



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**El debate como espacio de interacción en la
configuración de subjetividades políticas en un grupo
de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad
de Antioquia**

Autor:

Luis Carlos Padilla Berrío

Universidad de Antioquia

Facultad, de Educación

Medellín, Colombia

2021



**El debate como espacio de interacción en la configuración de subjetividades
políticas en un grupo de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de
Antioquia**

Luis Carlos Padilla Berrío

**Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para
optar al título de:**

Magíster en Educación

Asesora:

Mónica Muriel

Comunicadora Social - Periodista

Magíster en Educación

Universidad de Antioquia

Línea de Investigación:

Pedagogía Social

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2022

Cita	(Padilla, 2022).
Referencia	Padilla Berrío, L. (2022). El debate como espacio de interacción en la configuración de subjetividades políticas en un grupo de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia. [Tesis de maestría Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Unipluriversidad.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Fabio Rafael Castro Salazar.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Contenido

Resumen	2
Planteamiento del problema	3
Objetivos	8
Marco teórico	8
¿Qué entendemos por debate?	9
Un antecedente sobre el debate como apuesta metodológica en el aula	10
La educación como un intercambio dialógico	13
Un antecedente investigativo por medio de la conversación	16
La subjetividad política para el ejercicio de la participación en el escenario público	18
Un antecedente en torno a subjetividad política en el contexto juvenil latinoamericano	20
La pedagogía social como generadora de debate en la educación	21
La educación social en medio de la diversidad y <i>socialidad</i> de los sujetos	23
Diseño metodológico	26
Enfoque crítico social	27
Método biográfico narrativo	29
La entrevista como técnica de recolección de la información	32
Análisis de datos	33
Criterios éticos	34
Hallazgos y análisis	35
Capítulo 1	35
El debate: Entre el peligro y el miedo	35
Lo que callan las vidas que importan	37

Visiones sentipensantes sobre el debate	40
¿En qué contextos se puede debatir	43
La educación como principio	46
El alumno	49
El debate como catalizador de la subjetividad política	51
Capítulo 2	56
Fortalezas y conflictos en el debate	56
Cuando la diferencia se vuelve conflicto	56
Descolonizar el saber en la Universidad: Emergencia de la ecología de saberes	65
Venciendo la violencia: Entre el conflicto y la paz	68
Capítulo 3	71
Radiografía de las violencias en la Universidad	72
Convivencia, conflictos y violencias: ¿Cómo tramitar las situaciones problemáticas	78
La Universidad del siglo XXI: Entre la educación y el mercado	82
Proyecciones y desafíos en la UdeA	86
Consideraciones finales	92
Referencias bibliográficas	96
Anexos	100
Cronograma de actividades	100
Matriz categorial	101

Lista de tablas

Tabla 1 Cronograma de actividades.....	99
Tabla 2 Matriz categorial.....	100

Resumen

La presente investigación indaga por el debate como escenario de interacción en un grupo de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia, con quienes se busca inquirir en la configuración de la subjetividad política del individuo en medio de la diversidad de ideas, cosmovisiones y saberes. Se ha desarrollado a través del método biográfico narrativo, por lo cual se abordan las historias de vida de los participantes, teniendo en cuenta sus experiencias dentro y fuera de la Universidad en relación con el debate, el diálogo, la divergencia y pluralidad de conocimientos y perspectivas del mundo en torno a diferentes problemáticas sociales y políticas planteadas por los propios sujetos de la investigación. A través de cinco encuentros por grupos focales y de tres entrevistas con cada participante se identifican los sentidos, las fortalezas y debilidades alrededor del debate, así como la posibilidad de orientarlo en la Universidad de Antioquia, por cuanto funge como medio de socialización, participación y libre expresión de la diversidad de los sujetos, en aras de una formación crítica de los educandos que dé lugar al respeto, la sana convivencia y una educación que provea el tránsito por senderos de y para la paz.

Palabras clave: Debate, Subjetividad Política, Diálogo, Conversación, Universidad de Antioquia, Participación, Educación, Pedagogía Social, Diversidad, Libertad, Conflicto, Violencia, Respeto, Paz.

Abstract

This research investigates the debate as a scenario of interaction in a group with two undergrad students and two graduate students from the University of Antioquia. The research seeks to inquire into the individual's political subjectivity, diversity of ideas, worldviews, and knowledge. The investigation was developed through narrative biographical methods. This allows the telling of people's life stories, according to their experiences inside and outside the University in relation to debate, dialogue, divergence, the plurality of knowledge, and the world's perspectives about different social issues and political problems raised by the research. There were five focus group meetings and three interviews with each participant. The strengths and weaknesses around the debate were identified, as well as possibilities for performing the debate at the University of Antioquia. The university serves as a space for socialization, participation, and free expression of

people's diversity. Also, it allows for the critical formation of the students and promotes values of respect, living in harmony, and peace.

Keywords: Debate, Political Subjectivity, Dialogue, Conversation, University of Antioquia, Participation, Education, Social Pedagogy, Diversity, Freedom, Conflict, Violence, Respect, Peace.

Planteamiento del problema

En la Universidad de Antioquia confluyen diversidad de visiones de mundo, discursos, manifestaciones culturales, perspectivas políticas y socioeconómicas en los sujetos que la integran. A través de esta investigación se ha dado cuenta de algunas vivencias de estudiantes y egresados que integran la comunidad universitaria en torno al debate, sus formas de relacionarse con este fenómeno en medio de la variedad de subjetividades políticas¹ que confluyen en la Alma Máter, situaciones de autocensura o censura en las cuales han percibido hostilidad y tensión ante amenazas implícitas o explícitas, dada la posibilidad de expresar una opinión o divulgar con libertad el pensamiento, tal y como lo enuncia la Constitución Nacional en sus artículos 18 y 20.

Por tanto, surge la pregunta: ¿Cuáles límites tiene la libertad de expresión en la Universidad de Antioquia? Esta es una pregunta con la que deben lidiar la educación, la política y el periodismo, entre otros campos del saber. Para responderla, basta con decir -parafraseando a John Stuart Mill en su célebre obra *Sobre la libertad*, publicada en 1859- que cuando la libertad de un individuo cercena la integridad de otro(s), entonces existe una violación a los derechos ajenos.

¹ En esta investigación se entiende por subjetividad política, de acuerdo con la definición de Kriger (2010), al proceso reflexivo del individuo que se entiende a sí mismo como agente social con conciencia de su identidad histórica, que apuesta a tomar decisiones a futuro y se siente responsable de la dimensión política de sus acciones (aun que no pueda controlar sus efectos). Tomado de:

Ruíz Silva, Alexánder y Prada Londoño, Manuel (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000200019

La peor defensa que, en este sentido, puede cometerse en una polémica es la de estigmatizar de peligrosos e inmorales a los que profesan la opinión contraria. Si se suele exponer a los nombres que profesan una opinión impopular a tales calumnias, es porque ellos son en general poco numerosos y desprovistos de influencias, y porque nadie tiene interés en hacerles justicia. Pero, por la misma naturaleza del caso, se niega esta arma a quienes atacan a la opinión dominante; correrían un peligro personal al servirse de ella, y si no lo corrieran, no harían con ello más que desacreditar su causa (Mill, 1972, p. 67-68)².

En este caso, se trata del poder de las palabras. ¿Cuándo es una opinión digna de censura? Únicamente cuando violenta la integridad física o moral de otro individuo o grupo social, ya sea por amenaza, injuria o calumnia.

El debate no solo posibilita el diálogo, el respeto por las ideas y el disenso entre los educandos; también contribuye a fortalecer el sentido crítico de la labor del maestro; en palabras de Freire, a educar para liberar y no para domesticar³.

En este sentido, se suele decir, y con razón, que lo que sucede en la Universidad es un reflejo en escala micro de lo que acontece en el país. Es evidente que la polarización política en que se encuentra la nación no puede sino llevarnos a una profunda reflexión en torno a qué estamos haciendo desde la academia para alcanzar acuerdos en pro del mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que, tanto la derecha como la izquierda, arguyen, son las más justas.

Al respecto, cabe anotar que uno de los problemas que enfrenta la política en Colombia –sólo por plantear un punto de discusión– es que el ejercicio del gobierno se ha convertido en una lucha del poder por el poder, es decir, no se ejerce de manera consciente y responsable por quienes lo detentan, y gran parte de la oposición está menos interesada en el bien común que en hacer tropezar al sector contrario. Debido a esto, se entra en un juego

² Originalmente publicada en 1859, *On liberty* fue traducida por Josefa Sainz Pulido en la edición de 1972 de la Editorial Aguilar, Madrid. En la presente investigación se emplea dicha edición.

