, siendo los procesos organizativos los integradores de necesidades y luchas individuales que fortalecen la capacidad de acción, significación y participación de los campesinos y pequeños productores rurales, así como la conservación de identidad campesina y la democratización de los territorios (Zibechi, 2003).

Lo anterior, fortaleció los lazos comunitarios y abrió las puertas hacia la conformación de los mercados campesinos y agroecológicos en varios municipios del departamento del Valle del Cauca.

Para la RED MAC “Alimentos de Vida”, la finca y el mercado son escenarios donde cotidianamente se llevan a cabo las interacciones familiares, organizativas y comerciales que dan direccionamiento y sentido a su agenda como organización social campesina.

En ese sentido, es desde ahí donde se desarrolla su carácter de Red, mediante el ejercicio permanente de diversas formas de comunicación. En estos escenarios es donde se producen las relaciones inmediatas, la familia, los amigos, los vecinos, etc., y como lo plantea Prieto (2014) *es desde donde se lee el resto de la sociedad*.

La finca, el lugar simbólico y el corazón del proceso donde todo inicia.

De esta forma, en el punto de partida de la Red como organización, su primer marco de referencia

es el predio o finca, lugar donde se inicia la vida familiar, productiva, espiritual, política y social de los campesinos y pequeños productores agroecológicos.

La idea de finca agroecológica familiar campesina parte de que el campesino o productor sea propietario de su terreno. Debe contar con el espacio de la vivienda familiar, áreas para el manejo de especies vegetales y animales para el autoconsumo, también están los cultivos y los animales que están destinados al mercado. Están, además, las construcciones para resguardar a los animales, se cuenta con espacios para el pastoreo, la infraestructura para la transformación de los productos, para la elaboración de los abonos biológicos, algunos espacios sociales, y también lo que se considera ornamental y los espacios reservados para el bosque y el agua (Añasco, 2014).

Esta es también el primer escenario comunicativo, donde suceden dos importantes procesos de la práctica: por un lado, la vida familiar y por otro, el proceso productivo agroecológico. Ambos derivados más por la experiencia y la interacción relacional que por algún tipo de mediación más allá de la convivencia y el encuentro de intereses y saberes comunes alrededor de la apuesta agroecológica.

“Toda finca agroecológica debe estar presidida por una familia, que por lo general vive en la finca pues de esta manera siempre está en contacto con todos los detalles de las actividades productivas. Desde aquí se hace familia, se produce y se autogestiona” (Añasco, 2014, p. 56).

Es decir, en el marco de la Red, es en la finca donde los productores se constituyen en protagonistas de su propio desarrollo y sentido, y es desde ahí donde la comunicación articula y se articula a su proceso social.

Se trata de comprender, entonces, la comunicación en relación con el desarrollo y el proceso social inmerso, esto es, asociada a las expresiones de identidades culturales, donde son las comunidades quienes agencian su participación y sus formas de comunicación (Beltrán, 2005).

“La finca no debe ser solo el sitio para ir a trabajar, sino que debe ser un espacio de vida, donde todos se sienten bien. No se debe seguir pensando como normal que la familia campesina viva en una casa miserable; así la familia se siente bien viviendo en el campo, sin querer emigrar a la ciudad” (Añasco, 2014, p. 75).

De esta manera, la comunicación parte de la participación de la familia en el funcionamiento de la finca agroecológica familiar campesina, lo que garantiza cubrir toda la variedad de actividades propias del proceso productivo. “La pareja, si hay una pareja, los hijos también. Todos los que vivan en este espacio aportan al trabajo que hace posible lograr los resultados esperados” (Añasco, 2014, p. 71).

En este caso, la voz de la familia se convierte en el traspaso intergeneracional, una forma de conservar el conocimiento entorno a la tierra, a través de la oralidad, la observación y la práctica al mismo tiempo. Para muchos de los adultos mayores, productores e integrantes de estas familias, es importante que de esa manera sus hijos y nietos aprendan a mantener y a preservar los saberes agroecológicos.

Es por eso que lo planteado por Tapia, M. (2014, p. 14), la transmisión se entiende desde la oralidad como un aporte de información sobre el pasado que vive y se mantiene en la memoria de la gente sin escribirse, se transmite por medio de la narración oral y, al mismo tiempo, los saberes hacen parte de ese proceso como “una plataforma de ideas, experiencias, creencias, imágenes, reflexiones, opiniones que vamos construyendo a lo largo de nuestras trayectorias de vidas individuales y colectivas. Los saberes nos permiten relacionarnos con las personas que comparten nuestro contexto cultural y entorno social.” (Ghiso, S.F., pp. 6-7).

“Mi hijo es el que les cuenta a todos cómo se llamaba cada maíz y por qué estaba así. Él polinizaba, separaba, él era el que escribía, anotaba; llenó registros por iniciativa propia y yo lo dejé, entonces cuando yo

me metía al cultivo, me corregía y me explicaba cómo era” (Toro, comunicación personal, abril de 2016).

Es decir, en la finca se genera la toma de decisiones, la defensa de los intereses de la familia, y, por ende, se podría considerar como un punto de partida para la construcción de la identidad de una colectividad que genera un cambio social (Rojas, 2015). En este tipo de comunicación, el proceso es más importante que el producto. Se valora el rol de los actores sociales y de la apropiación de sus enunciados y procesos de comunicación y significación.

“En la finca somos productores campesinos, en la finca trabajamos en la tierra desde la agroecología, que ha sido un proceso que ha transformado físicamente nuestro espacio y la forma cómo somos padres, hijos, madres, familia, vecindad: red” (Palacios, comunicación personal, noviembre de 2017).

El mercado, punto de encuentro de la comercialización y lo organizativo

De acuerdo a la Vía Campesina (2016), en el mundo, más del 80 % de los productores a pequeña escala opera en los mercados campesinos o territoriales que hacen un gran aporte a la seguridad alimentaria y al ejercicio político del campesino y pequeño productor. “Estos mercados son diversos, pero se distinguen por ciertas características si se comparan con los sistemas globales de suministro de alimentos, por ejemplo:

- Están conectados directamente con los sistemas alimentarios locales, nacionales o regionales: los alimentos en cuestión se producen, procesan, comercializan y consumen dentro de un «territorio» concreto, la brecha entre los productores y los usuarios se reduce y la longitud del circuito se acorta.

- Desempeñan múltiples funciones económicas, sociales y culturales dentro de sus territorios, las cuales comienzan por la provisión de alimentos, pero no se limitan a este aspecto.

- Son los más remunerativos para los productores a pequeña escala, ya que les ofrecen más control sobre las condiciones de acceso y los precios, que las cadenas de valor establecidas.

- Contribuyen a la economía territorial, ya que permiten que una proporción mayor del valor añadido se mantenga en las explotaciones y las economías locales, y retorne a las mismas. Por lo tanto, suponen una importante aportación a la lucha contra la pobreza rural y a la creación de empleo” (Vía Campesina, 2016, p. 16).

Según la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCYD o UNCTAD), más del 80 % de los pequeños campesinos trabajan en ámbito local lo regional, y una amplia mayoría lo hace mediante canales informales y, en la mayoría de las veces, con tendencia participativa y horizontal.

En el Valle del Cauca, “los mercados ecológicos se comenzaron a conformar como esfuerzos aislados en varios municipios, siendo el de Cali uno de los primeros en organizarse hacia el año 2003, y alrededor del cual se inicia el apoyo de la CVC para su consolidación en un espacio contiguo a las oficinas principales de la Corporación” (Añasco, 2016).

El relacionamiento interinstitucional, que implicaba la negociación de sentidos con funcionarios públicos, se da en términos de una comunicación participativa, donde “el sujeto necesita superar los límites de la democracia representativa para acercarse a los modelos de democracia participativa, los actores institucionales necesitan a sujetos activos a la hora de establecer los consensos sociales necesarios para el desarrollo” (Calvelo, 2003, p.15).

De esta manera, las familias que conformaron la REDMAC, se dieron a la tarea de gestionar y concretar con diversos actores sociales (estatales, privados, etc.), para el surgimiento

de los mercados campesinos en diferentes municipios del Valle del Cauca, tales como: Andalucía, Buga, Cali, Cartago, Dagua, Palmira, Restrepo, Roldanillo, Sevilla y Tuluá. Cada uno de ellos enfrentando un proceso organizativo diferente, articulado por la organización (Red MAC, 2014).

Para el funcionamiento de los mercados, existen dinámicas concertadas entre las asociaciones que los integran. De esta forma, los representantes de las mismas se ponen de acuerdo para determinar productos, cantidades, cupos, etc. Así, todas las asociaciones reconocen los productos que pueden ofertar cada semana y distribuir los beneficios de manera equitativa (Red MAC, 2014).

“De nosotros siempre venimos tres representantes y nos hemos identificado en la situación de los que siempre estamos sacando los productos”. “Ah, que fulano va a mandar 20 kilitos de naranja”, y “madrugar a vender 20 kilos de naranja no les sale, ni el transporte ni nada, entonces los manda con nosotros y luego le damos la plata. Esa es la dinámica que se maneja” (Carrillo, comunicación personal, octubre de 2016).

Los mercados se realizan una o dos veces por semana; los roles y responsabilidades se establecen en reuniones previas, de igual manera, el seguimiento al resultado de la jornada se realiza en un encuentro al finalizar la visita del amigo consumidor. Cabe anotar que no todos los mercados realizan estos encuentros; sin embargo, la mayoría de ellos abre espacios de comunicación para hacer seguimiento al proceso productivo, comercial y organizativo.

Cada asociación cuenta con dos módulos en el espacio del mercado y en estos se ofrecen todos los productos que cada familia ha enviado, independiente de que el producto sea o no del representante presente. El trabajo es colaborativo y solidario y, al final de la jornada, cada

familia recibe el beneficio económico por los productos que envió al mercado (Ríos, Carvajal y Orozco, 2016).

Otro aspecto importante que sale a la luz a raíz del proceso de la comercialización, es el tema del establecimiento de los precios de los productos; se hace de manera grupal entre los productores, cada responsable debe llevar un registro y seguimiento de los precios desde distintas fuentes.

“Esto garantiza una competencia leal entre los productores que oferten los mismos productos, hay alimentos que varían su precio como el frijol, la arveja, el tomate, la arracacha y el plátano, estos precios son discutidos en el momento del montaje del mercado” (Carrillo, comunicación personal, octubre de 2016).

Este ejercicio de comunicación participativa apunta al desarrollo democrático, entendido como “la expansión y el equilibrio en el acceso de la gente al proceso de comunicación y en su participación en el mismo empleando los medios interpersonales y mixtos – para asegurar, además del avance del bienestar material, la justicia social, la libertad para todos y el gobierno de la mayoría” (Beltrán, 2005, p.21).

Conjuntamente de estos aspectos, el espacio del mercado representa, como ya se dijo, el encuentro entre los productores y los consumidores, con quienes, en algunos casos, sostienen una relación más allá de lo comercial, caracterizada por la confianza y la amistad que se desarrolla a partir de la interacción que se da en el mismo (Carrillo, comunicación personal, octubre de 2016).

Cuando se logran construir relaciones de cercanía, goce, credibilidad y confianza, que no anulan el reconocimiento de las diferencias, se alcanza una base indispensable para el intercambio de sentido horizontal. Más aún, esas

mismas relaciones son expresión de un cambio, pues se basan en interlocución, discusión y tolerancia, disponibilidad a crecer y desarrollarse (Alfaro, 2000).

“Llevo siendo consumidora del mercado de Cali desde 2003. Inicé por un tema de salud. Pero ahora, son muchas otras cosas las que encuentro en este espacio. Tengo amigos, gente que sabe cosas importantes, en quienes confío, por ejemplo, la alimentación de mis hijos” (Arbeláez, comunicación personal, marzo de 2016).

Para el caso de la RED MAC, la relación está mediada por los principios de relacionamiento que los productores establecen con sus consumidores, como solidaridad, respeto, tolerancia, honestidad, crecimiento espiritual, confianza, amor y sentido de pertenencia; desde ahí los productores apuestan por acortar la distancia (productor – consumidor), eliminando el intermediario, una figura que devaluaba la ganancia al campesino y prolongaba los circuitos de distribución de los alimentos.

Esta aproximación entre productor y consumidor se ha dado a partir de diversas estrategias de interacción, tales como dar a conocer el proceso que realizan como mercados agroecológicos. Así, de manera permanente, las asociaciones en conjunto ofrecen visitas pedagógicas a las fincas, con el objetivo de que el consumidor conozca el proceso productivo, comprenda el pensamiento de los productores y mejore su vínculo de confianza con el mercado (Palacios, comunicación personal, 15 de noviembre de 2016).

Durante las visitas se realizan degustaciones de productos subvalorados; se organizan festivales como el del sabor y saber campesino, en donde se busca posicionar el quehacer campesino como un eslabón fundamental en temas nutricionales y en la dinámica económica nacional (Ríos et al., 2016).

Se puede decir, entonces, que los mercados agroecológicos campesinos permiten acercar la comunicación entre productor y consumidor, volverla mucho más directa, con la posibilidad de crear una conexión más allá de los fines monetarios, basada en la confianza, donde lo que prima es la creación de vínculos en torno al proceso de alimentación con principios agroecológicos. “El mercado es el pilar de la relación comercial entre el productor y el consumidor. También es el pilar de la familia, pues aquí vendemos, nos encontramos, nos valoramos. Aquí es donde somos y en el lugar donde podemos participar” (Choachí, comunicación personal, 22 de noviembre de 2016).

Es en este sentido que, desde las múltiples esferas y capas de la comunicación, los movimientos sociales rurales están intentando desterritorializar los espacios rurales, reconfigurarlos en favor de sus intereses o su propia visión. Es decir, el mercado representa una lucha, no solo por el territorio (material), sino que también representa un universo de ideas, relaciones y significados colectivos (inmaterial) (Rosset y Martínez, 2016).

Hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la principal forma de mercado de alimentos en Latinoamérica fue el mercado campesino e indígena, donde un día a la semana los campesinos de un municipio o provincia se reunían en un lugar al cual iban los consumidores a comprar (Tamayo, 2012).

Sin embargo, con el advenimiento de la industrialización, la tendencia a perder estos espacios ha sido cada vez mayor, pues en su lugar aparece el supermercado o almacén de cadena. Esto último nos conecta con el ámbito de la comunicación vinculada con el desarrollo, que entiende que la comunicación y el desarrollo son dos esferas de la actividad humana íntimamente relacionadas; es decir, cualquier proyecto transformador conlleva un modo u otro de

entender la comunicación; y, a su vez, cada vez que nos comunicamos introducimos innovaciones en el entramado social (Alfaro, 2000).

Por esta razón, el resurgimiento de estos espacios en el siglo XXI implica la expresión de una voz organizativa que lucha por transformaciones más allá de lo económico; tal es el caso del acortamiento de la cadena de intermediación y transporte, la obtención de mejores precios de venta los productores y una mejor calidad en productos frescos y nutritivos, menos contaminados y a precios más justos para los consumidores y los productores.

En este orden de ideas, los mercados campesinos y los agroecológicos, en este caso en el Valle del Cauca, posicionan un proceso productivo familiar y rural que hoy representa, en sí mismo, un espacio para el ejercicio de una ciudadanía campesina que gira en torno a la puesta en marcha de estilos de vida alternativos, fundamentados en la agroecología.

De tal manera que el mercado también “constituiría un espacio de comunicación participativa, donde se fomenta una comunicación abierta y comprometida con las transformaciones sociales, que constituyen un espacio para el desarrollo del activismo social y la construcción o fortalecimiento de movimientos sociales, orientados a la difusión de flujos simbólicos alternativos a la cultura dominante” (Barranquero, 2010, p. 10).

Para Urueña (comunicación personal, mayo de 2016), asociado al mercado de Sevilla, las prácticas agroecológicas que se dan al interior de los mercados constituyen un cambio de vida que fortalece y rescata la cultura campesina.

Conclusiones y discusión

Es importante plantear la discusión desde la academia a las diferentes formas de enten-

der epistemológicamente la investigación en el campo de la comunicación. El concepto de campo tendría que incluir a otros actores, además de los medios masivos de comunicación, el Estado y las organizaciones sociales (AFACOM, 2014). Es por esto, entonces, que se deben pensar los estudios de la comunicación de manera interdisciplinaria, ya que toda actividad humana tiene que ver con la comunicación y esto se puede evidenciar desde la constante interacción entre las variables sociales, los cambios culturales y políticas que se reflejan dentro de prácticas sociales y culturales que emergen dentro de un contexto específico.

A partir de los espacios de comunicación generados dentro de los escenarios mencionados (asamblea, mercado, familia) y situaciones compartidas con los integrantes de la Red, se entiende la producción agroecológica como el proceso en el que la familia o comunidad se inmersa en el cambio de sistema, principios y visiones de vida, con el fin de generar un incentivo, desde el reconocimiento del respeto y cuidado al medio ambiente, como a la producción y alimentación sana.

Teniendo en cuenta lo anterior, los movimientos sociales, como es el caso de la Red, se han convertido en espacio para el diseño y ejecución de procesos comunicativos, en donde la interacción y las relaciones con el otro son la base para determinar las estrategias de la consecución de fines colectivos.

Por otra parte, el estudio de dicha experiencia, desde la perspectiva de la comunicación para el cambio social, aporta importantes insumos de reflexión y construcción de conocimiento para la valoración de las iniciativas locales como escenarios de fundamentales, entre otras, para la reconstrucción de las relaciones urbano – rurales desde ópticas diversas y alternativas, pertinentes para el actual momento histórico de Colombia.