³ La educación para la libertad se opone al concepto de educación bancaria, empleado por Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* para ejemplificar la relación que hay entre lo que sería un educador ‘iluminado’ y un ‘educando ignorante’, el cual recibiría el conocimiento como una donación de tipo asistencialista que aliena y absolutiza la ignorancia.

de poderes en el cual la ciudadanía tiene la última palabra el día de las elecciones y, por lo general, aquel que tiene el poder es más propenso a la crítica hostil y a la reprobación social, sin importar la corriente política a la que pertenezca. Esta polarización política desde el Gobierno, a manera de ejemplo, es un fenómeno evidente en la sociedad y las instituciones, sin que el sector educativo esté excluido de sus efectos.

Actualmente, es posible observar en las redes sociales cómo personas, tanto de la Universidad de Antioquia como de afuera, reproducen mensajes de odio, sectarios y fanáticos que engendran violencias desde lo verbal y hasta físicas, pues ya se han producido amenazas a estudiantes de la institución, entendida esta desde su carácter público y llamada a asumir su rol como lumbrera en la sociedad con la luz del conocimiento.

En razón de lo anterior, los sectarismos no deben ser admitidos en las aulas universitarias. Por tanto, la presente investigación ha buscado dar luz sobre la pregunta: ¿el debate como interacción permite la configuración de las subjetividades políticas en un grupo de estudiantes y egresados de la Universidad de Antioquia?; la cual surge de la experiencia del investigador como sujeto político en el entorno educativo y de la inquietud por expresar y escuchar de manera libre, respetuosa y responsable argumentos emergentes en un contexto donde, por desgracia, en ocasiones se censuran algunas voces de manera tácita y silenciosa. Además, es necesario comprender que los educandos tienen el deber de trabajar para mejorar las condiciones sociales de su entorno, como actores con capacidad de incidencia desde la educación superior dentro de los asuntos públicos que atañen a nuestra realidad social.

Es menester, entonces, citar un ejemplo de lo que aconteció en los días previos al plebiscito por la paz llevado a cabo el 2 de octubre de 2016. En aquella ocasión, se pronunciaron los partidarios del *Sí* de manera pública por medio de eventos tales como foros y otros encuentros. Sin embargo, sólo una persona se manifestó públicamente en favor del *No* y lo hizo a través de un artículo de opinión publicado en la página web de la Universidad, tema que será abordado más adelante. Esto no se debe simplemente al escaso interés o al miedo de enfrentar una tendencia política mayoritaria, sino al poco reconocimiento que se hace de las voces que, aunque minoritarias, cumplen un rol importante dentro de la institución y tienen pocos espacios para expresarse y dar a conocer

sus argumentos y puntos de vista de una manera segura, tanto en el aspecto emocional como en lo concerniente a la seguridad física de la persona.

En consecuencia, se debe luchar pacíficamente para que todas las voces sean escuchadas en un contexto de no violencia y de respeto. Para ello, es menester propiciar espacios de participación que, además, contribuyan al fortalecimiento de habilidades comunicativas tales como la retórica, la capacidad de argumentación, la escucha activa respetuosa y la supresión de sectarismos de diversa índole, independiente de la postura que se adopte, ya sea por parte de una mayoría que hace eco de su capacidad para imponerse con la fuerza de la palabra –en ocasiones incorrectamente empleada debido a la incapacidad de escuchar a una contraparte– entre la totalidad de la comunidad estudiantil; o de una minoría que emplea métodos de fuerza y censura a través de la amenaza y la violencia.

Por todo lo anterior, el estudio en torno al debate es a la vez pertinente y necesario, haciendo un correcto uso de la palabra como carta de presentación en el choque de las ideas, y no de las personas. Lo anterior se podría explicar en el espacio público por la naturaleza de la política como una correlación de fuerzas que se enfrentan. Pero la Universidad es un tipo particular de “espacio público”: que está llamado a educar en la confrontación de ideas, mediante las técnicas de la polémica y la retórica, más allá del sentimentalismo, con base en la argumentación, sin amenazar ni intimidar.

Es preciso, entonces, propiciar espacios de sana convivencia en la institución en los cuales el respeto por la opinión y la libre expresión de todos se erijan como baluartes que conduzcan a ejercer la opinión de manera responsable, abierta y sin censuras ni restricciones. Pensar diferente no es un delito y no debe ser motivo de escarnio por una mayoría hacia sectores minoritarios, ni tampoco un argumento para tomar vías de hecho por parte de la oposición.

Para entablar una discusión racional hay que apreciar los valores del *respeto, la honradez, la franqueza y la objetividad*. Debes mostrar un verdadero interés por el tema, atender a los puntos de vista diferentes y en competencia, y demostrar que estás dispuesto a cambiar de opinión (Howard, V. y Barton, J., 1992, p. 19).

El diálogo y la discusión son prácticas que únicamente los seres humanos podemos desarrollar. A su vez, son evidencia de que, como personas, se ha alcanzado un grado de madurez tal que permite escuchar y disentir sin agredir ni denigrar. Aunque se enuncie fácilmente, lo cierto es que no resulta una empresa tan sencilla en la práctica. Desde los griegos, la cultura de la deliberación en público [*Polemos*] fue un bastión sobre el cual se erigió la sociedad y la ‘*res-publica*’, aquello que concernía y era del interés de cada persona dentro de las polis.

Probablemente, una de las razones de la prosperidad y el conocimiento que alcanzó aquella sociedad descansaba sobre esa capacidad –de la cual carecían otros pueblos y aún carecen muchos para argumentar y convencer con razones sólidas que eran expuestas ante los oídos de personas con similares capacidades cognitivas, quienes podían identificarse o no con unos u otros argumentos.

La organización sociopolítica de Atenas, heredada posteriormente a Roma, se basa en el modelo de ciudad-estado y su eje de funcionamiento es la participación democrática del ciudadano. En ocasiones el vocablo *democracia*, cuyo significado literal es *el gobierno de todos*, aparece al ojo (post) moderno como una forma política donde, en efecto, los habitantes de una ciudad se involucran directamente en la vida política de su comunidad (Rangel, 2007, p. 16).

Como bien lo enuncia Rangel, gran parte de esa cultura grecorromana nos ha sido heredada de generación en generación a tal punto que en nuestra sociedad posmoderna empleamos unas prácticas muy similares en materia política, por lo menos en los países de Occidente. Ese legado griego en aquella sociedad antigua ejemplifica que es un rasgo de progreso, civilización y civilidad la capacidad de escuchar. Se trata de un nivel de cultura, ciencia, industria y gobierno que alcanzan las sociedades más avanzadas. En otras palabras, hablamos de un grado de educación que posibilita unas condiciones necesarias para la participación, el debate y el ejercicio de la ciudadanía, de la subjetividad política. Esta categoría será abordada de manera más amplia en el marco teórico de la investigación.

Uno de los mayores problemas con los que se lidia en la sociedad contemporánea es la incapacidad para comunicarnos de manera asertiva, pues se cuestiona, inclusive, que se puede estar más conectados, pero menos comunicados. Debido a la multiplicidad de

perspectivas, cosmovisiones, ideologías, creencias y esquemas de pensamiento no es una empresa sencilla ejercer la libre expresión en la actualidad. Este es un problema global que no solamente atañe a Colombia, si bien es cierto que en el país existen dinámicas de polarización, principalmente de carácter político que presentan características particulares. No obstante, esto no hace que sea un problema endógeno y que sólo es relevante a nivel nacional.

Precisamente, debido a su vigencia y carácter global, el debate y el diálogo entre quienes piensan distinto no solo es provechoso para el saber, sino vital para un ambiente sano de aprendizaje, en el cual sea posible la retroalimentación de conocimientos y el encuentro de las ideas, así las divergentes como las convergentes, las semejantes y también las que se oponen entre sí.

Objetivos

General:

Analizar la configuración de las subjetividades políticas de un grupo de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia por medio del debate como espacio de interacción.

Específicos:

Identificar los sentidos y significados que el debate tiene para un grupo de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia.

Reconocer las dificultades y potencialidades con relación al debate en un grupo de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad.

Proponer orientaciones que posibiliten el debate en contextos de divergencia para fortalecer la participación estudiantil y aportar a la resolución de conflictos entre los estudiantes de la Universidad de Antioquia.

Marco teórico

“El diálogo real no es hablar con gente que piensa lo mismo que tú”.

Zygmunt Bauman

¿Qué entendemos por debate?

Usualmente el término debate nos remite a una colisión de imaginarios, perspectivas o esquemas de pensamiento entre dos o más personas en relación con un asunto específico. No obstante, el origen etimológico de esta palabra se deriva de raíces latinas cuyos componentes léxicos son el prefijo *de-* (dirección de arriba abajo) y *battuere* (golpear). Las palabras, batalla y batería, provienen de la misma raíz.

Entretanto, el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) lo define como discusión y controversia, una contienda, lucha o combate (2014). Esto quiere decir que alude a confrontación o a un choque de fuerzas; este es el *polemos* griego que siempre se concibió *agonístico*, donde uno de los contrincantes debe ser derrotado, por supuesto, desde el mundo de las ideas.

Puesto que en la presente investigación se ha pretendido estudiar las subjetividades políticas de un grupo conformado por dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia a partir del debate, y que la bibliografía hallada en cuanto a este tema puntual (debate) remite -por lo general- a temas que son materia de debate desde la educación, la política o la economía, entre otros campos de estudio, se ha empleado la definición proporcionada por la RAE, entendida como discusión o controversia entre ideas.

Dicho concepto permite dilucidar lo que en la práctica cotidiana hacen las personas. Día a día los seres humanos debaten sobre asuntos banales, pueriles o frívolos, en los cuales esbozan argumentos a favor o en contra de algo o de alguien. Sin embargo, desde el ámbito académico es poco lo que se ha abordado este concepto en su esencia, pues lo más común es hallar contenidos sobre cómo hacer un debate o debates en torno a determinados tópicos, reduciendo la implementación del debate a su naturaleza meramente instrumental, sin profundizar en su carácter ontológico.

El modelo británico ha sido probablemente el más reconocido en la era moderna, aunque cabe recordar que ya los griegos debatían sobre los asuntos de la *res-publica* en el ágora de Atenas. Con todo, universidades como las de Oxford, Cambridge o Saint Andrews poseen una tradición que viene desde finales del siglo XVIII y comienzos del XIX.

La Sociedad de Debates de la Universidad de Oxford (Oxford Union Society) sirve como un gran referente, siendo un espacio donde se convocan oradores expertos para librar una sana confrontación en torno a temáticas polémicas y controvertibles con el fin de medir dos posiciones libremente adoptadas, a manera de ring de boxeo, y así abrir el espectro acerca de esos asuntos tabúes, ‘vacas sagradas’ o cuestiones espinosas que, en muchas ocasiones, no se pueden dialogar sin llegar a la violencia desde lo verbal e, inclusive, física. La escuela británica sienta un gran precedente en esta materia y cabe destacar que algunos de los políticos y académicos más reconocidos de Gran Bretaña y el mundo han dejado huellas en dichos espacios. Tales son los casos de exmandatarios como Winston Churchill y Margaret Thatcher, o de científicos como Albert Einstein y Stephen Hawking, entre otros.

No obstante, no sucede lo mismo en América Latina ni en España, donde escasamente las universidades tienen grupos de debates que participan en competencias nacionales e internacionales más similares a concursos o espectáculos que a discusiones reales de interés público, en las cuales se le otorga a cada grupo una postura predeterminada a manera de un juego de roles. Aunque contribuye a la formación de los estudiantes en aspectos de retórica y argumentación, se anula la subjetividad política del individuo al imponérsele una posición que debe defender y que ha sido prefijada por la organización. En esta investigación se ha buscado penetrar en dicha subjetividad y conocer las perspectivas reales que tienen dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia con respecto a problemáticas sociales del orden universitario, local, nacional o internacional en ámbitos tan variados como la cultura, la educación y la política, entre otros, con el fin de incentivar la participación, el ejercicio de ciudadanía y la libre expresión en un contexto de sana convivencia y respeto por las ideas divergentes.

Un antecedente sobre el debate como apuesta metodológica en el aula

Debido a que la gran mayoría de artículos y proyectos de investigación se centran en la parte instrumental y más operativa del debate, hay una gran brecha con el objeto de la presente investigación, puesto que en esta se ha indagado sobre la esencia misma del debate, esto es, el pensamiento crítico y problematizado de los sujetos que interactúan en el mismo, ya no como un juego de roles estandarizado y predeterminado, sino como la suma y confluencia de las subjetividades políticas que coexisten y conviven en el espectro público,

las cuales se manifiestan cuando los sujetos participan de manera activa por medio de la palabra y de acciones que posibilitan cambios y transformaciones a diferentes escalas dentro de la sociedad.

No obstante, no se debe desconocer el aporte de algunas investigaciones, tales como la titulada *El debate como metodología activa: una experiencia en educación superior*, desarrollada en la Universidad del Bío-Bío en Chile por los investigadores Bernardo Vásquez González, Claudia Pleguezuelos Saavedra y María Loreto Mora Olate (2017). En esta, se estudia la importancia que tiene el debate tanto para el docente como para el educando en el marco de una praxis reflexiva y dialógica que busca incentivar las ideas y el pensamiento crítico dentro de las aulas.

En este artículo se busca “describir una experiencia de innovación pedagógica, que responde a la implementación del debate, como metodología activa de aprendizaje en la asignatura de Economía Internacional” (Vásquez, Pleguezuelos, Mora, 2017), que tiene presencia en las carreras de Ingeniería Comercial y Contador Público y Auditor de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío (Chile).

Como lo explican los autores, esta iniciativa surgió como una respuesta ante la necesidad de que los alumnos asumiesen una postura crítica sobre conceptos económicos y participaran en las clases con argumentos, análisis e interpretación de la coyuntura económica en Chile y a nivel internacional.

El debate como estrategia metodológica rompe con la asignaturización del currículum, la moción a debatir es el tópico problemático, el cual se resuelve con los aportes provenientes de diversas disciplinas. En este contexto, el debate se hermana con la concepción integrada del currículum, la cual plantea una reforma del pensamiento y una manera distinta de construir el conocimiento, ya que el conocimiento aparece vinculado con la vida extra muros de la escuela y asume la complejidad de los fenómenos humanos en el escenario de la sociedad global (Vásquez, et. al., 2017).

Es de gran valor resaltar la importancia del debate en la experiencia de los estudiantes en Chile, dada la riqueza y profundidad con que se abordaron las discusiones y los temas académicos en cuestión. A pesar de su carácter instrumental, surgieron valiosos

aportes a la configuración de las posturas que emergen a manera de subjetividades políticas dentro del aula.

Según Rangel (como se citó en Vásquez, et. al. 2017), el debate, además de contribuir al desarrollo de la habilidad para expresar ideas de manera argumentada, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, requiere del tratamiento adecuado de información, para su posterior análisis, evaluación y elaboración de juicios basados en criterios. Esto permite al orador defender su postura ante una situación, proporciona argumentos pertinentes en referencia al contexto, en un ambiente de respeto de las diversas perspectivas propuestas, conforme a lo que se entiende como habla argumentativa, cuyo requisito básico es la exclusión de todo tipo de coacción y busca de forma cooperativa la verdad (2007).

Si bien los resultados contribuyeron al proceso formativo en la universidad chilena, lo que se quiso desde la presente investigación, más que instrumentalizar el debate, fue estudiar el papel de este como escenario de interacción en la configuración de las subjetividades políticas de un grupo de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia. Entre las conclusiones, los autores destacaron que:

En términos generales, la experiencia de debate fue percibida positivamente por los estudiantes, en especial de Ingeniería Comercial. A pesar de ser una metodología desconocida y exigente, la consideraron importante para su desarrollo académico y profesional, generó oportunidades para el ejercicio del pensamiento crítico, capacidad argumentativa y habilidades para el trabajo en equipo, derivó en un mayor interés por los temas de la asignatura de Economía Internacional y una mayor asistencia y participación en clases (Vásquez, et. al. 2017).