El ejercicio de relacionamiento en Red favorece el saber comunitario y promueve el intercambio de conocimientos con equidad y crecimiento conjunto, dando oportunidades de rescatar permanentemente el saber acumulado (memoria); es decir, abriendo espacios de convergencia y aprendizaje dialógico (Gumucio, 2010).

Desde esta perspectiva, los campesinos son considerados actores sociales (comunicadores) de un proceso de diálogo, debate y crecimiento colectivo basado en valores como tolerancia, respeto, equidad, justicia y participación, donde el proceso, en sí mismo, es más importante que el producto (Gumucio, 2010).

Por ello, las comunidades son reconocidas como agentes de su propio cambio y gestoras de su propia comunicación, donde los resultados deben ir más allá de los comportamientos individuales y tomar en cuenta su contexto para fortalecer identidad cultural, confianza, compromiso y apropiación de la palabra y el fortalecimiento comunitario (Gumucio, 2010).

Este ejercicio contribuirá a su reconocimiento como agentes de transformación social y ambiental en un contexto de contradicciones y tensiones (frente al modelo de desarrollo vigente en Colombia) y a partir de ahí, contribuir en su consolidación como organización social campesina que experimenta una alternativa a dicho modelo de desarrollo, y donde los aprendizajes desde la comunicación para el cambio social y el campo socio ambiental constituyen un capital de conocimiento fundamental en la formación de las actuales ciencias sociales y humanas.

De igual forma, a partir del proyecto de investigación realizado, se logra dar paso a nuevas líneas desde la comunicación que aborden temas sobre el medio ambiente y las relaciones socio ambientales.

Dentro de las recomendaciones generadas por este grupo de investigación, se considera parti-

nente estudiar a la mujer como principal sujeto o líder de los procesos del campesinado en Colombia, además de ser, en este caso, la principal fuente de trasmisión de saberes y conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Afacom. (2004). *Exámenes de calidad de la educación superior— ecaes en comunicación e información. Marco de fundamentación conceptual y especificaciones de la prueba ECAES en Comunicación e Información*. Colombia.
- Añasco, A. (2014). *La agricultura ecológica familiar campesina, una opción de vida. La experiencia de la granja Pura Vida*. Armenia: Kinesis.
- Alfaro, R. (2000). *Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones*. Ciudad: Editorial
- Arbeláez, P. (2016, Marzo). Comunicación personal.
- Barranquero, A (2010). *Comunicación alternativa y comunicación para el cambio social: sujetos y objetos invisibles en la enseñanza de las teorías de comunicación*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Comunicación y desarrollo en la era digital. Málaga – España.
- Baztan, A. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México D.F: Alfaomega Grupo Editor.
- Beltrán, L (2005). *La comunicación para el desarrollo en América Latina. Un recuento de medio siglo*. Documento presentado en el primer Congreso Panamericano de la Comunicación. Buenos Aires, Argentina.
- Calvelo, M. (2003). Comunicación para el cambio social. Oficina Regional FAO para América Latina y el Caribe.
- Carrillo, J. (octubre 7 de 2016). Comunicación personal, Mercavida. Semillero Socioambiental.
- Choachí, N. (noviembre 22 de 2016). Entrevista historia del mercado agroecológico Roldanillo, realizada por María Ximena Galeano M.
- Ghiso, A. (s.f.). (2014). Recuperación y recreación de saberes y conocimientos desde las bibliotecas públicas. Bogotá: Biblioteca Nacional. Recuperado de: www.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/sites/all/themes/rnbp/congreso2014/memorias/pres_ghiso.pdf
- Gumucio, A. (2010). *Comunicación para el cambio social: la clave de desarrollo*. Ciudad: Editorial.
- Palacios, M. (Noviembre 15 de 2016). “Entrevista historia RED MAC”. Semillero Socioambiental.
- Prieto, C (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Stella.
- Red de Mercados Agroecológicos del Valle del Cauca. (2009) “Alimentos de Vida”. *Memorias Primer encuentro de Mercados Campesinos Ecológicos del Valle del Cauca* (1).
- REDMAC (2014). “Alimento de Vida”. *Red de Mercados Agroecológicos Campesinos Produciendo y comercializando alimentos sanos* (1).
- Ríos G, Carvajal, J y Orozco, DI. (2016). *Análisis de la comunicación en el proceso organizativo de movimientos sociales. Caso: Red de Mercados Agroecológicos del Valle del Cauca “Alimentos de Vida”*. (Trabajo inédito de pregrado). Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali, Colombia.
- Rojas, E (2015). *La reorientación de la comunicación popular ante las demandas de los actores sociales. Sistematización de las reflexiones y experiencias en torno a la comunicación. El caso de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, CLOC, Vía Campesina* (tesis inédita de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Rosset, P y Martínez, E (2016). *Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales. Estudios Sociales. Revista de Investigación Científica de Estudios Sociales*. Recuperado de: <http://ceccam.org/sites/default/files/Rosset%20y%20Martinez%20Torres-Agroecologia%20y%20Movimientos%20Sociales.pdf>
- Tamayo, J. (2012, junio). *La participación política del campesino en Colombia, entre los mecanismos institucionales y los procesos organizativos. El caso de las organizaciones campesinas del suroeste de Antioquia*. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Latinoamericano de Ciencias Políticas. Quito, Ecuador.
- Tapia, M. (2014). *Prácticas y saberes ancestrales de los agricultores de San Joaquín* (tesis inédita de maestría). Universidad Politécnica Salesiana, Ciudad, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6297/1/UPS-CT002859.pdf>

Toro, D (Octubre de 2016). Entrevista contexto Mercovida. Semillero Socioambiental. Ciudad: Editorial.

Ureña. (2016, Mayo). Comunicación Personal.

Vía Campesina. (2016). Boletín Niélény. Editorial Mercados campesinos (27)

Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos. Observatorio Social de América Latina. Ciudad: Editorial.

Zibechi, R. (2007). Los movimientos sociales como sujetos de la comunicación. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/23062>



Dinámicas excluyentes de la homosexualidad: revisión documental

Excluding dynamics of homosexuality: A documentary review

* Beatríz Collazos
** Carolina Carmona
*** Mireya Ospina Botero

Rec: Enero 2019
Acep: Marzo 2019

Resumen

La presente revisión documental se realizó con el objetivo de indagar los factores que pueden promover las dinámicas de inclusión y exclusión de la homosexualidad en América Latina, específicamente en Colombia. Esta indagación se elaboró por medio de la búsqueda de investigaciones que tenían a modo de finalidad observar los impactos generados en los diferentes contextos en los cuales está presente.

En un primer momento, se abordará la sexualidad entendida como una base fundamental del ser humano que se encuentra atravesada por los discursos de poder, al tiempo que se contempla la noción del sistema sexo/género basado en la postura de algunos reconocidos autores que evalúan dicho concepto desde las construcciones simbólicas enmarcadas por la

atribución de roles y espacios. Posteriormente, se inició una discusión con relación a los acontecimientos que han marcado el inicio y el desarrollo de la homosexualidad en el transcurso de la historia, hasta finalmente llegar a la sociedad colombiana y cómo esta percibe la “diferencia” ante las creencias que se han fabricado desde el imaginario colectivo de la normatividad.

Palabras clave: Diversidad sexual, sociedad, inclusión, exclusión.

0 sumário

A presente revisão documental é realizada com o objetivo de investigar os fatores que podem promover os discursos de inclusão e

* Estudiante de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, cursando décimo semestre postulada al título de psicóloga. Monitora de investigación del proyecto “Configuración de familia, maternidad y paternidad en estudiantes de Unicatólica 2017” Monitora de investigación en el proyecto familia y diversidad sexual en estudiantes universitarios en la primera parte de la misma para el año 2017. Auxiliar de la investigación “familia y diversidad sexual en estudiantes universitarios” como modalidad de grado y práctica profesional 2018. Contacto: collazosbeatriz5@gmail.com

** Docente Investigadora Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali. Grupo de Investigación Lumen Humanitas. Psicóloga Universidad Javeriana Cali, Magister en Familia. Universidad Javeriana Cali. Contacto: carolinacarmonac3@gmail.com.

*** Docente Investigadora Universidad Católica de Pereira. Psicóloga de la Unad. Especialista en Psicoterapia Sistemática, de la Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Fundación Centro Internacional de Educación y de Desarrollo Humano. Email: mireya.ospina@ucp.edu.co

exclusão sobre diversidade sexual na América Latina especificamente na Colômbia, investigando através da busca de pesquisas cujo objetivo é falar sobre diversidade e os impactos que podem ser gerados nos diferentes contextos em que está imerso.

A princípio, a sexualidade entendida como base fundamental do ser humano que é atravessada pelos discursos de poder, contemplando a noção do sistema sexo / gênero a partir da posição de alguns autores reconhecidos que avaliam o conceito das construções simbólicas emolduradas pela atribuição de papéis e espaços. Posteriormente, iniciou-se uma discussão sobre os eventos que marcaram o início e o desenvolvimento da homossexualidade no curso da história, até finalmente chegar à sociedade colombiana e como ela percebe a “diferença” antes das crenças que foram fabricadas desde imaginário coletivo da heteronormalidade.

Palavras chave: Diversidade sexual, sociedade, inclusão, exclusão.

Actualmente, hablar sobre diversidad sexual implica empezar a generar consciencia sobre las limitadas posibilidades que le son otorgadas a personas que hacen parte de la diversidad sexual en una sociedad heteronormativa que induce a la censura de quienes son diferentes y limita la libertad de expresión (Wittig, 1971).

Esta situación ha despertado el interés para empezar a cuestionar vivencias de vulnerabilidad como la violencia física, verbal, psicológica e incluso económica que da inicio en el hogar y se extiende hasta los contextos laborales y sociales (Lozano, 2009; Barrios, 2018) que atraviesan los miembros de la comunidad LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexual, Transexual) en Colombia. Es por esto, que desde la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium surge la necesidad de conocer las experiencias que viven las personas con diversas orientaciones sexuales y de género, por lo que se propuso llevar a cabo una

investigación cuyo objetivo era comprender los significados y vínculos alrededor de la diversidad sexual en los estudiantes LGBT de las universidades católicas de Pereira, Lumen Gentium y sus familias. Durante el desarrollo de este proyecto fue posible observar los frecuentes señalamientos sociales de los cuales son víctimas y es precisamente teniendo en cuenta los relatos de dichos participantes que se hizo imperativo iniciar una búsqueda documental que permitiera ayudar a comprender algunos de los posibles factores que influyen las conductas de rechazo hacia la población sexualmente diversa. Consulta llevada a cabo en bases de datos como Dialnet, Doaj, Gale Cengage Learning, utilizando las palabras claves las cuales arrojaron resultados de 700 documentos aproximadamente entre investigaciones, tesis y artículos útiles para esta revisión un 8 % de ellos.

- La sexualidad entre las dinámicas de poder

Para Foucault (1976), la sexualidad es el resultado de la réplica de dinámicas de poder que sobresalen dentro del discurso social en donde se vigila, en primer lugar, la experimentación del acto sexual desde las fantasías o los deseos e inclusive el placer y en segundo lugar, se regula la natalidad de la especie, lo que quiere decir que dicha sexualidad no corresponde a una expresión innata del ser humano, sino más bien a los aprendizajes adquiridos en la interacción histórica de la sociedad y la necesidad de la misma por dominar mediante el lenguaje social implícito.

Es por esto que, aunque las personas consideren que su definición de sexualidad se construye teniendo en cuenta los roles asignados según el género y a las concepciones personales que el sujeto ha realizado a lo largo de su vida, no ocurre así. Por el contrario, siempre se encuentra presente la influencia de la sociedad, frente a esto Figari (2007) señala que “la cultura establece las restricciones del “cómo” [...]” (p. 20) y la sociedad señala “con quien”. Lo que quiere

decir que la sexualidad de la persona es única para cada individuo y se ve modificada por la influencia de los procesos diarios y las reglas del contexto en el que está inmerso (Vidal, 2002; Olivera, 2009).

De tal forma, Wittig (1992) y Beasley (2006) afirman que la sexualidad es vista como el resultado de las estructuras patriarcales en la búsqueda de agrupar o encasillar al ser humano en las categorías de heterosexual y homosexual, facilitando la polarización, el señalamiento y la exclusión de aquellos individuos que no actúan conforme a las demandas sociales.

Precisamente Kiernan (citado por Katz, 2007) acuña el término de heterosexualidad y lo define como la atracción sexual y emocional hacia el sexo opuesto, por lo que en efecto Wittig (1971) propone que esta categoría es la forma más eficiente de asegurar los mecanismos de dominación colectiva, dado que la heterosexualidad es elemental para dar sentido a la sociedad, mientras ordena las relaciones humanas.

Sucesivamente, la homosexualidad, según Cesari (1998), es la atracción o el deseo sexual y afectivo entre sujetos del mismo sexo; a lo que Beasley (2006) declara que al crear dichas categorías surge la intolerancia y las conductas discriminatorias que han generado el marginamiento, exclusión, rechazo e incluso la muerte por la forma de vivenciar la sexualidad y desafiar a la norma (Chávez, Zapata, Petzelova, Villanueva, 2018). En la medida en que las dinámicas de poder sienten la necesidad de dominar, crean la sexualidad para clasificar las conductas sexuales y agrupar a los seres humanos en las categorías de heterosexualidad y homosexualidad que se apoyan en los roles asignados a cada género (Beasley, 2006).

Conceptualizando el término

sexo/género

A partir de unas primeras aproximaciones a la categoría de género, Lamas (2000) menciona que este concepto debe entenderse teniendo en cuenta factores biológicos y sociales, debido a que el

género es la construcción cultural utilizada para delimitar las diferencias sexuales. Es decir, que el género se encarga de marcar los posibles roles que son atribuidos a cada sexo, a partir de una construcción simbólica que, a su vez, se convierte en el punto de partida para nuevas dinámicas sociales particulares y subjetivas, las características atribuidas como femeninas o masculinas son resultado de un proceso tanto en el ámbito individual como en la relación con el medio social; es decir, este género no se adquiere de forma innata, sino que, por el contrario, se obtiene a través de la interacción social en la cual existen algunas concepciones atravesadas por lo político y lo cultural, donde este concepto podría distar de lo socialmente establecido.

De este modo, Rubín (1986) expone la existencia de un sistema sexo/género, que no es innato al igual que la sexualidad y se ha encargado de transformar en una obra de producción a la humanidad. Este mecanismo se encarga de modificar a machos y hembras en hombres o mujeres adaptados a una sociedad particular, enmarcada por la desigualdad de los géneros a partir de las diferencias entre los sexos. Coincidiendo con Thurén (1993) en que el sistema sexo/género incluye diversas formas de someter a la población, mediante la distribución del trabajo y la jerarquización de las funciones, encasillando a lo femenino en el ámbito privado (el hogar, la crianza, el cuidado, servicio u obediencia, la reproducción) y a lo masculino en el ámbito público (remuneración, movilidad, interacción, poder). Por ejemplo, dentro del ámbito laboral aún se excluye frecuentemente a la población diversa, negándose la posibilidad de desarrollarse y ser reconocidos en el ámbito profesional (Burgos y Turriago, 2016).

Así es como el poder que enmarca la sexualidad puede también clasificar las conductas, comportamientos y actitudes asignados a cada género según las características sexuales anatómicas, prolongando el dominio de la huma-

nidad por parte de la masculinidad, mediante los discursos heteronormativos latentes en las relaciones sociales que se transmiten por medio de los sistemas de creencias y se han convertido en una herramienta para continuar cosificando a las personas (Rubín, 1986). Ahora bien, es el momento indicado para hablar sobre los sistemas de creencias definidos por Dallos (1996) como un conjunto de interpretaciones que perdura en el tiempo sobre lo que se considera auténtico sin necesidad de ser verificados. Al ser transmitido por el sistema familiar y el contexto social, los sistemas de creencias son la base fundamental para esta revisión.

Lo que representa un factor incidente en el rechazo o inclusión de la comunidad LGBT, como se evidencia en el siguiente recorrido histórico en donde convergen los acontecimientos más significativos que ilustran la lucha por la reivindicación de los derechos para quienes hacen parte de la diversidad sexual.

La homosexualidad: Hitos

Este recorrido histórico inicia con los postulados de Halperin (2000) sobre la actividad sexual de los hombres en la Grecia clásica y en la antigua Roma, en donde las mujeres se encargaban únicamente de las funciones del hogar y la relación heterosexual era utilizada para sostener la especie, pero en esta medida el hombre solo lograba alcanzar la satisfacción sexual por medio de las relaciones entre sujetos del mismo sexo. Es importante resaltar que aquel hombre que tuviese mayor poder era quien tenía control en la relación sexual, fuese con hombres o mujeres. Lo anterior se asume a través de su filosofía, aceptando cualquier tipo de deseo con un fin hedonista.

Para el siglo XVII se da inicio a la clasificación de las conductas sexuales como enfermedades y es en este momento donde aparece el

término desviación sexual que correspondía a cualquier acto que no tuviese un fin meramente reproductivo, dado que estos afectan la salud física y psicológica de los sujetos; la homosexualidad no ingresa a esta categorización sino hasta el siglo XIX (Boswell, 1998). Para esta época se plantea el modelo isomorfo definido por Galeno citado en Foucault (1991), como las semejanzas entre los aparatos anatómicos de hombres y mujeres los cuales se diferencian en la ubicación del humor en la mujer, haciendo referencia a que la mujer era un hombre incompleto, lo que es refutado por Laqueur (1994), al estudiar los cuerpos del ser humano y encontrar la existencia de diferencias entre los órganos sexuales de las mujeres y de los hombres, es decir, dos cuerpos completamente distintos que, para el momento, no eran considerados como tales a lo que llamó dimorfismo sexual. Con esta diferenciación es que se han catalogado y estructurado las relaciones de sexo/ género en la actualidad.

Continuando en el siglo XIX, esta vez ubicados en Alemania, se hallan los pioneros del movimiento LGBT, entre ellos Karl Ulrichs quien propone la teoría del uranismo desde el deseo o una perspectiva de diversos tipos de amor llamándolo el tercer sexo. Frente a esto, Ulrichs luchó por los derechos de los uranistas e incluso fue la primera persona en declararse públicamente uranista. Poco tiempo después, en el año de 1868, el austriaco Kertbeny dentro de sus cartas introduce el término homosexual y heterosexual (Routledge, 1997).

Durante el año 1931, en Alemania, se efectúan los primeros tratamientos hormonales y posterior reasignación de sexo a Lili Elbe, quien muere después de realizarse una precipitada cirugía de reasignación de sexo (Beltrán, 2003).

Uno de los más grandes acontecimientos para la comunidad LGBT durante este siglo se presentó el 28 de junio de 1969 en los Estados

Unidos, denominado los disturbios de Stonewall, que surgieron como una manifestación de mujeres transexuales contra una redada policial, que irrumpió en bar de la ciudad de Nueva York conocido como Stonewall Inn. Frente a este suceso, dos años después, en la misma fecha, se empezaron a formar grupos de hombres y mujeres del Frente de Liberación Gay (GLF) en diversas ciudades como Filadelfia y Nueva York para recordar este hecho, lo que no imaginaron fue que más tarde se convertiría en el día internacional del orgullo LGBT.

De acuerdo con lo anterior, para el año de 1990, la Organización Mundial de la Salud retira la homosexualidad de su lista de enfermedades mentales, de esta forma se abrió el panorama en torno a la subjetividad, tratando de aceptar el punto de vista que tiene el otro sobre su propia sexualidad (Ben, 1997).

Rodríguez (2008) realiza una recopilación de los acontecimientos más significativos alrededor del mundo, donde se legalizaron algunos derechos fundamentales para la comunidad LGBT como: En 1974 se inaugura la primera línea de atención telefónica para la población diversa sexualmente llamada “London Lesbian and Gay Switchboard” y se realiza por primera vez una conferencia mundial de derechos LGBT en Edimburgo, Escocia.

Durante el año 1998, Holanda sobresale como el primer país en legalizar el matrimonio entre personas del mismo sexo y para el 2011, se valida la adopción. Bélgica, en el 2003, incursiona legalmente en este ámbito y decreta en su código civil la legalización de esta unión. Durante el año 2005, Canadá y España se unen a los países donde se ha legalizado el matrimonio entre personas del mismo sexo. En esta misma línea se resaltan países como Argentina, Finlandia e Islandia, entre otros 19 países donde se permite el matrimonio homosexual (Veiga, 2017).

Aun así, más de 72 países siguen prohibiendo o restringiendo la unión entre parejas del mismo sexo y en América se ubican diez de

ellos que continúan sin tener leyes que promuevan los derechos para personas diversas sexualmente como Barbados y Guyana (Clarín, 2017). Incluso en Brasil se cometen crímenes por motivos de odio hacia la comunidad LGBT cada 19 horas (Alves, 2018). Frente a estos datos se revisan estudios acerca de la percepción que tiene la población de América Latina sobre la diversidad sexual y de este modo comprender cuáles pueden ser los factores que influyen los comportamientos o actitudes de inclusión o exclusión de la comunidad LGBT.

Algunas investigaciones en América Latina

En las últimas décadas, la situación de discriminación y exclusión que vivencia la población LGBT continúa en aumento, a pesar de la lucha por la inclusión social y laboral por la que han luchado a lo largo de la historia.

Un trabajo realizado por Gómez y Barrientos (2012) en Chile, da cuenta que se están promoviendo discursos discriminatorios acerca de la diversidad sexual en espacios públicos, sobre todo por los prejuicios asociados a los homosexuales, mientras que Barrientos y Páez (2000), King (2001), Bowen y Bourgeois (2001) señalan que dichos comportamientos y actitudes están relacionadas con ubicación demográfica y el estatus financiero de la familia. Aunque Asencio (2006) manifiesta que estas actitudes discriminatorias se relacionan con la nula interacción con la diversidad, junto con las concepciones negativas alrededor de la comunidad LGBT existentes dentro del núcleo familiar y el entorno social cercano.

Por otra parte, Lozano (2009), en México, identifica la persistencia de patrones y estereotipos machistas en donde las expresiones de diversidad sexual son discriminadas en su totalidad con violencia verbal, física y psicológica desde el hogar. Representando vergüenza para el grupo familiar y sentimientos de culpa en aquel sujeto con una

orientación sexual diversa (Díaz, 2004). Estas creencias se han consolidado en el interior de la población, a través de un proceso que ordena las identidades de la sociedad y justifica los discursos discriminatorios, la aceptación de subordinación y de injusticia (Morales, 2014).

En esta misma línea, Moral de la Rubia, Valle de la O. y Gómez. (2013) realizaron un estudio en ciudad de Monterrey donde identificaron el nivel de rechazo en 221 estudiantes de medicina y psicología. Entre sus resultados más importantes se evidencia que al menos un cuarto de los participantes aún vulnera o rechaza a las personas por su condición sexual y esta discriminación es más fuerte hacia las lesbianas.

En Ecuador, Pinos y Pinos (2011) identificaron factores de predisposición como: el tipo de colegio, la etapa de la adolescencia, el sexo, alto nivel de religiosidad, baja escolaridad de padre y madre, prejuicios hacia la comunidad LGBTI que se ven relacionados con las actitudes negativas hacia la homosexualidad. Con respecto a lo anterior, hay una particularidad y es que son los hombres quienes discriminan en mayor medida a parejas de hombres. Coincidiendo con la investigación en Puerto Rico, Argentina, México y Colombia, en donde las creencias religiosas, la baja escolaridad y la presencia marcada del patriarcado se convierten en factores que defienden la exclusión de la homosexualidad (Fernandez, 2013; Moral de la Rubia; Valle de la O. y Gómez, 2013; Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1950).

Adicionalmente, Alfonso y Díaz (2004) identifican que tal vez la poca apertura hacia el exterior incide en la discriminación, como lo muestran en su investigación acerca de la forma en que se vive la exclusión desde las universidades de San Juan en Puerto Rico, por medio de una investigación de carácter cuantitativa, que contó con la participación de 548 estudiantes, encontrando mayor prejuicio en hombres hacia

hombres, debido a la heteronormatividad y a los estereotipos que sobresalen al interactuar con miembros de la comunidad LGBT.

Buitrago y Pérez (2017) realizan una revisión documental de 30 investigaciones realizadas en América Latina en donde logran identificar percepciones, en su mayoría negativas hacia la comunidad LGBT, además de dificultades para aprobar las relaciones homosexuales por desviarse de la línea heterosexual, más aún porque se conciben como un hecho meramente sexual que no conlleva a un vínculo más fuerte, directamente relacionado con las creencias culturales transmitidas generacionalmente por la población tradicional y conservadora.

Las anteriores investigaciones resaltan que la discriminación y la exclusión de la diversidad sexual se presenta por la baja escolaridad, el poco conocimiento acerca de la diversidad sexual, los patrones culturales conservadores, las concepciones negativas, los estereotipos y prejuicios, todos estos factores se ven ligados con los sistemas de creencias sociales que Dallos (1996) define como un conjunto de interpretaciones que perdura en el tiempo sobre lo que se considera auténtico, según el grupo familiar y el contexto social que es transmitido de generación en generación.

Así es como los discursos negativos que desnaturalizan, se realizan con el objetivo de ratificar y amparar las creencias sociales que desde la heteronormalidad escenifican el factor número uno sobre los discursos de inclusión o exclusión hacia la población diversa, por medio de estereotipos y prejuicios que generalizan la forma de percibir al mundo, justificando el señalamiento, la burla y la violencia hacia aquellos que no actúan conforme a los lineamientos sociales.

¿Colombia, tierra de todos?

Durante los años 40, se forma el primer grupo de hombres gay de clase alta en el país, conocido como “los felipitos” que buscaba ge-

nerar espacios de homosocialización. Poco después, este grupo desapareció sin dejar rastro alguno de sus miembros (Acevedo, 2013; Rodríguez, 2017). La despenalización de la homosexualidad se efectúa en el año de 1981, gracias a esta medida surgieron movimientos colectivos como Grupo de Estudio y Liberación y el Movimiento por la Liberación Homosexual. Durante el transcurso del siguiente año se realiza la primera marcha del orgullo gay en Bogotá. (Turizo e Iglesias, 2010). Esta es una de las formas en que la comunidad LGBT trató de visualizar y buscar la reivindicación de sus derechos.

Colombia, actualmente, es uno de los países de América Latina que acepta las relaciones entre personas del mismo sexo, permite el matrimonio igualitario e hizo legal la adopción para el año 2015, incluso es posible efectuar el cambio de nombre, la reasignación de sexo o modificaciones corporales sin un permiso judicial. Aun así, la comunidad LGBT en el país está regida por un panorama de señalamientos discriminatorios y excluyentes que se inician en el núcleo familiar y se extiende en los espacios sociales, frente a la dominación de una cultura que señala a quienes deciden no seguir con los parámetros socialmente establecidos, como lo resaltan Fernández, Gutiérrez y Quijano (2013) en la investigación realizada en la Universidad del Valle de Santiago de Cali, acerca de las representaciones sociales de la homosexualidad en estudiantes, revelando que la religión (Grajales, Ossa, Klimenko y Posada, 2015) influencia las percepciones negativas frente a la homosexualidad y junto con las cátedras educativas legítima las creencias sociales discriminatorias.

De acuerdo con lo anterior, es frecuente encontrar casos de violencia contra personas diversas sexualmente, como, por ejemplo, (Barrios, 2018), Santiago de Cali es la ciudad con mayor expresión de violencia contra la comunidad LGBT, de este modo, para el año 2017 se presentaron 109 asesinatos con motivos de pre-

juicio en donde los mayores afectados son los gays y las mujeres trans (Agencia EFE, 2018). No obstante, se han reducido las tasas de muertes violentas por motivos de odio en el país, aunque los casos existentes quedan en impunidad, esto sitúa a la población diversa en un mayor grado de vulnerabilidad (Cantor, 2009), es decir, que socialmente el avance hacia la aceptación e inclusión de la diversidad sexual ha sido muy lento, puesto que los discursos que señalan, rechazan y minimizan al otro promueven la discriminación. Quitian y Prieto (2011) estudian los discursos de alumnos y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana de la ciudad de Bogotá, en búsqueda de determinar las concepciones sobre la diversidad sexual, identificando que para los participantes la diversidad sexual corresponde a una forma diferente de llevar la sexualidad, pero es un tema que aún representa un tabú para la sociedad ante la falta de información y reconocimiento, persistiendo las tendencias discriminatorias que hacen más tardía la inclusión de la comunidad LGBT. De la misma manera, Castelar y Quintero-Aguirre (2012) analizan los discursos de odio en siete hombres homosexuales de la ciudad de Cali, en donde los participantes revelan la necesidad de ocultar su expresión de género para ser aceptados socialmente, dado que al tener comportamientos que corresponden al género femenino pueden llegar a ser objeto de amenazas, burlas, ofensas y agresiones físicas.

Burgos y Turriago (2016), por medio de su investigación/intervención, indagaron por las narrativas de inclusión y exclusión en el entorno laboral, logrando reconocer que los prejuicios y estereotipos son imaginarios que se han instaurado en la sociedad desde contextos laborales, sociales, familiares y religiosos; limitando o hasta ignorando los recursos y potenciales de las personas por su diversidad.

Discusión

El desarrollo de esta revisión documental permitió reconocer que la sexualidad es una herramienta

creada y utilizada por el patriarcado para controlar a los seres humanos, siendo naturalizada a través de las relaciones sociales a lo largo de la historia, junto con los roles y espacios asignados a cada sistema de sexo/genero, clasificando las conductas sexuales en la heterosexualidad (la normal, lo que es correcto) y la homosexualidad (anormalidad), grupos opuestos delimitados entre el bien/el mal, el cómo, el cuándo y con quién es correcto experimentar la sexualidad de acuerdo con la percepción de una sociedad particular, dirigida por los lineamientos de poder que con la ayuda del lenguaje han trascendido hasta la actualidad, inmersos entre los sistemas de creencias colectivos, factor elemental en los discursos, señalamientos y comportamientos de discriminación contra la diversidad (Foucault, 1976; Rubín, 1986; Dallos, 1996).

Frente a este panorama cabe resaltar que la sociedad colombiana está relacionada con la cultura de México, Puerto Rico, Argentina, Chile y Ecuador, entre algunos de los países latinos con quien Colombia comparte sus raíces, en la medida en que sus creencias sobre la diversidad se impulsan desde un contexto patriarcal/hegemónico que (Burgos y Turriago, 2016; Garzón y Seoane, 1992) legitima discursos que promueven actitudes y comportamientos excluyentes e incluso factores como la inclinación política, la edad, la religión, la cultura, el nivel educativo, los estereotipos, el desconocimiento y los prejuicios corresponden a la forma en que se percibe la realidad ante la construcción e interiorización de creencias que le dan un sentido y un significado negativo a la homosexualidad, propio del contexto en que se está inmerso (Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1950), es decir, son los sistemas de creencias los que perduran en el tiempo y promueven las actitudes, comportamientos y discursos negativos contra la diversidad sexual que pueden ser modificados en la misma medida en que son instaurados.

La mayoría de los estudios que se consultaron dan cuenta de que se puede convivir con la diversidad sexual, siempre y cuando no se hagan demostraciones afectivas en lugares públicos o las parejas se reúnan

en espacios familiares, lo que representa discriminación hacia las parejas del mismo sexo. En particular, se resalta que son los hombres quienes discriminan en mayor medida a parejas de hombres, manifestando repulsión sobre las muestras de afecto. Por lo cual, es evidente encontrar entre el discurso de los jóvenes diversos, una latente sensación de rechazo y discriminación en su entorno, aún más cuando sus comportamientos corresponden a lo femenino, (Barrientos y Páez, 2000; King, 2001; Bowen y Bourgeois, 2001) puesto que los reproches, insultos y cualquier otra forma de violencia no se hacen esperar. Continuando por esa misma línea, se reconoce menor comprensión por parte de familiares de chicas transgénero/transsexual, siendo las víctimas más frecuentes de violencia al interior del hogar (Castelar y Quintero-Aguirre, 2012) ante la creencia de perder aquellos privilegios que el hombre, por nacer hombre, ha ganado ante las relaciones de poder que se han gestado en el interior del sistema social (Scott, 1996).

Estos son comportamientos y actitudes relacionadas con los patrones heteronormativos presentes en la cultura. Sin embargo, se encuentra que las mismas expresiones en las mujeres pueden llegar a aceptarse con mayor facilidad incluso desde el ámbito religioso (Díaz, 2004). Lo que demuestra contradicciones ante la relativa inclusión que se hace a un grupo específico que compone la diversidad sexual, correspondiente a la forma en que son percibidas las expresiones amorosas entre mujeres a través de los sistemas sexo/género que cosifican lo femenino y lo convierten en un producto construido simbólicamente para satisfacción a los hombres (Alfonso, 2012; Buitrago y Pérez, 2017; Scott, 1996)

Hablar sobre la exclusión, y mucho más sobre la inclusión, resulta ser un tema bastante complejo puesto que excluir o rechazar parece ser más sencillo y es lo que corresponde, de acuerdo con los lineamientos heteronormativos, por lo cual se hace necesario redefinir las creencias planteadas desde la heterosexualidad que no permite la expresión de la diversidad del ser humano y en cambio limita al sujeto a través de la asignación de roles que estigmatizan.