Finalmente, el estudio arrojó algunas consideraciones a tener en cuenta para la implementación de esta metodología en futuras ocasiones y que aportan valiosas recomendaciones para la presente investigación:

Desde la perspectiva de la docencia se detectan algunas dificultades, necesarias de considerar para una nueva implementación del debate en los cursos venideros: sobrecarga académica de los estudiantes, dejaba poco tiempo para indagar

información y preparar el debate; miedo escénico de algunos estudiantes para participar como oradores frente al curso y como contraparte. Además, hubo casos en los que unos pocos se adueñaban de la discusión durante el desarrollo del debate (Vásquez, et. al. 2017).

La educación como un intercambio dialógico

El diálogo y el intercambio de saberes se deben poner al servicio de los educandos, y éstos a su vez, están llamados a ser copartícipes del proceso educativo, no como actores pasivos que necesitan ser “iluminados” por la “mente superior” del educador, sino como una construcción colectiva en la cual también el estudiante juega un papel preponderante al reconocer a su semejante en medio de la diferencia. Para ello, hace falta fortalecer la responsabilidad en un marco social y el diálogo en la divergencia, a fin de reconocer al otro en la travesía pedagógica.

Así lo explica Paulo Freire (1970), quien se refiere a la relación y el carácter bilateral que debe primar entre las partes del proceso educativo cuando emplea el ejemplo de una “concepción bancaria” de la educación que estimula la opresión como modo de impartir el conocimiento.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. (p. 52).

El modelo educativo tradicional se rige por estos parámetros y, en la mayoría de los casos, el debate es sólo una opción, el intercambio dialógico de las ideas no es un factor indispensable debido a que las clases de los educadores tienden a tomar forma de un monólogo en mayor medida, desestimulando así la capacidad crítica del educando en detrimento de la “excelsa sabiduría” del educador. A este respecto, Freire (1970) añade:

El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La

rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (p. 52).

Debido a esto, es menester proponer modelos alternativos con una mayor interacción, con un intercambio dialógico que sienta las bases para una mayor fluidez en la emisión del mensaje por parte del educador y la recepción del mismo en el educando.

En este sentido, el debate no solamente posibilita un intercambio apropiado de ideas entre partes divergentes para enriquecer así el conocimiento; también realza la capacidad crítica de los interlocutores para escuchar y aprender en medio de la alteridad, la diversidad, la otredad. Al mismo tiempo, se fortalece la subjetividad que atañe al individuo en relación con su entorno y las comunidades, culturas, esquemas de pensamiento y construcciones sociales que lo rodean.

En relación con esta incapacidad para comunicarnos, para dialogar en medio de la diferencia y al papel de la educación frente a dicha necesidad, Julián De Zubiría Samper, en el prólogo del libro *20 años de la Ley General de Educación*, explica que necesitamos dedicar la educación básica a desarrollar en los estudiantes el pensamiento, la creatividad, la resolución de problemas, el análisis y las competencias para comunicarnos. A ellas, y a desarrollar las competencias para convivir, debería dedicarse por completo la educación básica (Rodríguez, 2015, p. 17).

De igual manera, esto es cierto en la educación superior. Es necesario incentivar el pensamiento crítico y reflexivo en torno al debate en los estudiantes universitarios porque con estos se despiertan la creatividad y la innovación, el respeto por la otredad, por el pensamiento ajeno, más que la conformidad y la pasividad ante el 'statu quo' de un sujeto que no se proyecta más allá de la información que recibe por parte de un docente. Es menester porque fortalece esas competencias para convivir, tan necesarias como escasas en la práctica dentro de la comunidad universitaria. Al respecto, De Zubiría añade que:

Desde una perspectiva política el dilema fundamental de la educación es si se compromete a formar individuos bien adaptados y conformes con la sociedad, o individuos independientes, reflexivos, críticos y transformadores. Debe elegir fundamentalmente entre estas dos opciones (Rodríguez, 2015, p. 10).

Ahora bien, la Universidad es dialógica por naturaleza, es lugar de discusión, de búsqueda continua del conocimiento, por lo cual no se deben escatimar esfuerzos en lo referente al fortalecimiento del pensamiento crítico, la búsqueda de acuerdos en medio de la divergencia y el reconocimiento de la alteridad en medio de la diversidad y la pluriculturalidad que confluyen en la comunidad universitaria. Sin embargo, hechos acaecidos en el pasado, e incluso en el presente, ponen de manifiesto que resulta una tarea ardua y, en ocasiones, peligrosa, dar a conocer posturas divergentes dentro de la institución, por lo cual muchos deciden callar.

Tal es el caso del plebiscito por la refrendación de los acuerdos de paz que se llevó a cabo el 2 de octubre de 2016, cuando la postura del *No* quedó relegada a un segundo plano a pesar de que se pudo constatar por medio de un artículo de opinión en el portal web universitario que sí hubo voces divergentes, aunque no fue posible realizar un diálogo denso, un debate serio al respecto en el cual confluyesen ambas posturas, el *Sí* y el *No*, para dar una visión crítica y más amplia de la problemática. En aquella ocasión, el entonces estudiante de la Facultad de Medicina Juan Pablo Sánchez Garcés, expresó:

Frente a las opciones el país está dividido. Partidarios del *sí* y del *no* han caído en un sectarismo dañino para la democracia, muchos sin siquiera haber leído el texto del acuerdo final y haciendo correr mentiras para capturar adeptos (2016).

En esos meses, la poca deliberación fue factor determinante para que no fuese posible tener un diálogo serio con las dos posiciones sobre la mesa. Las últimas palabras del estudiante abren una amplia reflexión respecto a las opiniones preconcebidas, esto es, los prejuicios respecto a posturas que, aunque pueden ser consideradas dañinas o peligrosas para una mayoría, no dejan de ser simplemente prejuicios. Sánchez (2016) afirmó:

Votaré *NO* en el plebiscito como una exigencia de justicia, nunca como un grito de guerra. El acuerdo se puede renegociar, se puede lograr el silenciamiento de los fusiles, sin que los colombianos tengamos que tragarnos “sapos” colosales de impunidad.

Debido a lo anterior y a la situación que se vive actualmente en la Universidad, en medio de un ambiente de polarización política, en el cual se libran luchas por la

preservación de la autonomía institucional y la disyuntiva del papel mediador del Estado desde los entes gubernamentales, tanto a nivel local como departamental, cobra especial relevancia la pedagogía social en medio de los conflictos sociopolíticos por los que atraviesa la Alma Máter.

Un antecedente investigativo por medio de la conversación

Dentro de la revisión bibliográfica realizada, cabe destacar la investigación *La conversación como encuentro de configuración de subjetividades políticas en los promotores del proyecto Medellín se toma la palabra*, desarrollada por Mónica Muriel (2018), docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Debido a las aproximaciones realizadas desde el campo de la conversación, es importante resaltar el valor que esta ejerce como escenario de configuración, encuadre y despliegue de la subjetividad política en el ámbito social y universitario, puesto que, como seres sociales y dialógicos que interactuamos en el entorno académico, no es suficiente con el pensamiento divergente pasivo, que se refleja en el silencio generalizado ante el escozor de aquel que piensa, vive y actúa distinto de un orden social universalizado; por el contrario, dicho pensamiento, si no se trasmite por medio de las palabras y, a la postre, la acción, no es más que una idea que se frustra en el olvido cual semilla que se seca en tierra árida sin producir el fruto que podría germinar en un terreno fértil.

Como acto humano, la conversación conlleva a expresar no sólo el pensamiento, sino también la diferencia, la alteridad, la divergencia en medio de aquello que nos une como seres senti-pensantes, humanos expuestos al conflicto de ideas y a la diversidad de personalidades, caracteres, ideologías, creencias, filiaciones de distinta índole, etc.

Conversar es un acto tan natural y cotidiano y probablemente por esas mismas razones se desconoce su potencial para aportar a la transformación de una realidad social. Conversar implica reconocer opiniones diferentes frente a un mismo asunto, cambiar imaginarios, construir vínculos y tramitar conflictos (Muriel, 2018).

De esta manera, la investigación de Muriel guarda un estrecho vínculo desde lo local, institucional -al confluir en la Universidad de Antioquia- y lo social e investigativo,

dada la necesidad de reconocer la variedad de cosmovisiones en medio de la multiplicidad de ideas y prácticas que coexisten y se interrelacionan en el ámbito ciudadano, pero también en el espectro universitario. Desde este trabajo se hace un llamado a:

...Pensar la conversación como encuentro que aporta a la subjetividad política, comprendiendo que desde la pedagogía social, el accionar en los espacios de los que hacen parte los promotores, puede desatar otros y distintos procesos sociales, generándose o configurándose nuevos liderazgos, impulsando la participación, el diálogo, la escucha, el respeto por la diferencia y el reconocimiento a la diversidad (Muriel, 2018, p. 14).