¿Cómo hacerlo? Modificar estos paradigmas en búsqueda de una sociedad más abierta y equitativa demanda el esfuerzo de todos los ciudadanos, más aún de los psicólogos mediante campañas psicoeducativas que posibilitan la información y el conocimiento a la población, puesto que es la educación la que puede transformar la sociedad, conocimientos que pueden convertirse en herramientas para la apropiación de la sexualidad en la sociedad colombiana, facilitando la interacción entre toda la comunidad sin continuar dividiendo a las personas entre heterosexuales y homosexuales, construyendo así una realidad colectiva que favorezca el contacto entre la sociedad y, en un futuro, a eliminar dichas creencias negativas.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, T. (2008). *Lesbianismo y construcción del sujeto homosexual femenino en Colombia visto a través del poemario "rupturas" de fedra* (tesis inédita de maestría/doctorado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Agencia EFE. (Julio 05, 2018). Durante el 2017 fueron asesinadas 109 personas LGBTI en Colombia. El País, recuperado de <https://www.elpais.com.co/judicial/durante-el-2017-fueron-asesinadas-109-personas-lgtbi-en-colombia-revela-informe.html>
- Alfonso, J. (2012). El Estado Actual de la Investigación Sobre la Discriminación Sexual. *Terapia psicológica*, 30 (2), 71-76.
- Alfonso, J. y Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4(3), 537-551 Granada.
- Alves, M. (03/ 01/ 2018). Radiografía de crímenes de odio en América Latina. La Nación, recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2101891-crimes-de-odio-en-america-latina>.
- Asencio, C. (2006). *Percepciones sobre la diversidad sexual que tienen estudiantes de la carrera de Obstetricia y Puericultura durante su formación profesional en la Universidad Austral de Chile* (tesis inédita de pregrado). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Barrientos, J. E., & Páez, D. (2006). Psychosocial variables of sexual satisfaction in Chile. *Journal of sex & marital therapy*, 32(5), 351-368.
- Barrios, L. (2013). La población de lesbianas, gays, travestis, bisexuales e intersexuales (LGBTI) en el departamento del Atlántico. *Manzana de discordia*, 8 (1), 23-35.
- Beasley, C. (2005), *Gender y sexuality: critical theories, critical thinkers*, London, SAGE.
- Beltrán, S. (2003). *Sexualidades migrantes Género y transgénero*. Maffia, D (Compiladora). Buenos Aires: Feminaria.
- Ben, P. (2014) Las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo y el origen histórico de la homosexualidad. *Razón y Revolución*, 3, 1-17.
- Boswell, J. (1993). *Cristianismo, Tolerancia Social y Homosexualidad. Los gays en Europa occidental*. Muchnik. Barcelona.
- Bowen, A. y Bourgeois, M. (2001). Attitudes toward lesbian, gay, and bisexual college students: The contribution of pluralistic ignorance, dynamic social impact, and contact theories. *Journal of American College Health*, 50, 91-96
- Buitrago, F. y Pérez, A. (2017). *Actitudes frente a la homosexualidad en latinoamérica* (tesis inédita de maestría/doctorado). Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga, Colombia.
- Burgos, L. Y Turriago, N. (2016). Narrativas de inclusión-exclusión laboral en comunidad LGBTI, familia y contextos laborales (tesis inédita de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

- Cantor, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*, 8, 101-110.
- Carpenter, E. (1914). *Intermediate Types among Primitive Folk*, Allen and Unwin, Londres: Editorial.
- Castelar, A., y Quintero Aguirre, F. (2012). Performatividad y lenguaje de odio: expresiones de la homosexualidad masculina en la ciudad de Cali. *Revista CS*, (10), 207-240.
- Cesari G. (1998) "Natura ed interpretazione dell'omosessualità", en Sgreccia E., (a cura di) *AIDS Problemi bioetici correlati con la clinica l' epidemiologia e le implicazioni socio-culturali della sindrome da immunodeficienza acquisita*. Bolongo 100.
- Chaparro, N. Y Vargas, S. (2011). Imágenes de la diversidad. El movimiento de liberación LGTB tras el velo del cine *Culturales*, VII (14), 57-86.
- Chávez, M., Zapata, J., Petrzalová, J. y Villanueva, G. (2018). La diversidad sexual y sus representaciones en la juventud. *Psicogente*, 21(39), 62-74.
- Chomali, F. (2008). *Algunas consideraciones para el debate actual acerca de la homosexualidad*. Centro de bioética, Santiago.
- Clarín (19/06/2017). Informe internacional. En estos 72 países ser gay es ilegal. Clarín. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/72-paises-gay-ilegal_0_HyxFSDSmb.html
- Dallos, R. (1996), *Sistema de creencias familiares*, Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (2004). Homosexualidad y género. *Cuicuilco*, 11 (31), Distrito Federal.
- Fernández, A., Gutiérrez, J. Y Quijano, M. (2013). Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes heterosexuales de Psicología y de Biología: un estudio descriptivo. *Teoría y crítica de la psicología* 3, 40-62.
- Fernández, M. (2013). Perspectivas sobre la homosexualidad en la historia reciente de Argentina. Aportes, limitaciones y enfoques *Apuntes de investigación del CECYP*, 23, 153-185.
- Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. y Sanford, A., (1950). La medición de tendencias antidemocráticas implícitas. La personalidad autoritaria , 222-279
- Figari, C. (2007). *Sexualidad, ciencia y religión*. Encuentro, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1976). Historia de la sexualidad, vol I. La voluntad del saber. México: FCE (1991). Microfísica del poder, La piqueta. Madrid.
- Gamboa, L. (1998). Historia de la sexualidad. *Rev Biomed*, 9 (2). 116-121.
- Garzón, A. y Seoane, J. (1992). Creencias sociales contemporáneas, autoritarismo y humanismo. *Psicología Política*, 5, 27-52.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones Culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, F. y Barrientos, J. (2012). Efectos del prejuicio sexual en la salud mental de gays y lesbianas, en la ciudad de Antofagasta. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. 10. 100-123.
- Grajales, B., Ossa, C., Klimenko, O., y Alvares, J. (2015). Percepciones de algunas personas de orientación homosexual sobre el reconocimiento de la comunidad LGTBI a nivel social en Colombia. *Psicoespacios*, 9 (15), 36-70.
- Halperin, D. (2000). How to Do the History of Homosexuality. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 6 (1), 87-123.
- Katz, J. (2007). *The invention of heterosexuality*. University of Chicago Press, Chicago.
- Kennedy, H. (1997). Karl Heinrich Ulrichs First Theorist of Homosexuality. *Science and homosexualities*, 26, 26-45

- King, B. (2001). Ranking of stigmatization toward lesbians and their children and the influence of perception of controllability of homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 41(2), 77-97.
- Lamas, M. (2000) "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual". *Cuicuilco*, 7 (18), 95-118.
- Lombana, D. (2014). *Sexualidad Y Poder En La Obra De Michel Foucault* (tesis inédita de de pregrado). Universidad De Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia.
- Lozano, I. (2009). El significado de homosexualidad en jóvenes de la ciudad de México. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14 (1) 153-168.
- Mexico, U. (2016). La OMS elimina la homosexualidad del catálogo de enfermedades mentales.
- Misitu, G. (1993) *Psicología de la comunicación humana*, Buenos Aires: Lumen.
- Montoya, G. (2016). La invención clínica del homosexual en Colombia, 1890-1980. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(2),121-146.
- Moral de la Rubia, J., Valle de la O., Gómez, E. (2013). Evaluación del rechazo hacia la homosexualidad en estudiantes de medicina y psicología con base en tres escalas conceptualmente afines. *Psicología desde el caribe*, 30 (3), 526- 550.
- Morales, Z. (2014). Machos y machistas: Historia de los estereotipos mexicanos. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(39), 252-260.
- Núñez, N. (1999). *Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual*. México: Porrúa.
- Pinos V. y Pinos A. (2011). Actitudes de los adolescentes escolarizados de Cuenca hacia la diversidad sexual. *MASKANA*, 2(1), 1-16.
- Quitian, A., y Prieto, E. (2011). *Análisis semántico del discurso sobre diversidad sexual y sobre la política pública LGBT en la pontificia universidad javeriana* (tesis inédita de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, O. (2015). *La comunidad LGBTI en Colombia: un estudio socio jurídico sobre la realidad del matrimonio* (tesis inédita de pregrado). Universidad Católica de Colombia, Cundinamarca, Colombia.
- Rodríguez, C. (2008). *Logros y desafíos del movimiento LGBT de Bogotá para el reconocimiento de sus derechos una mirada desde la acción colectiva, las estructuras de oportunidad y la política cultural* (tesis inédita de maestría/doctorado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, L. (2017). *Movimiento LGBTI en Colombia: un acercamiento al contexto histórico-político desde los acontecimientos de mayo del 68 y las revueltas de stanwall in que dieron origen al surgimiento del movimiento LGBTI en Colombia* (tesis inédita de maestría/doctorado). Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, VIII (30), 95-145.
- Scott, J. (1996) *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. 265-302
- Sosa-Sánchez, I. (2013). Aproximaciones teóricas sobre el género, la reproducción y la sexualidad. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. VIII (15), 182-206.
- Thurén, B. (1993): *El poder generizado: El desarrollo de la antropología feminista*. Madrid: Universidad Complutense.
- Toro-Alfonso, J. (2012). El Estado Actual de la Investigación Sobre la Discriminación Sexual. *Terapia psicológica*, 30(2), 71-76.

- Turizo, J. Y Iglesias, M. (2010). Comunidad Lgbt: Historia y reconocimientos jurídicos. *Revista Justicia*, (17), 78-110.
- Valdés, A. (1981). *Historia y presente de la homosexualidad*. Madrid: Akal editor.
- Veiga, Y. (4 de mayo 2017). Los países que castigan la homosexualidad con pena de muerte. El correo. Recuperado de <https://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/201705/04/paises-castigan-homosexualidad-pena-20170504175503.html>
- Velandia, M. (2007). Historia del movimiento homosexual colombiano desde sus orígenes hasta la culminación del siglo XX. *Manuel Antonio Velandia Mora, Autografía y Artículos*, 25.
- Wittig, M. (1971). *Las Guerrilleras*. Barcelona: Seix Barral.
- Young Iris (1992). Marxismo y feminismo, más allá del "matrimonio infeliz" (una crítica al sistema dual). *El cielo por asalto*, II (4), 41-56.



El impacto de ley 1696 del 2013 sobre la demanda y consumo de alcohol etílico. Caso: aguardiente blanco del Valle de la ILV

The impact of law 1696 of 2013 on the demand and consumption of ethyl alcohol.
Case: aguardiente blanco del valle de la ILV

* Duván F. Peña Benítez

Rec: Febrero 2019
Acep: Abril 2019

Resumen

Este trabajo trata del impacto sobre la demanda por alcohol etílico (botella de aguardiente blanco del Valle 750 cc), en el marco de la Ley 1696 de 2013, el caso del departamento del Valle del Cauca. Se comprende que la legislación en Colombia ha hecho un esfuerzo importante para regular, no solo la venta, sino los efectos nocivos que el alcohol pueda tener sobre los consumidores y la sociedad (Rehm, et al; 2009). Los estudios muestran que Colombia es un importante consumidor de bebidas alcohólicas a nivel continental y que el consumo del mismo es muy representativo dentro del gasto de consumo del ciudadano medio. A través de un de un modelo ARIMA, se ha logrado detectar que no hay evidencia significativa para indicar que el la Ley 1696 del 2013 tenga un efecto regresivo sobre la demanda del producto en estudio. Se infiere que, si bien la ley no busca desestimular el consumo de alcohol, sí se esperaba que la ley tuviese un efecto “indirecto” sobre el consumo. Implícitamente, el estudio

infiere que la demanda de alcohol no está correlacionada con quienes tienen vehículos y conducen, sino que la misma está asociada a estrategias propias de ese producto en el mercado.

Palabras Clave: Bebidas alcohólicas, modelos ARIMA, Ley 1696 2013, determinantes de demanda, consumo de alcohol.

Resumo:

Este trabalho trata do impacto sobre a demanda de álcool etílico (garrafa de aguardente branco do vale 750 cc), no âmbito da lei 1.696 de 2013, no caso do departamento Valle del Cauca. Se compreende que a legislação na Colômbia fez um esforço importante para regular, não somente a venda, como também os efeitos nocivos que o álcool pode ter sobre os consumidores e a sociedade. Os estudos mostram que

* Economista. Magister Ingeniería Industrial. Universidad del Valle. Grupo de Investigación Interdisciplinario en Conocimiento Organizacional. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. dfpena@unicatolica.edu.co

a Colômbia é um importante consumidor de bebidas alcoólicas a nível continental, e que o consumo do mesmo é muito representativo dentro do gasto médio de consumo do cidadão. Através do modelo "ARIMA", foi possível detectar que não há evidências significativas para indicar que a lei 1.696 de 2013 tenha um efeito regressivo sobre a demanda do produto em estudo. Infere-se que a lei não busca desestimular o consumo de álcool, embora se esperasse que a lei tivesse um efeito "indireto" sobre o consumo. No implícito estudo infere-se que a demanda de álcool não esta correlacionada com quem tem veículos e conduz mas sim à estratégias próprias desse produto no mercado

Palavras Chave: Bebidas alcoólicas, modelos ARIMA, Ley 1696 2013, determinantes da demanda, consumo de álcool.

Introducción

El consumo de bebidas alcohólicas en el país está determinado por las preferencias de consumo según regiones; en la región Cundinamarca y Boyacá predomina la cerveza; en el eje cafetero, el aguardiente; y en la costa norte, el whisky y el ron. Colombia tiene un consumo de alcohol de 6.3 litros por habitante; de los cuales, el 66 % es cerveza y el 33 % otros licores. En términos de producción, la industria cervecera representa cerca del 83 %, siendo la producción de alcohol no mayor al 5 %. La tendencia en el consumo muestra que la ingesta de cerveza creció a una tasa del 7.3 % anual entre el 2003-2010. En el mismo periodo, el consumo del vino lo hacía al 14.3 % y el aguardiente al 2.1 %. (Zapata y Sabogal, 2011).

Según la Organización Mundial de la Salud OMS (2002), el alcohol es el tercer factor de riesgo para la salud de los ciudadanos en los países desarrollados, a corta distancia del tabaco y la hipertensión arterial. En ese sentido, la legislación busca una regulación cada vez más drástica en términos de su vigilancia y control; entre la normatividad se desatacan en su or-

den: la Ley 124 de 1994, que prohíbe la venta de licor a menores de edad y adopta medidas para menores que se encuentren en estado de beodez. También se tiene, el artículo 20 de la Ley 1098 de 2006, que reglamenta la protección de menores ante el consumo y el uso de estos en la comercialización de sustancias psicoactivas y alcohólicas. De igual forma, el artículo 47 de la Ley 1098 de 2006, prohíbe la publicidad de alcohol en horarios de franja infantil. En ese sentido, en el año 2010, se expide el decreto 120 del 2010, que busca la protección de menores y de la población en general de los efectos nocivos del consumo de alcohol y establece medidas tendientes a la reducción del daño y la minimización del riesgo de accidentalidad, violencia cotidiana y criminalidad asociada al consumo inmoderado de alcohol. En 2013, se expide la Ley 1696 de 2013, la cual tiene por objeto establecer sanciones penales y administrativas a la conducción de vehículos automotores bajo el influjo del alcohol u otras sustancias psicoactivas. Sin duda, la Ley 1696 de 2013 puede crear un incentivo negativo al consumo de bebidas alcohólicas. La Ley 1696 deja implícito de que exista una correlación positiva entre el uso de vehículos automotores, accidentes y alcohol. Es importante ver el impacto de esta ley sobre la demanda. Es factible también creer que el efecto de la ley no sea que las personas dejen de consumir bebidas alcohólicas, sino más bien la prevención del impacto del uso de vehículos automotores por conductores alcohólicos. En general, no todos los que consumen alcohol conducen, no todos los que conducen toman bebidas alcohólicas, es por ello importante ver si el impacto sobre la demanda es significativo, marginal o inocuo.

Puede haber otros efectos adversos, como en el caso de las rentas departamentales, toda vez que el consumo de alcohol es una fuente de ingresos departamentales, y el uso eficiente de la capacidad de planta de las licoreras que cada vez se ve afectada. Para el año 2014, de las licoreras existentes en el país, solo 6 licoreras departamentales arrojan aceptables resultados financieros, estas en su mayoría ya no producen alcohol y solo envasan aguardiente, ron y algunos aperitivos. La capacidad promedio instalada de una

licorera está alrededor de 60 millones de botellas, pero solo se producen 15 que representa únicamente el 25 %. Este trabajo muestra el posible efecto sobre la demanda y el consumo de alcohol dado la Ley 1696 de 2013.

Antecedentes

Los estudios de demanda de alcohol en Colombia son relativamente pocos. Afanador y Joya (2013) describen que la demanda de bebidas espirituosas en Colombia es dinámico, creciente y competitivo; se indica que el país es actualmente el tercero de la región en consumo de bebidas alcohólicas, detrás de Venezuela y Brasil. Destacando que la cerveza es el producto de mayor consumo con el 90 %, seguida por el aguardiente y ron. Así mismo, se revela que los productos importados como whisky, vodka y vinos han ido ganando mercado, asociado a un incremento en el ingreso y a las preferencias arancelarias gracias a los acuerdos comerciales.

Manquillo, (Mora y Sánchez; 2012), indican que el precio como variable de demanda presenta características de variable no manipulada, es decir, no hace parte el control del oferente, debido a que los impuestos son constantes, muy altos y dependen del grado alcohólico de la bebida. Los impuestos están establecidos por la Ley 788 del 2002, y se indexan de acuerdo al índice de precios al consumidor (IPC). En general, se muestra que para el sector de las bebidas alcohólicas en Colombia, el precio representa una variable clave al momento de decidir qué producto adquirir, ya que debido a la gran competencia de licores nacionales e importados, las empresas participan fuertemente por atraer más mercado y es precisamente el valor que le dan a sus productos un factor decisivo para los consumidores. También se señala que el mercado está regulado por barreras de entrada, además cada región tiene diferentes controles legales que impiden la entrada de competencia externa, en virtud a que mantienen la existencia de monopolios departamentales. También se indica que variables como la presentación física del producto

es importante y es un determinante y señal básica para los consumidores en el momento de la elección. Se destaca que la segmentación es súper estudiada y que su tratamiento es científico, dirimir y decidir qué tipo de licor, a qué segmento, a qué sexo, a qué edad, a qué actividad e ingreso del consumidor es lo que determina el tipo de licor a colocar en ciertos nichos de mercado. Finalmente, se señala que otras variables sensibles del mercado son la publicidad, plaza y tecnología.

El ministerio de Salud y Protección Social Min-salud (2013), establece que, en cuanto al consumo de bebidas alcohólicas, el 87 % de los encuestados declara haber consumido alguna vez en la vida, y el 35.8 % manifiesta haber consumido en los últimos 30 días (8,3 millones de personas). De igual forma, detalla el informe que se observan claras diferencias por sexo: mientras el 46.2 % de los hombres manifiesta haber consumido alcohol en el último mes, entre las mujeres la cifra es del 25.9 %. En términos de la edad, la mayor tasa de uso actual de alcohol, del 49.2 %, se presenta entre los jóvenes de 18 a 24 años, y con un valor del 45.4 % se define el consumo entre los jóvenes de 25 a 34 años. Le sigue el grupo de 35 a 44 años y luego los de 45 a 65 años. La diferencia entre estos es de 10 puntos de porcentaje. Los adolescentes de 12 a 17 años son quienes menor tasa de consumo presentan, del 19.3 %. El consumo actual de bebidas alcohólicas es mayor conforme aumenta el nivel socioeconómico de la población, pasando del 32 % en el estrato más bajo, al 42 % en el estrato más alto. También, el consumo de alcohol se vincula con el nivel de urbanización en el cual habitan las personas. En los centros más urbanizados como Bogotá, Medellín, Cali, Yumbo, Barranquilla y Soledad, las prevalencias de consumo en el último mes alcanzan al 38 % y 39 % de la población.

Las leyes contra la lucha antialcohólica datan de principios del siglo 20, de acuerdo con Garzón (2011) la década de los años veinte (20) en Colombia, para muchos historiadores, fue el inicio del proceso de modernización de una sociedad con fuertes atrasos en lo político, lo económico, social y cultural. En este

ambiente de cambios, se promulgó una legislación acerca de licores que señaló el futuro tanto de la producción como del consumo de estas bebidas a nivel nacional. Esta legislación facultó a los gobernadores para la eliminación de las rentas de licores en los departamentos, buscando el control en la producción, comercialización y consumo.

Sierra (2011) muestra que en Colombia se ha buscado desincentivar el consumo de alcohol, a través de mecanismos legales. Las dos leyes de la lucha antialcohólica -la Ley 88 de 1923 y la Ley 88 de 1928 respectivamente- fueron los árbitros de la política fiscal de licores para la primera mitad del siglo XX. Se indica que la aplicación de la legislación en la lucha antialcohólica en los departamentos no es homogénea, ya que medidas como la implantación del sistema de administración directa de la renta de licores se hizo de forma inmediata, a diferencia de la implantación del sistema de litraje para la renta de licores fermentados que tardó una década. Este mismo autor, pone de manifiesto que las medidas fiscales fueron novedosas para el estado colombiano y benefició directamente a los tesoros departamentales. Este carácter modernizador de las dos leyes en la lucha antialcohólica de los años 30 se basó, básicamente, en los cambios administrativos y fiscales ocasionados con esta legislación de licores. Es indispensable determinar que un siglo de existencia del Estado-Nación colombiano bastó para la reestructuración de la política fiscal de licores, la cual ejerció un mayor control sobre la producción, comercialización y consumo de todo tipo de licores, que antes era imposible de llevar a cabo.

Por otra parte, Zuleta (2000) en un estudio para Fedesarrollo, establece que las altas tasas de impuestos son, junto con la complejidad de su estructura, administración y aplicación, los elementos de mayor distorsión del mercado colombiano de licores. Llegando a la conclusión de que los impuestos excesivos tienden a reducir el mercado legal y a deprimir el consumo en general. Así mismo, estos impuestos excesivos acrecientan los incentivos de

altas ganancias a los contrabandistas, los lavadores de dinero, los vendedores de licor adulterado y los exportadores de licores en forma ficticia. Finalmente, la Ley 1696 de 2013, por medio de la cual se dictan disposiciones penales y administrativas para sancionar la conducción bajo el influjo de alcohol u otras sustancias psicoactivas. Tenjo (2013), advierte que la mencionada ley, a pesar de su impacto sobre las muertes por accidentalidad (que es, sin duda, un aspecto muy importante), no tiene ningún efecto sobre problemas menos visibles pero que son tan o más importantes que la accidentalidad.

Algunos aspectos teóricos

El problema se observa desde diferentes referentes teóricos asociados a la demanda. La demanda, relaciona el comportamiento de un agente económico que en su carácter de consumidor de bienes y de servicios busca, a través de la combinación de estos y de acuerdo a sus preferencias y una restricción presupuestal, alcanzar un nivel máximo de utilidad.

Dentro de los postulados teóricos sobresale la teoría de la demanda neoclásica que plantea que las preferencias del consumidor pueden modelizarse como una función de utilidad convexa y al menos dos veces diferenciable; en donde la función de utilidad mide la utilidad de un consumidor cuando disfruta del consumo de un determinado bien, suponiendo que el consumidor es perfectamente racional y la convexidad hace alusión al conjunto de preferencias que el consumidor debe decidir y que optimiza la utilidad dada una restricción presupuestal. Dentro de la estructura neoclásica se destaca que la utilidad no varía en el proceso de consumo, esto es que el consumidor se comporta igual a si antes de consumir decidiera sobre cómo distribuir la renta disponible (en lugar de ajustar adaptativamente el consumo a medida que gasta la renta disponible). En el escenario planteado, dado la información disponible, un consumidor racional consumirá cantidades de cada bien, de manera que la utilidad total sea la máxima y compatible con su

nivel de ingreso. En el marco de acción neoclásica, la consecuencia de la actuación racional del consumidor en la función de demanda, implica que no existen bienes insustituibles, violentando el principio de la inelasticidad de la demanda de algunos tipos de bienes que en realidad sí son insustituibles.

La teoría Pos keynesiana, admite que las preferencias de los consumidores tienen una estructura lexicográfica¹ incompatible con la utilidad escalar. Así, el consumidor dividiría los bienes entre categorías y pre asignaría una parte de la renta a cada categoría, distribuyendo entre los bienes de cada una el presupuesto; en ese sentido, Georgescu-Roegen (1971) indican que, en general, se considera que los consumidores gastan su dinero de esta manera, creándose de esa forma un principio de saciedad². De esta manera, la racionalidad en el sentido neoclásico es una falacia; la racionalidad no puede ser infinita. Según Simon (1954), la hipótesis básica de la economía neoclásica, en donde los agentes tienden a maximizar los resultados de sus comportamientos, es muy limitada, en la práctica ningún ser humano está continuamente buscando la solución óptima. Aunque deseara hacerlo, el coste de informarse sobre todas las alternativas y la incertidumbre sobre el futuro lo harían imposible. De acuerdo con Simón, las personas intentan buscar una mínima satisfacción, es decir, tratan de alcanzar ciertos niveles de éxito para después, poco a poco, ir ajustando esa solución. Esta estructura de pensamiento fue la que Simon denominó racionalidad limitada³.

En el argumento Pos Keynesiano también aparece el principio de la Separación de Lancaster (1971, citado por Lavoie, 2004, P. 39) en donde se dice que

1 Es un caso especial de preferencias del consumidor que pertenece, de hecho, a la Teoría del consumidor. El nombre proviene de la forma en que se organiza un diccionario, ya que, en este caso, se le da alta prioridad al ordenamiento de las preferencias de forma análoga a como se ordenan las palabras, por letras, en un diccionario.

2 El Principio de saciedad establece que más allá de un umbral finito la necesidad queda satisfecha y consumir más unidades no aumenta la satisfacción o "utilidad".

3 La racionalidad limitada se establece como la racionalidad procedimental, que se comprende cuando el consumidor se rige por reglas o hábitos no compensadores

el consumidor subdivide sus elecciones y necesidades en diversas categorías, débilmente relacionadas unas con otras. Eso implica que los cambios en los índices de precios de un tipo de productos asociados a determinadas necesidades, no afecta a las cantidades consumidas de otras categorías, ya que estas son básicamente independientes. Así, difícilmente una cantidad insuficiente de alimento puede ser compensada por una mayor cantidad de oferta cultural, dado que, probablemente, el alimento y el deseo de ocio pertenecen a categorías diferentes de deseos y necesidades. También, el Pos Keynesianismo, indica la existencia de la jerarquización de las necesidades, enfatizando que estas, a menudo, son subordinadas unas a otras. La distribución del presupuesto no consiste en maximizar una utilidad entre bienes disponibles, sino que los bienes situados en un nivel jerárquico no son consumidos, a menos que estén mínimamente satisfechas las necesidades de bienes de los niveles jerárquicos inferiores. Esto implica, en algunos casos, que el orden de preferencias de combinaciones de bienes siga un orden lexicográfico, si eso sucede, entonces, la función de utilidad de las preferencias asociada a la utilidad marginal tiene que estar representada por un vector, cuyos componentes estarían asociados a un determinado nivel jerárquico de necesidades (Martínez 2004).

También se establece que en la comprensión de la demanda y de las preferencias de los consumidores se presenta el principio del crecimiento. Tratado por Georgescu-Roegen y Pasinetti (1971), establece que el tiempo y el crecimiento de la renta disponible para un consumidor hacen que sus preferencias evolucionen escalonadamente y el acceder a niveles de renta superiores hace que se consideren necesidades que previamente no habían sido consideradas. Galbraith (1941), trató que la demanda y las preferencias de los agentes estuvieran determinadas por lo que él denominó el principio de dependencia, el cual indica que el reconocimiento y la formación de los gustos dependen de la publicidad, las modas, el grupo social al que pertenece el agente económico y no simplemente de unos gustos autónomos objetivos. Finalmente, aparece el principio de herencia, este establece que las

preferencias actuales de un consumidor dependen de su historia pasada de consumo. Las elecciones de hoy están condicionadas por las elecciones de ayer, esto hace que la dinámica de consumo, a lo largo del tiempo, no depende de maximizar una función de utilidad objetiva e inmutable, sino que nuestra historia de elecciones pasadas puede ser lo más determinante en la configuración de nuestros gustos actuales.

Entre otros enfoques está el cardinalista de la demanda, el cual implica que en las elecciones entre los diferentes bienes que obtiene un consumidor existe una utilidad que puede ser medida en utilidad total y la utilidad marginal. También existe el enfoque ordinalista donde se da importancia a la ordenación de las preferencias, sin que sea necesario que los individuos le asignen un valor numérico, lo importante es que una combinación de bienes proporciona la misma o menos utilidad que otra. Por este motivo, el concepto de utilidad aparece ligado a la visión cardinalista de las preferencias. Según este enfoque, la función de utilidad no ha de representar una magnitud ordinal o medible.

En términos de preferencias (Martínez, 2004), estas se definen como una relación ordinal entre distintos estados sobre los que el individuo puede elegir. Dada una alternativa entre dos elementos simples (un bien) o compuestos (una cesta de bienes), pudiendo generalizar los bienes a estados o situaciones, el individuo sabe cuál es el par de la comparación que prefiere. Para permitir una elección racional, deben cumplir tres supuestos que permiten una ordenación de las mismas: ser reflexivas, completas y transitivas:

Martínez (2004; citado por Cante, 2007, p. 12), y este citando a Frankfurt (1971) y Harsanyi (1955), relacionan los términos de Metapreferencias⁴ y prefe-

4 En realidad, las personas tienen deseos de segundo orden o Metapreferencias que no sólo incluyen a sus semejantes, también, dan un sentido a su vida (dan una dirección y un significado a sus escogencias cotidianas de primer orden). Desde esta perspectiva, el dilema del prisionero con el cual se asocia, simplistamente, el problema de la inacción colectiva, conduce a desastres colectivos cuando los individuos prefieren cuidar de sí mismos, pero si existen Metapreferencias (cierta moralidad, compromisos colectivos o algunas preferencias sociales), puede existir cooperación. (Cante, 2007).

rencias éticas, para referirse a un problema similar, es decir, a un tipo de preferencias superior que ordena otro tipo de predilecciones. Por ejemplo, decidir una identidad, como ser monje de clausura, ordena mis preferencias sobre innumerables cuestiones. Pero esta estrategia explicativa plantea el problema de la regresión infinita, pues habría preferencias de tercer orden para elegir entre preferencias de segundo orden y así, sucesivamente.

Aspectos legales

El alcoholismo es una enfermedad social y por ende responsable de muchas de las difusiones de comportamiento social que se presentan (OMS, 2002) y en ese sentido, la legislación busca una regulación cada vez más drástica en términos de su vigilancia y control. Entre algunas normas, decretos y leyes se desatacan en su orden: Decreto 1355 de 1970, el cual establece y dicta normas sobre Policía, en el artículo 111, para que la policía fije zonas y horarios para el funcionamiento de establecimientos donde se expendan bebidas alcohólicas. Más adelante, la Ley 30 de 1986, por la cual se adopta el Estatuto Nacional de Estupefacientes y se dictan otras disposiciones, en el capítulo 3, se establecen campañas de prevención contra el consumo del alcohol y del tabaco. Una de las leyes más importante es la Ley 124 de 1994, la cual prohíbe la venta de licores a menores de edad y adopta medidas para el manejo de menores que se encuentren en estado de beodez. La misma, se complementó con el artículo 20 de la Ley 1098 de 2006, que reglamenta la protección de menores ante el consumo y el uso de estos en la comercialización de sustancias psicoactivas y alcohólicas. De igual forma, el artículo 47 de la Ley 1098 de 2006, que prohíbe la publicidad de alcohol en horarios de franja infantil. En ese sentido, se da el decreto 120 del 2010, que busca la protección de menores y de la población en general de los efectos nocivos del consumo de alcohol y establece medidas tendientes a la reducción del daño y la minimización del riesgo de accidentalidad, vio-

lencia cotidiana y criminalidad asociada al consumo inmoderado de alcohol.

En el Decreto 120 de 2010, se adoptan medidas en relación con el consumo de alcohol. El artículo 23, establece que los distritos y municipios promoverán la realización de Pactos por la Vida entre los residentes de las zonas consideradas como críticas, los dueños de establecimientos comerciales donde se expenda y se consuma alcohol y los centros educativos del área de influencia en las zonas identificadas como críticas, con los que se definan estrategias orientadas a la disminución del daño y la minimización del riesgo que evite los desenlaces de accidentes, violencia cotidiana y criminalidad que acompañan los ambientes de consumos abusivos. Dichos pactos deberán contener medidas especiales de protección al menor de edad frente al consumo de alcohol y sus consecuencias. En 2013, se expide la Ley 1696, la cual tiene por objeto establecer sanciones penales y administrativas a la conducción bajo el influjo del alcohol u otras sustancias psicoactivas.

En Colombia, los accidentes de tránsito provocados por conductores en estado de embriaguez han sido algo cotidiano en el transcurso de los años, los cuales no habían tenido el rigor jurídico que pudiera contrarrestarlos. En la actualidad, se han desarrollado un sin número de proyectos de ley que buscan castigar estas conductas. La ley 1696 de 2013 que rige a nivel nacional, por medio de la cual se dictan disposiciones penales y administrativas para sancionar la conducción bajo el influjo del alcohol u otras sustancias psicoactivas.

Aspectos metodológicos

El objetivo del presente trabajo es evidenciar el efecto de la Ley 1696 del 19 de diciembre de 2013 que dicta disposiciones penales y administrativas para sancionar la conducción bajo el influjo del alcohol u otras sustancias psicoactivas, sobre las unidades consumidas de alcohol. En este caso,

en el departamento del Valle sobre el producto Aguardiente Blanco del Valle.

Metodológicamente se utilizó los modelos ARIMA (Autoregressive Integrated Moving Average, siglas en inglés), planteada por Box-Jenkins (BJ) (1976), a partir de procesos auto regresivos y media móvil (MA, Moving Average, siglas en inglés). Este procedimiento permite especificar y estimar modelos para generar pronósticos de corto plazo con muestras representativas (grandes), (Fundamentos de Econometría Intermedia: Teoría y Aplicaciones, 2010, p. 183). En ese escenario, es objetivo lograr estimar el impacto de la ley 1696 sobre la demanda de alcohol en el caso de la industrial de Licores del Valle (ILV). La información con la que se trabaja es una serie de tiempo de las ventas mensuales en unidades de 750 cc., desde abril de 2008 hasta diciembre de 2014.

Los modelos auto-regresivos se basan en la idea de que el valor actual de la serie, X_t , puede explicarse en función de valores pasados X_{t-1} , X_{t-2} , X_{t-3} , X_{t-p} , donde p , determina el número de rezagos necesarios para pronosticar un valor actual, así un modelo AR (P) está determinado por:

$$X_t = \varphi_0 + \varphi_1 X_{t-1} + \varphi_2 X_{t-2} + \dots + \varphi_p X_{t-p} + \varepsilon_t$$

Donde ε_t es un proceso ruido blanco.

Los Modelos de Media Móvil, (MA), suponen linealidad, el valor actual de la serie, X_t , está influenciado por los valores de la fuente externa y está determinado por:

$$X_t = \varphi_0 + \varphi_1 \varepsilon_{t-1} + \varphi_2 \varepsilon_{t-2} + \dots + \varphi_q \varepsilon_{t-q} + \varepsilon_t$$

Donde ε_t es un proceso ruido blanco.

Aunque, es muy probable que una serie de tiempo, X_t , tenga características de AR y de MA a la vez y, por consiguiente, sea un ARMA. Así, sigue un proceso ARMA (p, q), en el que habrá términos p auto-regresivos y q términos de media móvil.

$$X_t = \varphi_0 + \varphi_1 X_{t-1} + \varphi_2 X_{t-2} + \dots + \varphi_p X_{t-p} + \varphi_1 \varepsilon_{t-1} + \varphi_2 \varepsilon_{t-2} + \dots + \varphi_q \varepsilon_{t-q} + \varepsilon_t$$

Donde ε_t es un proceso ruido blanco.