Así, pues, la conversación y el debate guardan un estrecho y entrañable vínculo a partir de la latente premisa del reconocimiento de lo divergente, lo híbrido de la democracia, la participación en un marco de pluralidad de las ideas, lo cual permite y privilegia la crítica como la posibilidad para expresar los disensos y desacuerdos con respecto a prácticas imperantes y opresivas que se erigen como ‘únicas’ y salvadoras porque privilegian sectores económicos que detentan el poder, no solo político y económico, sino también de la información y la comunicación.

La conversación como apuesta pedagógica, permite reflexionar sobre las prácticas que como sociedad tenemos con relación al que piensa y opina diferente, a los retos que tenemos en una sociedad saturada de información, a la que poco le importa una educación en donde se privilegie la reflexión crítica y la formación política, que por razones de un modelo económico, impulsa la competencia y el individualismo, y que aprueba que unos se sientan superiores a otros en virtud de las relaciones de poder, acallando voces discordantes, imponiendo modelos de desarrollo que van en contra de la naturaleza y la vida misma, desconociendo las historias que nos anteceden, proponiendo imaginarios que van anclándose a las formas de actuar y pensar de los habitantes de la ciudad, homogenizando o excluyendo las identidades que se tejen en los barrios y corregimientos (Muriel, 2018, p. 15).

Finalmente, urge repensarnos como país en torno a las vivencias y prácticas que tenemos con relación al debate y a la capacidad para conversar entre vertientes disímiles. ¿Estamos en la facultad de conversar y debatir sobre las problemáticas sociales que atañen

a la nación, dejando de lado odios enquistados en un territorio que históricamente ha sido marcado por la violencia y en donde, por desgracia, aún perviven los efectos de tantos años de sangre, de carencia de diálogo, de incapacidad para escuchar al otro, de oídos sordos y de manos listas para el combate?

En la actualidad, Colombia busca terminar con más de cincuenta años de conflicto armado, a ello se suma la corrupción, la desconfianza del ciudadano en las instituciones públicas y las violencias cotidianas como problemáticas que deberían erradicarse, es allí donde la educación cobra sentido, donde se convierte en la aliada para impulsar acciones y prácticas diferentes, que desaten otras maneras de relacionarnos, de tomar conciencia, de construir un modelo de desarrollo más justo y en equilibrio con la naturaleza. De igual manera se busca vincular a la educación con la intencionalidad de contribuir en la formación de sujetos políticos, reflexivos, que trascienden lo individual a lo colectivo, solidarios, que asumen la construcción de otras realidades en compañía de esos otros sujetos con quienes viven y conviven (Muriel, 2018, p. 15).

La subjetividad política para el ejercicio de la participación en el escenario público

Respecto a la subjetividad política, la autora del prólogo del trabajo *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, María Itatí Rodríguez, sostiene que esta:

Asume el desafío de (re)pensar y hablar desde la subjetividad política como reto vital que implica (re)conocer(nos), construir, transformar el mundo en que vivimos. Kriger (2010) se refiere a que somos sujetos políticos cuando nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones (aunque no podamos controlar sus efectos). (Ruíz Silva, et. al. 2012, p. 1).

Así, la subjetividad política es una “categoría en construcción, la cual se ha entendido como despliegue de la subjetividad social y como construcción de sentidos subjetivos en torno a lo público, en medio de las tensiones entre el mantenimiento del orden

social y su transformación” (Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., y Cardona, J., 2016, p. 128).

De la subjetividad social se deriva la subjetividad política, comprendiendo la política como conjunto de prácticas humanas, la cual tiene una dimensión subjetiva, pero es inseparable del curso de la subjetividad social y aparece continuamente permeada e incluso constituida por los sentidos subjetivos provenientes de ámbitos sociales que tradicionalmente no han sido considerados del orden político. Las experiencias que el sujeto vive en escenarios como la familia o los espacios donde desarrolla sus aficiones, tienen su relevancia en la constitución de su subjetividad política (Duque, et. al., 2016, p. 131).

En este sentido, Michel Foucault ha escrito con respecto a las relaciones que sujetan al sujeto o que le mantienen sujetado a determinadas estructuras de poder, el cual se constituye en sí mismo, no como algo que se tiene, sino que se ejerce, y siempre como una relación binaria en la cual se establece un dominio, una jerarquía, un gobierno.

Con el propósito de entender de qué se tratan las relaciones de poder, tal vez deberíamos investigar las formas de resistencia y los intentos hechos para disociar estas relaciones. Como punto de partida, tomemos una serie de oposiciones que se han desarrollado en los últimos años: la oposición del poder del hombre sobre la mujer, la de los padres sobre los niños, la de la psiquiatría sobre la enfermedad mental, la de la medicina sobre la población, la de la administración sobre la forma de vivir de la gente (Foucault, 2001, p. 3).

El concepto de *sujetos políticos* se ha empleado desde la psicología, principalmente, para denotar y describir los procesos intrínsecos de toda persona en relación con la vida pública, social y política del individuo, así como la reinterpretación por parte del sujeto acerca del mundo que le rodea, de su realidad social subjetiva.

Es por ello que, dado que somos sujetos políticos y tenemos derechos y deberes como ciudadanos, nos urge ejercer la ciudadanía dentro de la Universidad, hacer uso de la participación en espacios públicos y comprender que una opinión importa porque,

parafraseando a John Stuart Mill, puede contener en sí misma un valor incalculable para la humanidad.

En el marco de la existencia, el sujeto está sujetado a las estructuras que lo componen y lo determinan dentro de un contexto histórico, social, político y cultural; por lo cual todos somos sujetos políticos regidos por un conjunto de normas instituidas socialmente desde la familia, el Estado, los medios de comunicación, la escuela o la iglesia, entre otros marcos.

Un antecedente en torno a subjetividad política en el contexto juvenil latinoamericano

Por lo anterior, cabe resaltar aquí, como antecedente investigativo, el trabajo realizado por Sara Alvarado, Héctor Ospina, Patricia Botero y German Muñoz, titulado *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. En esta investigación, se ha analizado aquello que caracteriza al sujeto de manera exhaustiva en la concepción de la modernidad, al tiempo que se critica el carácter racional y a la vez distante dentro de la sociedad, posición en la cual lo pone su propia razón desprovista de acción social.

En el imaginario moderno, para definir al “sujeto” se pone toda la fuerza en su razón y en el lenguaje con que se nombra lo que pasa por la razón. De esta manera la categoría sujeto ha ido saturándose de discurso, de lenguaje, pero quedando vacía, se ha ido perdiendo la realidad y la vida que habita en ella (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p. 26).

Por esto, es menester comprender las dinámicas sociales, culturales y políticas en las cuales se ve inmerso el sujeto, a fin de que su subjetividad sea desplegada y puesta en el escenario público por medio de la participación vivencial, más que desde sus conocimientos puramente “racionales”.

Estas realidades tienen un carácter múltiple: los individuos, los y las jóvenes y sus relaciones, además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital. Se trata, entonces, de enfatizar en la “enteridad” del ser humano concreto de los y las jóvenes, mirado no desde su sustancia sino desde su

experiencia vital impermanente, transformador, complejo, conflictivo e imperfecto, con otros, en referencia a otros o por otros, es decir, se trata de reconocer en el sujeto concreto el despliegue de su subjetividad (Alvarado, et. al. 2008, p. 26).

Esta enteridad, como explican los autores, “implica el paso del individualismo al reconocimiento de la subjetividad como expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de intersubjetividad” (p. 26).

Es así como la subjetividad política implica una acción en sí misma, por lo cual no se reduce sólo al pensamiento del sujeto con respecto a una realidad social específica y compleja, sino que conlleva a la edificación de proyectos en sociedad que sirvan para el bienestar común de los individuos que la componen toda vez que constituyen condiciones más justas que posibilitan una mayor equidad entre los ciudadanos que, en el caso de la Universidad, cobija tanto a los estudiantes más jóvenes como a los de mayor edad, atravesando e impactando en los docentes, directivos y personal administrativo de la institución.

La formación de subjetividades políticas de jóvenes implica la formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, su país, su continente, etc.): es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y ellas, como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica (Alvarado, et. al., 2008, p. 30).