Para un proceso una condición de estacionariedad es la misma que para un proceso AR (p), del mismo modo una condición de invertibilidad es la misma que para el proceso MA (q).

Hallazgos

La figura 1 indica que la serie presenta un fuerte componente estacional sin tendencia en los meses de diciembre, por ser el mes de mayores fiestas y, por ende, de mayor consumo en la ciudad. Esto implica que la serie debe ser ajustada estacionalmente para poder trabajar con ella, ya que pueden invalidarse los resultados desde las pruebas de estacionariedad.

Siguiendo los elementos metodológicos del Instituto Nacional de Estadísticas INE (2008, p. 6): “El ajuste estacional se realizó con base en X12- ARIMA, el cual es un método basado en promedios móviles, los cuales se sustentan en el dominio del tiempo o en el de frecuencias y logra el ajuste estacional con el desarrollo de un sistema de los factores que explican la variación estacional en una serie. Este es un programa de código abierto, desarrollado por la oficina del censo de los Estados Unidos (U.S. Census Bureau 2000) a partir de los programas de ajuste estacional Census X-11 (Shishkin, 1967) (ZNG, 2008) de la oficina del censo de los Estados Unidos, y X11 ARIMA (Dagum 1980, 1988) de la oficina de estadística de Canadá. En los últimos años, X12 ARIMA ha adquirido relevancia en vista de que entre sus innovaciones se encuentran procedimientos basados en modelos ARIMA para cada uno de los componentes de la serie de tiempo de interés. Específicamente, considera los modelos Reg ARIMA, los cuales son modelos de regresión cuyos errores siguen un proceso ARIMA. Esta rutina de preajuste trata a los valores extremos y efectos especiales

con modelos del tipo ARIMA, en él se estima un modelo ARIMA estacional (SARIMA)”.

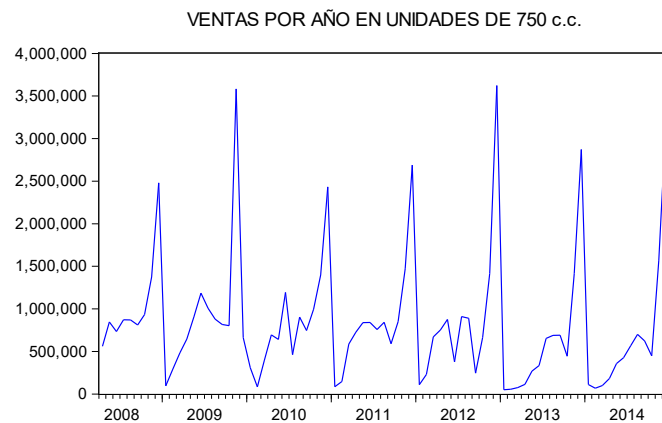


Figura 1. Ventas en Unidades de 750 CC periodo 2008-2014.

Fuente: Elaborado por el autor a partir de datos de (ILV) Industria de Licores del Valle.

La figura 2 es la serie de tiempo Desestacionalizadas⁵ por medio del método de X-12 census

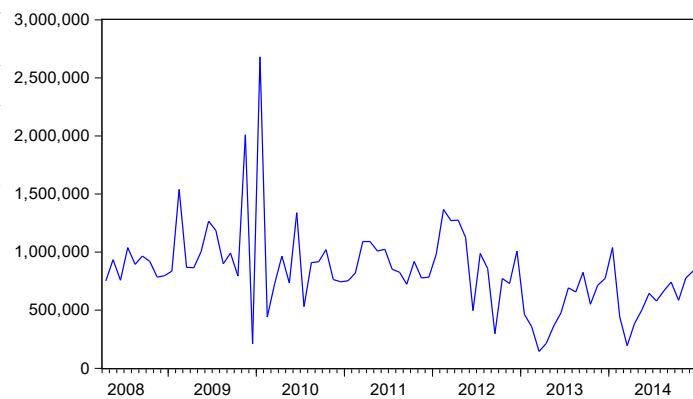


Figura 2. Ventas por año en unidades de 750 de C.C. Desestacionalizadas.

Fuente: Elaborado por el autor a partir de datos de (ILV) Industria de Licores del Valle.

⁵ “La idea básica que sustenta la desestacionalización de las series económicas, es el hecho que a éstas las constituyen varias componentes no observables que pueden, en un momento dado, ser separadas de la serie original. Dichas componentes se utilizan para caracterizar los distintos movimientos que pueden presentar una serie, tales como la tendencia, el ciclo, la estacionalidad y el comportamiento irregular”, (INE, 2008, p. 3).

El correlograma indica que la serie puede ser modelada a partir de una estructura MA (2) (Guerreiro, 2003, p. 127), lo cual indica que es estacionaria a nivel descontando por defecto el efecto de estacionalidad que se había establecido al principio en la figura 3.

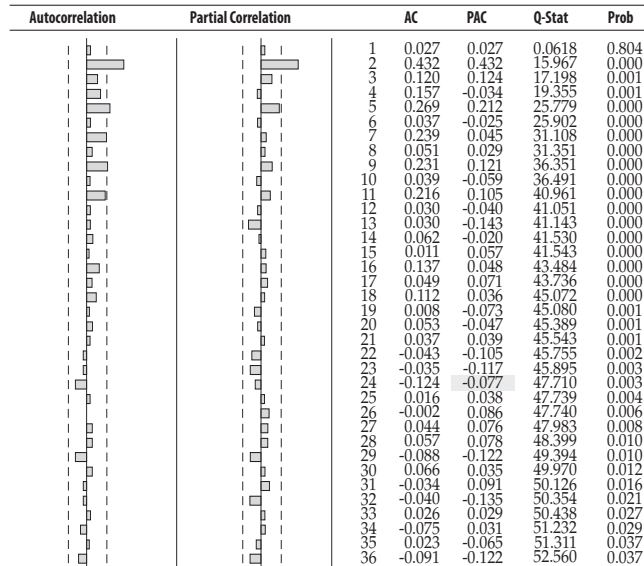


Figura 3. Correlograma de la serie.
Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas de la ILV.

Los resultados indican que la serie carece de procesos de caminata aleatoria, es decir, no presenta raíz unitaria. Esto indica que la serie puede ser modelada a nivel con un MA (2), extraído del co-

Una vez realizado el correlograma se pasa a aplicar la prueba del ADF para la serie de tiempo de las ventas de licores Desestacionalizadas. Los resultados se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Prueba de ADF (1)

Null Hypothesis: SALES_SA has a unit root		t-Statistic	Prob.*
Exogenous: Constant			
Lag Length: 1 (Automatic - based on SIC, maxlag=11)			
Augmented Dickey-Fuller test statistic			
Test critical values:	1% level	-3.826869	0.0040
	5% level	-3.515536	
	10% level	-2.898623	
	level	-2.586605	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

Fuente: cálculo de los autores.

correlograma, incluida la variable Dummy que indica la aplicación de la ley. El modelo que incorpora la Dummy¹² que especifica la aplicación de la ley 1689 de diciembre de 2013 es el siguiente, (ver tabla 2):

Tabla 2. Resultados del modelo con efectos de ley

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	834304.4	52327.59	15.94387	0.0000
MA(2)	0.383789	0.104051	3.688471	0.0004
R-squared	0.165306	Mean dependent var		834222.8
Adjusted R-squared	0.154740	S.D. dependent var		372040.9
S.E. of regression	342047.0	Akaike info criterion		28.34767
Sum squared resid	9.24E+12	Schwarz criterion		28.40679
Log likelihood	-1146.080	Hannan-Quinn criter.		28.37139
F-statistic	15.64547	Durbin-Watson stat		1.980206
Prob(F-statistic)	0.000166			

Fuente: Cálculo de los autores.

12 Aplicación de la ley; 0: Oherwise.

Como se puede ver en la tabla 2, la variable Dummy no es significativa al interior del modelo. Esto implicaría inicialmente que la ley no

ha presentado efectos sobre la venta de licor. Al realizar el ajuste, el modelo final estimado es el siguiente, (ver tabla 3):

Tabla 3. Modelo final

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	834304.4	52327.59	15.94387	0.0000
MA(2)	0.383789	0.104051	3.688471	0.0004
R-squared	0.165306	Mean dependent var	834222.8	0.0014
Adjusted R-squared	0.154740	S.D. dependent var	372040.9	
S.E. of regression	342047.0	Akaike info criterion	28.34767	
Sum squared resid	9.24E+12	Schwarz criterion		28.40679
Log likelihood	-1146.080	Hannan-Quinn criter.		28.37139
F-statistic	15.64547	Durbin-Watson stat		1.980206
Prob(F-statistic)	0.000166			

Fuente: Cálculo de los autores.



Figura 4. Modelo MA (2) de la serie de estudio

Fuente: Cálculo de los autores.

Al interior del análisis econométrico se evidenció que la ley, efectivamente, no ha tenido efecto sobre la cantidad vendida de licor. Esto indica que, para efectos del presente trabajo, se valida la hipótesis sobre la no significancia de la ley. Lo anterior no implica que dicha ley no esté funcionando.

Debido al alcance del estudio resulta pertinente realizar estudios más detallados sobre el impacto de esta ley en los accidentes de tránsito debido a altos grados de alicoramamiento. Con-

viene también incluir un efecto de interacción entre la ley y las fotomultas que tiene el municipio, así como el impacto de cada uno de los artículos de la ley.

Se puede tener un marco de ampliación del estudio en una línea relacionada con los análisis de intervención en el tiempo sobre este tipo de medida y realizar un análisis de mediano y largo plazo para el mismo, en aras de saber si efectivamente tendrá un impacto sobre las ventas de licores.

Conclusiones

Las estadísticas sobre consumo de bebidas alcohólicas a nivel del continente, muestran que Colombia ocupa el cuarto puesto. En los últimos 10 años el crecimiento en el consumo de bebidas alcohólicas ha estado en niveles del 7.3% anual, siendo la cerveza el producto líder y representa no menos del 80 %. En términos de alcohol, el nivel de consumo se ha mantenido cercano al 2.5 % anual en dicho periodo, destacando que los licores importa-

dos han ido ganando participación en ese mercado.

Las bebidas alcohólicas son muy importantes en términos tributarios para los departamentos, los recaudos por impuestos al alcohol y la cerveza son cerca del 60 %, no menos de \$ 3.5 billones se recaudan por año por ese concepto en los departamentos. En el Valle del Cauca, en el año 2001, se recaudaron \$236 miles de millones y en 2009 la cifra alcanzó \$353.6 miles de millones, para un crecimiento del 5.1 % anual. En Colombia, ese crecimiento fue del 4.25 % anual en el mismo periodo. En ese orden, una caída en el consumo pondría en riesgo las finanzas departamentales, dado el alto nivel de dependencia que se observa del impuesto a los licores.

Hay, por tanto, una ambivalencia. Por un lado, la legislación es cada vez más “dura” en términos de la regulación sobre la venta, el consumo y los efectos nocivos que las bebidas alcohólicas tienen para el individuo y la sociedad; pero, de otra parte, se defiende el monopolio departamental para la venta de alcohol y de esa forma mantener el nivel de ingresos fiscales en los departamentos.

Estudios preliminares muestran que la demanda de bebidas alcohólicas, a pesar de la regulación del estado, es sumamente compleja y responde a estructuras muy definidas de estrategias que involucran consumidores, competidores, innovación, publicidad, eventos, estratos, géneros, ingresos y precios. En general, la demanda es muy peleada por cada uno de los productos en el mercado, puesto que la industria de bebidas alcohólicas es de las dinámicas e innovadoras en el mercado. Bajo ese argumento, se procuró establecer si había efectos regresivos sobre la demanda dado un elemento legal como lo es la Ley 1696 de 2013.

Bajo un modelo econométrico tipo ARIMA, se muestra que evidentemente no hay un efecto de la Ley 1696 (2013) sobre la demanda de alcohol (botella de 750cc), al menos en el caso del Valle del Cauca. Lo que da a comprender que son, efecti-

vamente, otras variables como los gustos, las preferencias, los competidores, aquellos que puedan tener una incidencia sobre la demanda de este tipo de productos.

De otra parte, se infiere de forma indirecta que no hay relación marcada entre el consumo de bebidas alcohólicas y los que conducen, si bien es cierto que existen casos, eso no significa que existe correlación entre el consumo y la demanda de alcohol y los agentes que conducen y tienen vehículos. Es posible que se pueda, en un estudio posterior, lograr observar de forma más detallada si hay o no un efecto, y para ello es importante tener una observación de más largo plazo.

Finalmente, el estudio es significativo en la medida en que logra mostrar el efecto de la Ley 1696 (2013) sobre la demanda de alcohol y deja un insumo para que se pueda indagar en estudios sub-siguientes temas que le aportarían mucho a este sector. Como, por ejemplo, ahondar en los procesos de medición de elasticidad de precios y de ingresos, elasticidades de sustitución y el impacto que estos puedan tener no solo en estrategias de mercado para los productos de los monopolios departamentales, sino el impacto que ello pueda llevar sobre las finanzas departamentales.

Referencias bibliográficas

- Afanador, J. y Joya, M. (2013). Oportunidades y Retos para Diageo con la firma del TLC Colombia - Unión Europea. Universidad Colegio mayor del Rosario (tesis inédita de pregrado). Universidad del Rosario-Bogotá, Colombia.
- Cante, F. (2007). Acción Colectiva, Metapreferencias y Emociones. Cuadernos de Economía. XXVI, intervalo de páginas. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/1081/1590>
- Decreto No. 120 (21 de enero de 2010), por el cual se expide normatividad sobre el consumo de alcohol. *Diario oficial n.º 47599*

- Decreto No. 1355 (04 de agosto de 1970), por el cual se dictan normas sobre policía *Diario oficial n.º ND*
- Giraldo, Norman (2006). Notas de clase sobre series de tiempo. Inédito. Centro de documentación Rafael Botero. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Guerrero, V. M. (2003). *Análisis estadístico de series de tiempo económicas* (Segunda ed.). Ciudad de México: Thomson.
- ILV (2014). *Industria licorera del Valle, Ron Marqués del Valle Cinco Años*. Recuperado de <http://www.ilvalle.com.co/>
- ILV (2014). *Industria licorera del Valle, Aguardiente Blanco del Valle sin Azúcar*. Recuperado de <http://www.ilvalle.com.co/>
- INE. (Septiembre de 2008). Desestacionalización - X12 - ARIMA - con efecto calendario Índice Supermercados. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/estudios_y_documentos/estudios/estudioscnportadas/n12.pdf
- Lavoie, M (2005). La economía post-keynesiana. Icaria Editorial. ISBN 84-7426-785-4. Barcelona España. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=4AZr8_Jgk_MC&pg=PA39&lpg=PA39&dq=lancaster+el+principio+de+separacion&source=bl&ots=7vQ-3uEyfQ&sig=gwIyDj9QGPA-jpLr1uM7RyjhEGtI&hl=es&sa=X&ei=wh-UVef6MIPq-QHDvJa4Aw&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=lancaster%20el%20principio%20de%20separacion&f=false
- Ley No. 30 Reglamentada por el Decreto Nacional 3788 de 1986 (31 de enero), por la cual se adopta el estatuto nacional de estupefacientes y se dictan otras disposiciones *Diario oficial n.º ND*
- Ley No. 1696 (19 de diciembre de 2013), por medio de la cual se dictan disposiciones penales y administrativas para sancionar la conducción bajo el influjo del alcohol u otras sustancias psicoactivas. *Diario oficial No. 49009*.
- Organización Mundial de la Salud OMS (2002). *Informe sobre la salud del mundo 2002. Reducir los Riesgos y Promover una Vida Sana*. Recuperado de <http://www.who.int/whr/2002/es/>
- Manquillo, C. , Mora, D., y Sánchez, Y.. (2012). Planeamiento Estratégico de la Industria de. Centro de negocios de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 110.
- Martínez, J. (2004). *Tipos de Elección Racional*. Revista internacional de Sociología. Universidad de la laguna. Santa Cruz de Tenerife. Recuperado de <http://josamaga.webs.ull.es/Papers/tipos-rat.pdf>
- Minsalud Colombia. (2013). *Estudio Nacional sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas en Colombia*. Estudio realizado por el Gobierno Nacional de la República de Colombia, a través del Ministerio de Justicia y del Derecho - Recuperado de www.odc.gov.co
- Rehm, et al (2009). Global burden of disease and injury and economic cost attributable to alcohol use and alcohol-use disorders. *The Lancet*. 373., 2223-2233. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673609607467#>
- Sierra, Freddy Alexander (2011) La legislación de la lucha antialcohólica en Santander (1923-1928), *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 16, intervalo de páginas.
- Tenjo, J. (2013) Opinión Políticas de mercado que pueden ayudar a controlar el alcoholismo. Recuperado de <http://www.utadeo.edu.co/es/noticia/opinion/economia/63/politicas-de-mercado-que-pueden-ayudar-controlar-el-alcoholismo>
- Zapata, et al (2012). *Una estimación de la adulteración y de la falsificación de bebidas alcohólicas en Colombia*. La imprenta editores S.A Bogotá. Recuperado de Repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/2908
- Zuleta, LA. (2000) *Fedesarrollo La industria de licores en Colombia*. Recuperado de <http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/La-industria-de-licores-en-colombia-TEXTO-FINAL.pdf>



Educación superior pertinente y de calidad para todos: hacia la construcción de un país económicamente equitativo, socialmente inclusivo, ambientalmente sostenible y políticamente democrático*

**Harold Banguero Lozano

El mundo de hoy, en mi concepto, está signado por cuatro grandes dinámicas: la globalización, el poder del conocimiento, la lucha por la equidad y la inclusión social y la sostenibilidad ambiental.

i) La globalización, definida como el proceso de profundización de la interdependencia mundial en todos los ámbitos de las relaciones humanas, incluye todo tipo de interacciones entre los seres humanos localizados en distintos lugares del mundo y en todas las dimensiones de su vida: económica, social, política, cultural, científica, jurídica y ambiental. (Naisbitt, 1995; Rodrik, 2011).