La pedagogía social como generadora de debate en la educación

De acuerdo con Caride (citado en *Fundamentos básicos de la pedagogía social*, de García y Sahuquillo, 2010) la pedagogía social es “la ciencia de la educación orientada a

fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que toman como referencia diferentes expresiones de la acción social, tratando de contribuir al desarrollo integral de las personas y de los colectivos sociales, congruente con el pleno respeto a los derechos humanos, mejorando sus condiciones de bienestar y la calidad de vida en toda su diversidad” (p. 22).

Siguiendo los postulados de Caride, junto con los expuestos por otros académicos citados por García y Sahuquillo (2010) en su libro *Fundamentos básicos de la pedagogía social*, es preciso decir que esta busca contribuir al bienestar de las personas que conforman una comunidad, especialmente educativa, aunque no necesariamente debe reducirse al campo de la escuela.

Lo anterior se puede comprender mejor a la luz de las dinámicas de una sociedad como la del siglo XXI, la cual cada día está en constante cambio y que enfrenta los retos de una modernidad que, –parafraseando a Bauman (2005)– por ser líquida, se torna escurridiza, impredecible y donde confluyen múltiples elementos de valor y de conocimiento para las poblaciones que conforman dicha sociedad.

La masa de conocimiento acumulado ha llegado a ser el epítome contemporáneo del desorden y el caos. En la masa se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar la utilidad y autoridades que determinen el valor. La masa hace que sus contenidos parezcan uniformemente descoloridos. Podríamos decir que en esa masa cada pizca de información fluye con el mismo peso específico. Y la gente, a la que se le niega el derecho a opinar por sí misma por falta de pericia pero que es constantemente abofeteada por las corrientes cruzadas de las contradictorias declaraciones de los expertos, no tiene manera de separar la paja del trigo (p. 44-45).

Ahora bien, la pedagogía social surge en la Europa del siglo XIX, más exactamente en Alemania y se desarrolla como disciplina o ciencia de la educación social en el siglo XX. Teniendo en cuenta el contexto histórico que afrontaba dificultades sociopolíticas como el extremo nacionalismo o chovinismo, el auge del socialismo y lo que éste representaba para un sistema todavía con fuerte carga monárquica, las luchas por el poder y

la expansión geográfica, y los problemas ligados a la raza, entre otras vicisitudes, es menester hacer la pregunta: ¿A qué individuos y grupos sociales se dirige la Pedagogía Social para contribuir a su desarrollo integral?

Según Riera (como se citó en García y Sahuquillo, 2010) la pedagogía social es “la ciencia fundamentadora y normativizadora de la acción educativa orientada específicamente a la educación social y al **bienestar social integral de las personas, grupos o comunidades, en cualquier contexto y a lo largo de toda su vida y circunstancias**” (p. 22). Sin embargo, seguidamente en la recopilación de García y Sahuquillo (2010), Trilla la describe de la siguiente manera:

Son todos aquellos procesos educativos que comparten, como mínimo, dos de los atributos siguientes: 1) se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos; 2) tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en situación de conflicto social; 3) tienen lugar en contextos o por medios educativos no formales (p. 22).

Dado lo anterior, son precisamente dichos individuos o colectivos en situación de conflicto social los que tuvieron lugar en la presente investigación debido a que se quiere indagar el debate como un fenómeno propio de la Universidad, pero que a su vez confronta serias complejidades, principalmente en cuanto a las connotaciones políticas que representa dentro de la comunidad, más aun, en un lugar como la Universidad de Antioquia, donde históricamente han existido luchas de carácter político y grupos (encubiertos muchas veces) que han tomado las vías de hecho para sus propósitos, y esto sin importar el bando o sector político al cual se circunscriba, ya que, la violencia ha de ser siempre censurada más allá del color que diga representar.

La educación social en medio de la diversidad y *socialidad* de los sujetos

Actualmente, la Universidad necesita espacios alternativos de deliberación, debido a que se carece de la valiosa facultad de escuchar la discrepancia, el contenido opuesto, y esto trae como consecuencia el miedo, una peligrosa arma para los violentos.

En esta dirección, aparece la Pedagogía Social, cuyo objeto es la educación social. Sobre esto, Feroso (2003) afirma que la socialidad es un proceso que consta de varias

características, entre las cuales enumera la capacidad de relacionarse con los otros, la adaptación a las instituciones, la inserción social, la convivencia con sus iguales, el fomento del proceso de personalización, el aprendizaje de las habilidades sociales y la interiorización de las normas.

No obstante, dado que las ideologías difieren en el modo en que estos objetivos se tratan de alcanzar, por eso no hay consensos. Por ejemplo, los marxistas no aceptan “adaptarse a las instituciones” porque las consideran corruptas; los anarquistas no necesitan instituciones, su plan es la libertad para obrar moralmente; los ambientalistas no quieren convivir con los causantes del cambio climático, las feministas no pretenden aceptar el mundo diseñado patriarcalmente, etc. Debido a esto, se entiende que hay circunstancias en las cuales el acuerdo se torna lejano y el disenso es como un lienzo en blanco sobre el cual los opuestos deben bosquejar la realidad.

La socialidad es el resultado o producto de la socialización; es la *educación social conseguida*, que faculta al individuo para integrarse, con normalidad, en la comunidad... La educación social depende de las costumbres, de las pautas, de las normas y del estilo de vida peculiar de cada sociedad en la que se opera el *aprendizaje social* (p. 66).

Es preciso afirmar que uno de los objetivos de la educación social es contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la persona y de las comunidades. Dicho mejoramiento, aunque puede ser en el carácter material no se limita únicamente a este aspecto. Por el contrario, es posible intervenir en contextos hostiles o de fricción social con el fin de desarrollar unas mejores condiciones de respeto, *socialidad* y sana convivencia.

Lo anterior no implica que las personas se resignen a declinar sus anhelos políticos, lo cual conduce a una deriva reaccionaria: creer que todo el que no se integre, es un dañino y saboteador del “buen vivir”. Por el contrario, se trata de aprender a vivir en medio de la diferencia, la discrepancia, la discordancia de pensamiento y de acción.

Con todo, será imposible pensarnos como una comunidad que respeta las diferencias si no existe una genuina capacidad de discusión crítica y de asumir el papel de

cada individuo como sujeto de derecho que hace oír su voz de manera activa en medio de la comunidad.

Al distinguir claramente las distintas etapas de una discusión crítica y los roles de las diversas partes, y al formular las reglas que se deben cumplir en cada etapa, no solo facilitan enormemente el análisis y la evaluación del discurso, sino que permiten también descubrir lo que está obstaculizando la resolución de la disputa y cómo se podría superar el escollo (Van Eemeren, 1992, p. 8).

De manera complementaria, se debe añadir que los problemas y las discrepancias, cuando no requieren del uso de la coerción por parte de las autoridades hacia alguna de las partes con motivo de la violencia, deben ser resueltos por la vía de la palabra, nunca por la fuerza.

Antes de preguntarse quién tiene razón en una controversia, es importante saber si uno tiene en su mira arreglar el diferendo a través de la negociación, es decir por el recurso a una argumentación, o por el recurso de la fuerza (Perelman, 1997, p. 31).

Todos tenemos derecho a ser escuchados. En Colombia se considera un derecho fundamental el ejercicio de la libertad para expresar el pensamiento propio sin temor a ser censurado por ello, como lo dice el artículo 20 de la Constitución Política de Colombia:

Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación. Estos son libres y tienen responsabilidad social. Se garantiza el derecho a la rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura (1991).

De igual manera, el artículo 18 afirma que “se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia” (Constitución Política de Colombia, 1991).

En razón de lo enunciado en la Carta Magna, los estudiantes tienen el derecho y aun el deber de expresarse respecto a su pensamiento político, religioso, económico, cultural, etc. Tusón (como se citó en Calsamiglia y Tusón, 1999) aseveró que “mientras podemos conversar, mantenemos el contacto con el mundo; el silencio prolongado es un castigo, un

síntoma de “locura”... o una forma de entrega y renuncia considerada excelsa y superior, como sucede en determinadas órdenes religiosas (p. 29).

Debido a todo lo anterior, es posible afirmar que, si se impide la libertad de conciencia y el debate de las ideas divergentes se violenta no sólo el derecho del sujeto como ser político, sino también el aprendizaje del educando en la reciprocidad del conocimiento, así como el intercambio dialógico pleno entre los saberes y las cosmogonías diversas del mundo en el cual habitamos.

Diseño Metodológico

La presente investigación es de carácter cualitativo y ha indagado sobre el debate como un fenómeno inherente a la vida universitaria en los estudiantes de la Universidad de Antioquia. No se pretendía solamente conocer perspectivas en torno al debate como escenario útil para dirimir los conflictos o diferencias, sino inquirir en este desde las prácticas y vivencias de los participantes, con el fin de comprender la diversidad, y actuar a partir de la misma en medio de las subjetividades políticas que confluyen en la institución a través de los propios miembros que la integran.

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. Su perspectiva holística le plantea al investigador valorar los escenarios, las personas, los contextos, los grupos y las organizaciones como un todo no reducible a variables. Las personas son estudiadas en el contexto de su pasado y de las situaciones actuales, entendiendo que el presente contiene aspectos del futuro en germinación (Galeano, 2012, p. 22).

El carácter intersubjetivo de la investigación cualitativa remite a pensar el tema de la ética, cuya intención no se agota en los códigos que orientan acciones y fijan pautas de acción, pero no resuelven los dilemas que surgen en los procesos investigativos, en

sociedades atravesadas por el conflicto de intereses, social, político y económico (Galeano, 2012).

Para un correcto desarrollo de la investigación, fueron fundamentales las relaciones establecidas por el investigador con los sujetos propios de la misma, puesto que son ellos quienes han empleado la palabra para expresar sus percepciones, dudas, deseos, luchas, alegrías y tristezas en cuanto a la manera cómo viven el debate en la Universidad.

En la presente investigación, ha cobrado especial valor la percepción de los sujetos que hacen parte de esta, pues sin ellos sería imposible llegar al conocimiento por el cual se indaga. A este respecto, Galeano (2012) continúa su planteamiento afirmando que “la investigación cualitativa rescata y asume la importancia de la subjetividad, la intersubjetividad es el vehículo por medio del cual se logra el conocimiento de la realidad humana y es su garante” (p. 22).

Enfoque crítico-social

La presente investigación se ha realizado desde el enfoque crítico-social. Al respecto, Kisnerman (como se cita en Cifuentes, 2011) argumenta que “los enfoques son un concepto amplio derivado del campo visual de la óptica; en ciencias sociales permiten dar cuenta de distintas construcciones para ver la realidad e intervenir en ella. Constituyen nuevas miradas sobre diversos fenómenos” (p. 23).

Por este motivo, desde el enfoque crítico-social se busca cuestionar las prácticas respecto al debate que hay en la Universidad de Antioquia, o más bien, las carencias en torno a éste dentro de la institución. A través de las entrevistas y relatos de los estudiantes y egresados se evidenciaron discursos que ponen de manifiesto las fortalezas y necesidades presentes en la comunidad universitaria.

Las investigaciones, desde este enfoque, se hacen con el interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar prácticas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento. Posibilitan articular comprensión y explicación para develar contradicciones e ideologías implícitas que restringen la acción libre. Se busca la transformación crítica del mundo social (Cifuentes, 2011, p. 32).

Dado que el enfoque crítico-social históricamente se ha caracterizado por su lucha contra las estructuras imperantes de opresión, injusticia e imposición de prácticas desfavorables o adversas para distintas comunidades, en la presente investigación se ha inquirido en aquellos factores que se contraponen y se constituyen enemigos de la libertad de expresión, del diálogo freiriano y de la participación en lo público, que es la posibilidad de exponer nuevos conocimientos y caminos para esos sujetos políticos que son invisibilizados por discursos ajenos a la sana convivencia, al respeto por lo diferente, a la paz.

Para lograr dichas transformaciones desde el enfoque crítico-social “se promueven críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social, justo, digno, equitativo. El investigador o investigadora se asume como integrante del equipo que conoce, explicita su intencionalidad transformadora e interactúa de manera activa con otros y otras participantes (Cifuentes, 2011, p. 32).

De esta manera, para escoger a los participantes que formaron parte de la investigación, se tuvieron en cuenta algunos factores claves como conocer la procedencia del estudiante, así como su identidad étnica, regional, cultural, política, religiosa y de toda índole en la investigación, razón por la cual los sujetos fueron de contextos sociales diversos entre sí, con el fin de enriquecer el contenido de las respuestas, información y aportes al estudio.

Se buscó a personas con alta capacidad crítica y de resiliencia ante la oposición de ideas, gran habilidad de escucha y respeto por el pensamiento ajeno, esto es, por aquellas ideas que están –aparentemente– en contravía con la suya. No obstante, estuvo presente la libertad de expresión, de sentir, de pensar, de alegrarse, enojarse o entristecerse con toda naturalidad. Por ello, únicamente se pidió respetar el tiempo de intervención de cada participante, el cual se acordó con quienes hicieron parte del proceso.

Posteriormente, se realizaron grupos focales en los que participaron dos estudiantes y dos egresados, con el fin de develar sus impresiones, miedos y certezas, experiencias y conocimientos relacionados con el debate en la Universidad de Antioquia. Es precisamente el grupo focal un espacio en el cual es posible hacer converger voces de diferentes tonos y procedencias, diversidad de opiniones, interpretaciones, cosmovisiones y matices, con el fin

de desentrañar las narraciones, vivencias y sensaciones de lo que ha significado el debate para cada uno de los estudiantes y egresados en cuestión dentro de la Universidad.

Método biográfico narrativo

Dado que la presente investigación ha pretendido estudiar el debate como un fenómeno intrínseco a la esencia misma de la Universidad y la participación de la comunidad estudiantil en relación con éste, se hace necesario inquirir en los modos de estructurar y las técnicas para recolectar la información propia del objeto mismo de estudio. Partiendo de que su carácter es cualitativo, el método a emplear será el biográfico narrativo, el cual se ajusta al objetivo de la investigación, puesto que, por medio de los relatos de las vivencias de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia se dará cuenta de sus experiencias en torno al debate en la institución.

Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar, Domingo y Hernández, 2001, p. 11).

El método biográfico narrativo propicia la posibilidad de contar historias de vida, los placeres y desencantos, los deseos y luchas de los estudiantes, así como sus formas de participación dentro de la esfera pública, en su condición de sujetos políticos en el contexto universitario. Además, guarda una estrecha relación con el periodismo, área de formación del investigador, lo cual abre el espectro hacia la escritura de crónicas, relatos, perfiles e historias que permitan desentrañar la problemática existente en torno al debate a nivel institucional.

Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es –en el fondo– el informe de investigación (Bolívar, et. al., 2001, p. 20).

Si en la investigación biográfico-narrativa tratamos siempre con relatos de vida singulares, ¿hasta qué grado puedan ser representativos? — Naturalmente, la «representatividad» de la perspectiva biográfica no puede ser, de acuerdo con la tradición dominante heredada del positivismo, la «lógica de la matemática». En las historias de vida, la cuestión no es la representatividad, sino la pertinencia y la coherencia del argumento presentado, que configuran su credibilidad y verosimilitud. Metodológicamente la cuestión está, no en intentar vanamente insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías artificialmente construidas, sino de ver la pertinencia del relato en la cultura de que forma parte. El tema de la re-presentatividad aquí es preciso insertarlo dentro de otra lógica: el grado de comprensión que proporciona el relato (único o polifónico), dentro de unas relaciones sociales, de lo que queremos conocer; y cómo logra articular lo individual y lo colectivo (Bolívar, et. al., 2001, p. 20-21).

Frente a esto, Legrand (como se citó en Bolívar, et. al., 2001, p. 17) señala que los dispositivos de la investigación narrativa normalmente comparten un conjunto de componentes, que pueden –a su vez– adoptar diversas variantes, según orientaciones metodológicas:

1. El investigador decide un tema a estudiar biográficamente, para lo que formula una demanda a un/os potencial/es narrador/es. Son precisos unos contactos, negociación y aceptación.

2. Se desarrollan una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas íntegramente.

3. La investigación propiamente dicha consiste en practicar determinados análisis sobre el material.

4. El proceso finaliza con un informe o publicación.

Al respecto, Arias y Alvarado (2015) en su artículo titulado *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos* describen la narración como un proceso cargado de subjetividad, pero no por ello desprovisto de valor lógico. Por el contrario, es poner los pensamientos y sentimientos en una relación estrecha y coherente que toma la experiencia de uno o varios sujetos como fuente para alcanzar un conocimiento más profundo.