A pesar de las críticas hechas a este proceso, originadas en las dificultades inherentes que presenta el diálogo en un mundo tan desigual y diverso como el de hoy, sin duda, la posibilidad de interactuar libre y

espontáneamente con actores en muchos países del mundo, todo ello, facilitado por los grandes avances en la tecnología de las comunicaciones en años recientes, constituye una gran oportunidad para aprender de los demás, algo que las instituciones universitarias difícilmente pueden ignorar. La dinámica del mundo de hoy obliga a pensar globalmente para actuar mejor localmente. (Krugman y Venables, 1995, Cardoso, 2001; Stiglitz, 2002, 2006; Sen, 2007).

ii) El poder del conocimiento. El mundo avanza de manera acelerada hacia la constitución de la llamada sociedad del conocimiento, o sea, aquella que tiene capacidad para generarlo a partir de la observación de la realidad y de su entorno y utilizarlo con el propósito de concebir, forjar y construir futuro. De esta forma, el conocimiento se convierte no solo en un instrumento para comprender y explicar la

* Discurso de posesión Dr. Harold Banguero a la Rectoría de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. 02-25-2019

** Postdoctor con Estancia postdoctoral University Of North Carolina, Ph.D. en Economía, con énfasis en economía de población y desarrollo económico de la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill, Estados Unidos.

realidad que se vive, sino, sobre todo, en gestor y motor del cambio social. Sin duda, en el proceso de generar y utilizar conocimiento, la educación y la formación universitaria juegan un papel fundamental. Por ello, debería orientarse al desarrollo de la creatividad y de la capacidad para innovar, siendo esta el gran activo de las sociedades modernas, en el logro de mayores niveles de desarrollo y bienestar. (Chaparro, 1998; Banco Mundial, 1999, 2001; Banguero, 2004).

Como lo expresaba el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES: La propuesta de la formación integral en la universidad en Colombia implica, entonces, la formación de profesionales éticos, ciudadanos democráticos y equitativos, recreadores de su propia cultura, profesionales competentes capaces de insertarse en los procesos de desarrollo científico y tecnológico del país y del mundo globalizado; profesionales investigadores, capaces de generar y circular el conocimiento, conjugando lo universal y sus mediaciones locales; profesionales comprometidos con el desarrollo sociocultural del país y de su región. Esto significa formar profesionales dentro de los paradigmas básicos de la creación e innovación, así como la superación de aquellos centrados en la transmisión de conocimientos y en la mera aplicación tecnológica. (ICFES, 2001)

iii) La lucha por la equidad y la inclusión social. Amartya Sen, ha propuesto un modelo de desarrollo basado en la inclusión social y la equidad, el cual implica garantizar igualdad de oportunidades en tres dimensiones: en lo económico, ingreso suficiente para adquirir los bienes y servicios básicos; en lo social, acceso universal a los bienes públicos fundamentales y en lo político, libertad para escoger a los gobernantes en un mundo de total tolerancia de las diferencias de partido, credo, etnia, nacionalidad o grupo social. En sus palabras:

A pesar de que la opulencia mundial ha experimentado un aumento sin precedentes, el mundo contemporáneo niega libertades básicas a un in-

menso número de personas, quizá incluso a la mayoría. A veces, la falta de libertades está relacionada directamente con la pobreza económica, que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer el hambre, para conseguir un nivel de nutrición suficiente, para poner remedio a las enfermedades tratables, para vestir dignamente o tener una vivienda aceptable o para disponer de agua limpia o servicios de saneamiento. En otros casos, la privación de libertad está estrechamente relacionada con la falta de servicios y atención social públicos, como la ausencia de programas epidemiológicos o de sistemas organizados de asistencia sanitaria o de educación o de instituciones eficaces para el mantenimiento de la paz y el orden locales. En otras situaciones, la violación de la libertad se debe directamente a la negativa de los regímenes autoritarios a reconocer las libertades políticas y civiles y a la imposición de restricciones a la libertad para participar en la vida social, política y económica de la comunidad. (Sen, 2000, pp. 19-20).

Según Sen, en un mundo de oportunidades para todos, el asistencialismo no tiene cabida, porque son las personas las que crean las capacidades para proveerse por sí mismas de todo lo que necesitan. Lo importante es, precisamente, garantizar esa libertad de oportunidades para todos, porque, como ya lo expresaba el arzobispo Helder Cámara:

Nuestros actos de ayuda hacen a los seres humanos aún más necesitados, excepto si van acompañados de actos destinados a extirpar la raíz de la pobreza (Cámara, 1985).

Esta visión del problema, se ve reforzada en las siguientes palabras del profesor Serrano:

No se trata de combatir la pobreza, sino de evitarla, se trata de no producirla. Por ello, las políticas no han de constituirse al final, cuando ya hay pobres, sino al inicio, allí dónde, cuándo y cómo se está generando riqueza. Hay que estudiar el lugar donde se produce la pobreza para cambiar esas formas: la misma forma social que produce super-

millonarios, por la misma razón y por los mismos medios, produce pobres (Serrano, 2001).

El profesor Stiglitz, en un texto reciente, se refiere al problema en los siguientes términos:

La desigualdad no es inevitable, ni es consecuencia de leyes inexorables de la economía. Es cuestión de políticas y estrategias...la desigualdad cada vez más extendida y profunda que padecemos no está impulsada por leyes económicas inmutables, sino por leyes que hemos redactado nosotros mismos...otro mundo es posible; lo único que nos hace falta es la voluntad política de ir por él (Stiglitz, 2015, p.338).

iv) la sostenibilidad ambiental. El modelo de desarrollo económico occidental, basado en el uso intensivo de los recursos naturales, ha generado un deterioro significativo del medio ambiente, poniendo en riesgo la continuidad de la vida de las especies en el planeta tierra, incluyendo la humana. La tecnología empleada es responsable, en un alto porcentaje, del daño ambiental experimentado. Urge, por lo tanto, un cambio en el modelo de desarrollo económico, en el cómo producir los bienes y servicios que necesita la humanidad en equilibrio con la naturaleza, garantizando, de esta forma, la sostenibilidad ambiental en el largo plazo, entendiendo que los recursos naturales deben servir para satisfacer las necesidades de esta y de las futuras generaciones (Meadows et al. 1974; Herrera et al.1977; Brundland, 1987; Sachs, 2016).

Este llamado urgente lo hace el profesor Sachs en los siguientes términos:

Hemos entrado en una nueva era, la sociedad global se encuentra más interconectada que nunca. Los negocios, las ideas, las tecnologías, las personas e incluso las epidemias cruzan las fronteras a una velocidad y con una intensidad desconocidas hasta ahora. Todos compartimos el entusiasmo por la nueva era de la información, pero también los temores por los desequilibrios ambientales a escala global (Sachs, 2016, p.15).

Por ello, las universidades tienen hoy la responsabilidad de mostrarle a la dirigencia mundial el camino a seguir para la construcción de una sociedad ambientalmente sostenible porque, como lo expresa Gudynas:

Cuando muere la naturaleza también muere parte de nuestra esencia como humanos (Gudynas, 2018)

En este contexto se enmarca el pasado, el presente y el futuro de la UNICATÓLICA, como proyecto educativo que, inspirado por su creador en el humanismo cristiano y la sostenibilidad ambiental, tiene como razón de ser la creación de oportunidades de educación superior pertinente y de calidad para personas con menores recursos económicos en su área de influencia, con el propósito de desarrollar en ellas las potencialidades necesarias para crecer y trascender como personas, crear riqueza y bienestar para sí mismas, para sus familias y la ciudad, la región, el país y el mundo.

De esta forma, la Arquidiócesis, en ejercicio de su responsabilidad pastoral y social, apuesta, de manera silenciosa pero efectiva y eficaz, a la construcción de esa sociedad visionada por Sen (2000) y Sachs (2016). Una sociedad en la cual el modelo económico permita la generación de empleo e ingresos suficientes para todos, de tal forma que con el fruto del trabajo se puedan adquirir en el mercado los bienes y servicios necesarios para una vida digna. Una sociedad en la cual todos, sin distinción de raza, sexo, credo o ideología, tengan acceso a bienes públicos como la salud, la educación y demás servicios creadores de potencialidades humanas. Una sociedad en la cual todos los ciudadanos tengan la opción de elegir libremente a sus gobernantes. Una sociedad respetuosa del medio ambiente y de los recursos naturales como prenda de garantía para la sobrevivencia de esta y de las futuras generaciones humanas. En síntesis, una sociedad económicamente equitativa, socialmente inclusiva, políticamente democrática y ambientalmente sostenible.

En el cumplimiento de su misión, UNICATÓLICA enfrenta tres grandes desafíos): i) la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior a personas con menores recursos económicos; ii) el mejoramiento continuo de la calidad académica de sus programas de formación y iii) la construcción y adecuación de la infraestructura física y tecnológica requerida para el logro de los dos primeros propósitos.

En lo referente a la ampliación de las oportunidades de educación superior para la población con limitaciones económicas, la tarea implica el diseñar y poner en marcha un currículo articulado por niveles y combinado por modalidades, de tal forma que el estudiante pueda ingresar en el nivel más bajo de la pirámide de la educación superior y tener posibilidades de ascender desde los niveles técnico y tecnológico hasta la formación profesional y postgraduada, mediante un proceso estructurado de homologación de créditos académicos. De esta forma se amplían las oportunidades de educación para muchos jóvenes talentosos que ven frustradas sus aspiraciones por las limitaciones económicas de sus familias. A diferencia de las instituciones universitarias de élite, la responsabilidad social y pastoral de la Institución es llegar con sus programas de formación a todos los rincones del área de influencia de la Arquidiócesis de Cali, con su modelo de formación integral, para crear potencialidades en los jóvenes de estas comunidades.

La tarea de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior debe ir, sin embargo, acompañada de un esfuerzo permanente para mejorar la calidad de la educación impartida, ya que se trata de formar personas con las mismas competencias desarrolladas por los que hoy estudian en universidades acreditadas por alta calidad. La labor ejercida por la comunidad académica en esta materia en el pasado debe intensificarse. Para ello, convoco a todos a los miembros de esta comunidad, directivos, profesores, estudiantes y personal administrativo, para adelantar los planes y programas requeridos para formar integralmente a los estudiantes en las dimensiones

del ser, el trascender, el compartir, el conocer, el hacer, desarrollando las competencias para desempeñarse adecuadamente en el mundo actual como personas, ciudadanos y profesionales. En el propósito de mejorar la calidad, será necesario continuar e intensificar el programa de fortalecimiento de las competencias de los profesores, tanto en lo profesional como en lo pedagógico, y la puesta en marcha de estrategias de nivelación de los estudiantes que presentan fallas en su formación básica, puesto que la calidad de la formación impartida es, en últimas, el resultado de la calidad del currículo, de la calidad del profesor y de la calidad del estudiante.

Las universidades ejercen su liderazgo a través de la investigación y, aunque no son las únicas entidades que investigan en una sociedad, tienen la particularidad de hacerlo educando y educan investigando. De esta manera, forman a los futuros líderes de la comunidad. Allí radica su poder y su capacidad para transformar el medio. Podría afirmar, entonces, que una universidad es una institución de educación superior, pero solo trasciende en su dimensión de universidad cuando investiga, o sea, genera, difunde y aplica conocimiento a la solución de los problemas de la sociedad. Es por esa razón, que la UNICATÓLICA no puede quedarse sólo en la formación para la investigación o en la investigación básica, sino que debe orientar sus procesos investigativos hacia proyectos que contribuyan al desarrollo regional y nacional, ya que, como parte de su responsabilidad social, está el señalar los caminos que contribuyan a crear la riqueza espiritual y material de la región, el país y el mundo

Sin embargo, la función social de la UNICATÓLICA no se agota en la generación del conocimiento y la formación de personas integrales y profesionales competentes, sino que debe proyectar directamente su acción a la sociedad, realizando un conjunto de actividades de extensión y servicio social, de tal forma que los gobernantes, los empresarios, las comunidades organizadas y la ciudadanía la perciban como un agente de cambio cercano y no distante, compro-

metido con la solución de sus problemas de naturaleza económica, tecnológica, social, ambiental, cultural y política. Sin duda, el reconocimiento de la UNICATÓLICA como una institución de educación superior socialmente pertinente dependerá en gran medida de la capacidad que tenga, no sólo para analizar científicamente los problemas, sino para ofrecer soluciones específicas y debidamente validadas en el entorno local.

En síntesis, la Institución educa o forma, a través de un conjunto de actividades integradas de investigación, docencia y proyección a la sociedad, con el propósito de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial. Su función será, por lo tanto, más trascendente en la medida en que su labor académica se extienda a nuevos campos del conocimiento, sea de excelente calidad y socialmente pertinente.

Finalmente, el logro de los dos objetivos propuestos, la ampliación de las oportunidades de educación superior para personas con recursos económicos limitados y el mejoramiento continuo de la calidad de la formación impartida, requieren de la puesta en marcha de un ambicioso proyecto de mejoramiento y construcción de la infraestructura física y tecnológica requerida para ello. Dado que los ingresos actuales de la Institución no permiten hacer el ahorro suficiente para financiar estos proyectos, el llamado es a los empresarios católicos y no católicos para que de manera voluntaria y en ejercicio de su responsabilidad social, destinen algún porcentaje de sus utilidades para apoyar a la Arquidiócesis y a UNICATÓLICA en la construcción de ésta infraestructura en sus diferentes sedes y al fortalecimiento de un Fondo Patrimonial destinado a financiar con sus rendimientos el ingreso a la Institución de estudiantes con alto rendimiento académico pero con limitaciones económicas, en el convencimiento de que con su aporte no sólo están contribuyendo a la consolidación de una Institución creadora de oportunidades para personas de menores recursos, sino, sobre todo, a la construcción de ese país que to-

dos anhelamos: económicamente más equitativo, socialmente más inclusivo, políticamente más democrático y ambientalmente más sostenible.

Bajo el amparo del Dios todopoderoso, el apoyo decidido de la Arquidiócesis de Cali, bajo el liderazgo de Monseñor Darío de Jesús Monsalve y el obispo auxiliar Monseñor Luis Fernando Rodríguez, de los miembros de la Consiliatura y el trabajo solidario de todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria UNICATÓLICA: directivos, profesores, estudiantes, personal administrativo y de servicios, egresados, el respaldo de todos y cada uno de los sacerdotes de la Arquidiócesis, y el apoyo de la comunidad de laicos católicos y no católicos de la región, recojo hoy el legado del Presbítero Carlos Alfonso López Antolinez, a quien hago un merecido reconocimiento por la labor desarrollada en sus cuatro años de Rectoría, con el compromiso y la determinación de continuar el proceso de consolidación de una Institución que me ha sido cara desde sus inicios. A ello dedicaré todos mis esfuerzos en los cuatro años que hoy se inician, convencido de que, como ya lo expresaban Blanchard y O'Connor en su libro *Administración por valores*:

Quando se alinean alrededor de valores compartidos y se unen en una misión común, Personas comunes y corrientes logran resultados extraordinarios (Blanchard y O'Connor, 1997, p. 77).

Muchas gracias.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (1999). Informe sobre el desarrollo mundial 1998-1999: El conocimiento al servicio del desarrollo. Washington: Editorial.
- Banco Mundial. (2001). De los recursos naturales a la economía del conocimiento. Washington: Editorial.
- Banguero, H. (2004). Investigación, educación, ciencia y tecnología para el siglo XXI: El reto de la Colombia de hoy.

- En H. Banguero (ed.). Ensayos sobre Desarrollo Tecnológico y Competitividad del Pacífico Colombiano. Cali: Editorial.
- Blanchard, K. Y O'Connor M. (1997). Administración por valores. Cómo lograr el éxito organizacional y personal mediante el compromiso con una misión y unos valores compartidos. Bogotá: Editorial Norma.
- Brundland, G. (1987). Our Common Future. Report of the World Commission for the Environment and Development. United Nations. New York: Editorial.
- Cámara, H. (25 de abril de 1985). Título del artículo. El Tiempo,.. Página (s) de la versión impresa / recuperado de URL.
- Cardoso, F. (07 de diciembre del 2001). La globalización y el capitalismo salvaje, El Mundo. Página (s) de la versión impresa / recuperado de URL.
- Chaparro, F. (1998). Conocimiento, Innovación y Construcción de Sociedad: Una agenda para la Colombia del Siglo XXI. Haciendo de Colombia una sociedad del conocimiento. Colciencias. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Gudynas, E. (2018). La estupidez social y ambiental condena a toda la vida, ALAI (América Latina en movimiento), 28, 12. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/articulo/19/320>
- Herrera, A. (1977) ¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano. Ponencia presentada en el CIID, Bogotá, Colombia.
- ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) (2001). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de postgrado. Referentes básicos para su formulación. Bogotá. Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Krugman, P.Y Venables A. (1995). Globalization and the inequality of nations Quaterly Journal of Economics, 110, intervalo de páginas.
- Meadows, D. et al. (1974). The Limits to Growth. London: Editorial
- Naisbitt, J. (1999). Global Paradox. London: Nicolás Braeley Publishing.
- Rodrik, D. (2011). La paradoja de la globalización: la democracia y el futuro de la economía mundial. Barcelona: Editorial Antoni Bosch.
- Sachs, J. (2016). La era del desarrollo sostenible: Nuestro futuro está en riesgo. Incorporemos el desarrollo sostenible a la agenda política mundial. Bogotá: Editorial Paidós.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Bogotá: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2007) ¿Cómo juzgar la globalización?, en A. Sen y B. Klisberg. Primero la Gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado. Barcelona: Editorial Deusto...
- Serrano, A. (2001). Enfoques sobre desarrollo humano sostenible, en Paraninfo, 10, 19.
- Stiglitz, J. (2002). EL malestar de la globalización. Bogotá: Editorial Taurus.
- Stiglitz, J (2006). Cómo hacer que funcione la globalización. New York: Editorial W.W. Newton and Company.
- Stiglitz, J. (2015). La Gran Brecha. Bogotá: Editorial Taurus.



¿Para qué sirve realmente...? La ética

Adela Cortina

*Arturo Herreño Marín

Rec: 24 Febrero 2018
Acep: 1 Marzo 2019

Conocedores del amplio desarrollo del estudio de la Ética, que en las últimas décadas ha venido desarrollando la Filósofa Española Adela Cortina¹, presentamos la reseña de su última obra “¿PARA QUÉ SIRVE realmente...? LA ÉTICA”, galardonada con el Premio Nacional de Ensayo 2014, es la continuación de sus múltiples obras²

en torno a la Ética, en la cual hace una serie de profundas reflexiones en torno a dicha disciplina, recordándonos que “si no tomamos nota de lo cara que sale la falta de ética, en dinero y en dolor, el coste de la inmoralidad seguirá siendo imparable. Y, aunque suene a tópico, seguirán pagándolo sobre todo los más débiles”.

1 Es directora del Máster y del Programa de Doctorado Interuniversitario y de la Fundación ÉTNOR. Asimismo, es Doctora Honoris Causa por ocho universidades nacionales y extranjeras y en diversas ocasiones ha formado parte del Jurado de los premios Príncipe de Asturias de “Comunicación y Humanidades” y de “Ciencias Sociales”.

2 Es amplia la bibliografía que sobre la materia ha escrito la autora, de la cual señalaremos los más relevantes sin demeritar el valor académico y científico de las demás obras. Entre ellas se cuentan Ética mínima; Ética sin moral; Ética aplicada y democracia radical; Ciudadanos del mundo; Por una ética del consumo; Ética de la razón cordial; Las fronteras de la persona; Justicia cordial y Neuroética y neuropolítica.

Efectivamente, esta época nos depara demasiados ejemplos de las consecuencias de la falta de ética en las conductas de muchas personas con responsabilidades políticas y sociales. Es preciso recordar que la ética “sirve”, entre otras cosas, para abaratar costes en dinero y sufrimiento en aquello que está en nuestras manos lograr, aquello que sí depende de nosotros; y también para aprender, entre otras muchas cosas, que es más prudente cooperar que buscar el máximo beneficio individual caiga quien caiga.

* Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium –UNICATÓLICA–, Especialista en Investigación en Contextos de Docencia Universitaria de la Universidad San Buenaventura Cali, Magister en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura Cali. Docente de Unicatólica adscrito a la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades. Docente de la UNIAJC adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. aherreño@unicatolica.edu.co

La obra está dividida en nueve capítulos, en los cuales aborda temas cruciales en la vida de las sociedades y las personas que habitamos este mundo. Inicia en la Introducción del texto con la pregunta ¿para qué sirve la ética?, pregunta orientadora que será igualmente la de cierre de todos los capítulos, exceptuando el capítulo 7. En la introducción, Adela Cortina plantea que el ser humano es un ser moral – reiterando lo que en sus demás obras ha propuesto–, lo que conlleva a investigar qué es eso de la moral y para qué puede resultar útil tanto en el plano individual como en el colectivo, toda vez que el ser humano se hace con otros y depende de otros en su realización personal.

La autora inicia su obra con el primer capítulo titulado Abaratar costes y crear riquezas, en el cual pone de relieve que, ahora más que nunca, la ética es rentable, reflexionando sobre la importancia de llevar una adecuada economía que permita que todos los miembros de la sociedad tengan una verdadera participación en estos asuntos, priorizando el acceso a todos los beneficios de la riqueza de un país, partiendo del análisis de las condiciones económicas, políticas y sociales actuales, caracterizadas por la crisis económica y una desconfianza generalizada de la ciudadanía en los actores políticos. Cierra el capítulo haciendo uso de la pregunta orientadora ¿para qué sirve la ética?, respondiendo que ella sirve para abaratar costes en dinero y sufrimiento en todo aquello que depende de nosotros e invertirlo en lo que vale la pena, sabiendo priorizar.

En el segundo capítulo denominado Labrarse un buen carácter, la autora reflexiona sobre el tema de la felicidad, la cual debe partir de la forja del carácter que se centra en el aspecto duradero de nuestra experiencia emocional, se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo y postergando la gratificación con vistas a un objetivo futuro. Este carácter se conforma por medio de la adquisición de virtudes, las cuales son esas predisposiciones del ser humano a obrar bien: justicia, prudencia,

honestidad y fortaleza. Sin embargo, para ser buenos y virtuosos, es preciso que el ser humano tenga la capacidad del diálogo a través del cual, ya desde los antiguos, se determinó que existe un fin de la vida humana que es la felicidad. Refuerza la idea de que la moral tiene algo que ver con no dañar, pero no siempre y no solo con eso; también con no defraudar la confianza porque el cumplimiento de las promesas se refiere también a ser moral. La palabra ética, nacida del griego “ethos”, se refiere pues al carácter que forjamos en nuestro madurar, para cumplir con el fin mismo de la vida humana. Mientras que la moral, del latín “mos- moris”, se refiere al carácter, costumbres y usos, pero también a la morada en que habita el individuo. Cierra el capítulo haciendo uso de la pregunta orientadora ¿para qué sirve la ética?, dando la respuesta que la ética sirve para intentar forjarse un buen carácter, que aumenta la probabilidad de ser felices y justos, al ayudar a estimar los mejores valores y optar por ellos.

En el tercer capítulo Querer cuidar, Cortina presenta una reflexión profunda sobre el cuidado que los seres humanos debemos tener con uno mismo y con los demás, buscando garantizar así la conservación de la humanidad, destacando un rasgo fundamental de los seres humanos que a veces tendemos a olvidar: su vulnerabilidad. Como seres sociales, necesitamos irremediamente de los otros para poder sobrevivir. Cuidar de los que nos rodean es una obligación moral que demuestra cuán interdependientes somos, un hecho que “destroza desde hace mucho tiempo la leyenda del individualismo egoísta”. Enfatiza a la luz de la Declaración Universal de Derechos Humanos que “los animales y la tierra tienen valor, pero no derechos ni tampoco dignidad, porque solo los tienen los seres que gozan de la capacidad – actual o virtual- de reconocer qué es un derecho y de apreciar que forma parte de una vida digna. Mientras que los animales y la tierra carecen de la capacidad de reconocer qué significan esos derechos y qué trascendencia tienen para vivir una vida realizada, mientras que los seres humanos

sí". En resumen, nacemos como seres vulnerables y dependientes, por eso el cuidado y la compasión por los otros, es lo que nos permite desarrollarnos en plenitud junto a las personas que estimamos y conservar el mundo en el que vivimos, porque "tenemos la capacidad de extender el cuidado más allá de la línea de los hijos y del parentesco, la capacidad de llegar a los lejanos en el espacio e incluso a los extraños". Igual que en los dos capítulos anteriores, cierra el capítulo haciendo uso de la pregunta orientadora ¿para qué sirve la ética?, cuya réplica es que esta sirve para recordar que los seres humanos necesitamos ser cuidados para sobrevivir y que estamos hechos para cuidar de los cercanos, pero también para no olvidar que tenemos la capacidad de llegar hasta los lejanos, creando vecindarios nuevos. Para eso hace falta no solo poder, sino también querer hacerlo.

En el cuarto capítulo Transitar del egoísmo estúpido a la cooperación inteligente, la autora, dando continuidad al capítulo anterior, reflexiona sobre la importancia de la cooperación evitando que los seres humanos nos granjeemos enemigos en el juego del día a día de la vida, abordando el tema de la prudencia como una tarea a la cual todos debemos apuntar, aduciendo que es prudente aquel que sabe lo que le conviene, y no solo en un aspecto de su vida, sino en el conjunto de ella, ni tampoco solo en el corto plazo, sino en el medio y en el largo. Igualmente, presenta la necesidad de la cooperación que debe existir entre los seres humanos como garantía de continuidad de la humanidad, involucrando también a aquellos que no parecieran tener nada que ofrecer a cambio, donde la cooperación se destaca como uno de los principios básicos del funcionamiento de la vida social. Debido a la racionalidad maximizadora heredada del mundo económico, "nos hemos acostumbrado a creer que actuar racionalmente significa tratar de maximizar el beneficio sin más, a cualquier precio". Cierra el capítulo haciendo uso de la pregunta orientadora ¿para qué sirve la ética?, y aquí sirve para recordar que es más

prudente cooperar que buscar el máximo beneficio individual, caiga quien caiga, buscar aliados más que enemigos y esto vale para las personas, para las organizaciones, para los pueblos y los países.

En el quinto capítulo Conquistar solidariamente la libertad, Cortina aborda la necesidad de ser libres en medio de una sociedad que desafortunadamente se ve granjeada por intereses mezquinos de orden personal, político y social. Esto implica entonces que es preciso ayudar a otros y evitar la tentación de entronizar la idea de que ser libre es hacer lo que me apetece, disfrutar de un terreno que yo cultivo y en el que no entran los demás. Cuando lo bien cierto es que este hacer sin responsabilidad, sin mirar a quien se daña, no es libertad. En este orden de ideas, es preciso que todos tengamos la posibilidad y capacidad de participar en todos los procesos de la vida del Estado. Igual que en los capítulos anteriores, cierra el capítulo haciendo uso de la pregunta orientadora ¿para qué sirve la ética?, dando la respuesta que la ética sirve para ser protagonista de la propia vida, autora del guion de la propia biografía, para construir con otros la vida compartida, sin permitir que nos la hagan. Para realizar un sueño, el de una sociedad sin dominación, en que todos podamos mirarnos a los ojos sin tener que bajar para conseguir lo que es nuestro derecho.

En el sexto capítulo Reconocer y estimar lo que vale por sí mismo, la autora parte del clásico ejemplo –muy bien utilizado en muchas de sus conferencias– del Frankenstein, el Prometeo Moderno para reflexionar acerca de la importancia de la felicidad humana, la cual, plantea Cortina, "no viene tanto del ejercicio de facultades portentosas como de una vida buena". Lo anterior -desde la más temprana edad- "a través del lenguaje vamos aprendiendo ese juego de las normas con el que las sociedades buscan proteger aquellas cosas que consideran valiosas", como, por ejemplo, el respeto por la dignidad de las personas, así como la compasión. Siguiendo la lógica de los capítulos anteriores, cierra el mismo haciendo uso de la

pregunta orientadora ¿para qué sirve la ética?, la ética sirve para aprender a degustar lo que es valioso por sí mismo, para estrechar el vínculo con todos aquellos que son dignos de respeto y compasión.

En el séptimo capítulo *Ser profesionales*, no sólo técnicos, Cortina reflexiona sobre un tema central de la sociedad contemporánea: el del auge de una cultura que privilegia el espíritu científico y técnico, olvidándose de formar verdaderos profesionales, con una verdadera conciencia de que el desarrollo de su actividad debe trascender su egoísmo e intereses personales, profesionales responsables que no anteponen sus intereses individuales, responsables de no anteponer las acciones técnicas a las prácticas, porque “los motivos individuales no son razones, no se convierten en argumentos si no tienen por base las exigencias de la meta profesional”. Recurre a la filosofía antigua al validar la distinción aristotélica entre acciones técnicas y prácticas, las cuales nos permiten diferenciar entre las acciones que solamente valen en relación con el fin que se busca con ellas; y las que son valiosas por sí mismas, porque “encierran un bien que deseamos alcanzar”. Expone claramente la importancia de buscar la excelencia, preguntándose precisamente por ella: “excelencia, ¿para qué?, esgrimiendo la respuesta que esta es para conquistar personalmente una vida feliz, para construir juntos una sociedad justa, necesitada de buenos ciudadanos y de buenos gobernantes”, en contraposición de la mediocridad, que según lo plantea Cortina, “no se construye una sociedad justa con ciudadanos mediocres, ni es la opción por la mediocridad el mejor consejo que puede darse para llevar adelante una vida digna de ser vivida”. Este capítulo es el único, de los nueve capítulos que conforman la obra, en el que la autora no cierra con la pregunta ¿para qué sirve la ética?

En el capítulo octavo denominado *Construir una democracia auténtica*, la filósofa valenciana reflexiona acerca de la importancia de un “buen gobierno”, el cual debe conllevar a tener buenos efectos para la ciudadanía en general, donde todos

se comprometan con practicar el ejercicio de las virtudes, como salida a los vicios propios de la corrupción. Discurre acerca de la importancia de una verdadera democracia concebida como gobierno del pueblo, donde la voluntad del pueblo se expresa a través de la voluntad de la mayoría, siempre que esta voluntad –de la mayoría- respete a las minorías. Plantea tres posibles modelos de democracia representativa: la democracia emotiva, la democracia agregativa y la democracia comunicativa o de los ciudadanos, las cuales no se dan en una sociedad en estado puro, sino que aparecen mezcladas, siendo posible trazar el perfil de las distintas sociedades democráticas, teniendo en cuenta el mayor o menor peso que tiene en ellas la dimensión emotiva, la agregativa o la comunicativa. Por democracia emotiva se refiere Cortina a aquella en que las mayorías se forman por manipulación de los sentimientos de los ciudadanos, donde los individuos son heterónomos (masa) y no son ciudadanos autónomos (pueblo). Por democracia agregativa concibe la suma de intereses individuales para satisfacer los de la mayoría. Lo anterior surge de los inevitables desacuerdos de las sociedades pluralistas, siendo necesario llegar a acuerdos obtenidos por la mayoría. Centra, finalmente, su atención en la democracia comunicativa o democracia del pueblo, donde los ciudadanos intentan forjarse una voluntad común en cuestiones de justicia básica, a través del diálogo sereno y la amistad cívica. Dentro de este tipo de democracia, la meta consiste en ir consiguiendo que los destinatarios de las leyes, los ciudadanos, sean también sus autores, por medio de la representación auténtica y la participación de los afectados. Siguiendo la lógica de los capítulos anteriores, cierra el mismo haciendo uso de la pregunta orientadora ¿para qué sirve la ética?, aquí responde que la ética sirve para ayudar a construir una democracia más auténtica que sea gobierno del pueblo.

Finalmente, la filósofa española cierra su obra con el capítulo (nueve) *Conjugar Justicia y*

Felicidad, presentándonos las claves para llevar una vida plena, para llegar a ser justos y felices. Esto implica entonces, según Cortina, en articular justicia y felicidad. Por justicia define en “dar a cada uno lo que le corresponde”, lo cual implica exigirnos mutuamente que todas y cada una de las personas respetaremos nuestros derechos, explicando cómo a través de la historia este concepto se va adaptando según las necesidades propias de las épocas. En cuanto a la felicidad, “nadie puede exigir a otros que sean felices de una manera determinada, sino que cada persona es la que ha de optar por un camino u otro”. A diferencia de lo que ocurre con la justicia, no puede exigirse a nadie que viva según modelo de vida en plenitud, no es cuestión de exigencia, sino de consejo, invitación, experiencia personal, ilusión y apuesta. En el mundo moderno, la felicidad se concibe como bienestar, como el “conseguir el máximo posible de bienes sensibles, el disfrute de una vida placentera” y, este estar bien se identifica con las posibilidades de consumo. Pero la felicidad no consiste en consumir indefinidamente, siendo necesario cambiar las tornas sociales y, en vez de generar un carácter consumista, preguntarse qué carácter debería forjarse en quien quiera hacer de su forma de consumo una oportunidad para llevar adelante una vida feliz. Para lograr esto, la

filósofa valenciana propone aunar dos virtudes en nuestro carácter: lucidez y cordura. “La lucidez permite tomar conciencia de que el carácter, el ethos consumista no es natural, sino que está creado artificialmente y que con él se pierden una gran cantidad de oportunidades felicitantes”. La cordura permite discernir entre el exceso y el defecto, entre el desprecio de los bienes materiales, que olvida que también dan oportunidades de crecimiento. Así pues, con el ejercicio de dichas virtudes, el sujeto podrá encaminar su consumo, para que contribuya a la felicidad propia y de los demás. Cierra este último capítulo con la pregunta orientadora de toda la obra: ¿para qué sirve la ética? Y responde, que esta sirve para aprender a apostar por una vida feliz, por una vida buena que integra como un sobrentendido las exigencias de la justicia y abre el camino a la esperanza.

Podemos concluir que la finalidad de esta obra es aproximar al lector a una adecuada comprensión de la ética que le permita aplicarla en su cotidianidad. En la eventualidad de la incertidumbre sobre si un acto es moral o no, Cortina propone una serie de descripciones claras y precisas sobre lo que es la ética, sobre la forma cómo se debe de actuar para lograr una vida justa y feliz.