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Arias y Alvarado, 2015, p.3).

Se trata de dar un valor esencial a las palabras, a las historias que llenan de sentido nuestra existencia. En este caso, la experiencia de cada estudiante cobra una función preponderante para hilar las narraciones en torno a un tema en común: el debate como vía de diálogo, fuente para evidenciar disensos, construir acuerdos y fortalecer una visión crítica de la sociedad, el país, el mundo, además de propiciar herramientas para una convivencia más sana en virtud del respeto por el pensamiento de la otredad y la subjetividad política de cada persona.

Además de un enfoque conceptual, la narrativa es un método de investigación e interpretación. Por ello mismo se inscribe en una metodología de corte «hermenéutico» que permita comprender conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de la experiencia. Así se requeriría una metodología que sea sensible al carácter contextual y polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal (Bolívar, et. al. 2001, p. 17).

Finalmente, fue de suma importancia contrastar las opiniones de las dos estudiantes y los dos egresados que formaron parte de la investigación con miras a desarrollar un grupo en común que pueda servir como semilla de un gran proyecto en torno al debate a nivel institucional.

La entrevista como técnica de recolección de la información

En este sentido, una de las técnicas para la recolección de información fue la entrevista. Por medio de esta, se indagó por la experiencia de cada individuo dentro de la Universidad en torno al fenómeno estudiado, esto es, el debate.

Spradley (como se citó en Guber, 2011) afirma que la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondiente, informante).

En este caso, la información a obtener de los estudiantes y egresados está relacionada con la comprensión del fenómeno, su relevancia dentro de la Universidad, temas susceptibles de debate –tanto en la Universidad como a nivel nacional y global–, la importancia del diálogo entre personas con ideas contrarias y los conceptos de ciudadanía y subjetividad política, entre otros aspectos.

La entrevista emerge, entonces, como una técnica y estrategia útil para recolectar la información necesaria a partir de las voces de los actores principales, que son los estudiantes y egresados de la Universidad. No obstante, no fue la entrevista la única técnica implementada, dado que esta no permite una socialización en grupo como la que también se llevó a cabo. Para ello, se hizo necesaria la realización de grupos focales en los que se priorizaron la interlocución y la deliberación entre los alumnos implicados. Lo anterior, debido a que las limitaciones de una estrategia motivan la introducción de variantes en su aplicación o que sea combinada con otras dentro de un proyecto de investigación (Guber, 2011).

Las preguntas indagan por aspectos generales y algunos específicos con relación con el debate en los estudiantes y egresados de la Universidad de Antioquia. En las entrevistas, esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales (Guber, 2011, p. 69).

Para la investigación se tomaron cuatro relatos de dos estudiantes y dos egresados de la Universidad de Antioquia, todos los cuales manifestaron compromiso social a partir

de causas políticas y educativas, además de pasión por el debate. Otra característica fue una visión crítica de la Universidad y de la importancia de fortalecer la cultura del debate en la institución. Además, entre las áreas de formación de los participantes, hubo un licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, un comunicador y dos estudiantes de Trabajo Social.

Análisis de datos

Para el análisis de datos, fue necesario realizar grabaciones de las entrevistas y reuniones de grupo, que se llevaron a cabo con el debido consentimiento de los participantes, a fin de poseer un registro y un archivo de los insumos proporcionados en la práctica de la investigación.

Posteriormente, esta información ha sido transcrita en plantillas electrónicas de Microsoft Word para, luego, analizarla con base en las intervenciones de cada persona mediante un cuadro en el cual se anexaron los temas y subtemas (aquellos tópicos de los asuntos debatidos), las preguntas suscitadas de estos, las propuestas para transformar el entorno (prácticas, modelos nocivos para la comunidad según el consenso), los acuerdos y los disensos entre los participantes.

Para tal fin, en el análisis de datos se empleó una matriz categorial en Microsoft Excel, en la cual se incluyeron las categorías y subcategorías propias del proceso de la investigación, las cuales están en los objetivos de la investigación, tales como debate y subjetividad política entre las categorías macro, además de otras como diálogo y participación entre las subcategorías. Asimismo, se tuvieron en cuenta categorías emergentes surgidas durante el desarrollo de los grupos focales a partir de las voces de los participantes.

De esta manera, narraron sus vivencias e historias de vida, de acuerdo con el método biográfico-narrativo; emplearon la argumentación para dar solidez a las ideas expresadas en los debates; dialogaron de manera espontánea previamente con el investigador y también de manera conjunta con los otros interlocutores, pero también hubo

diálogo planificado a manera de entrevista cuando fue necesario preguntar aspectos puntuales de sus experiencias.

De esta manera, se realizó una contrastación entre las voces de los sujetos de investigación, con el fin de organizar la información para el análisis y de confrontar los distintos puntos de vista en torno a los tópicos enunciados (categorías) en los debates que tuvieron lugar entre los participantes. También, se contrastaron las voces de los diferentes autores enunciados en el trabajo a la luz de las diversas categorías, juntamente con la interpretación del propio investigador a partir del análisis minucioso de toda la información recolectada en el curso del proceso investigativo.

Empero, resulta una empresa ardua medir el nivel de conciencia de los sujetos y, más aun, las subjetividades políticas que confluyen e interactúan entre los participantes y educandos, por lo cual fue un gran logro poner a conversar a personas que difieren en sus concepciones políticas, en algunos casos de manera sustancial y, en otros, muestran puntos afines.

Criterios éticos

A manera de compromiso para con los participantes, los datos suministrados fueron transparentes y se suministraron con la aprobación de las personas que hicieron parte de la investigación.

También, fue preciso llegar a acuerdos previos con las dos estudiantes y los dos egresados en materia de la interlocución y el diálogo, tales como el respeto por la palabra de toda persona, haciendo un correcto uso del tiempo en las intervenciones. Dichas estipulaciones abrieron paso a la espontaneidad, respetando el tiempo para hablar de cada participante.

Añadido a esto, fue necesaria la escucha por parte de cada participante en los grupos focales, quienes escuchaban antes de responder. No se presentaron las falacias *ad hominem*, esto es, atacar la integridad moral de una persona en lugar de rebatir los argumentos expuestos por la misma. En el marco del diálogo y la confrontación de ideas, se acogieron los principios de solidaridad y respeto.

Las amenazas, injurias o calumnias no hicieron parte de este espacio, pues cada persona obró dentro del marco de su responsabilidad y respeto para con las demás, sin ningún tipo de coerción o censura; pese a lo cual fue necesario antes un diálogo conjunto en cuanto al respeto por la humanidad compartida. Pese a ello, se dio la posibilidad para expresarse con plena libertad a todos los participantes.

Consentimiento informado: las personas firmaron un acuerdo por escrito en el cual aceptaron los términos y condiciones de este espacio, sumado a la autorización para el tratamiento de los datos personales e información recolectada en el desarrollo del ejercicio investigativo, la cual únicamente fue y será empleada para los propios fines de la investigación.

Hallazgos y análisis

A continuación, se presentarán los resultados de la investigación por capítulos, de acuerdo con los objetivos específicos planteados, así como la relación con los conceptos y categorías de análisis abordadas.

Capítulo 1

Nociones del debate en los universitarios

En el presente capítulo se exploran algunos conceptos e historias en torno al debate, a través de los cuales se busca identificar los sentidos y significados que el debate tiene para un grupo de estudiantes y egresados de la Universidad de Antioquia. Dichas narraciones se suscitan a raíz de los cinco encuentros con los cuatro participantes de los grupos focales y las tres entrevistas realizadas a cada uno de ellos. Además, se ponen de manifiesto los hallazgos teóricos con respecto a los trabajos en torno a conceptos como ideología y discurso por parte de autores como Teun Van Dijk.

El debate: Entre el peligro y el miedo

Diversidad, pluralidad, divergencia, discrepancia. Son solo algunos términos que cobran vigencia en la sociedad contemporánea, principalmente, teniendo en cuenta las dinámicas en que se ven inmersos distintos grupos y estructuras sociales en la actualidad,

así como ciertas problemáticas que atañen a nuestro tiempo relacionadas con la necesidad de tener una mayor apertura en la inclusión y el rechazo a prácticas de segregación. Todos estos conceptos están estrechamente relacionados con el debate, categoría clave de esta investigación.

No obstante, llevar a la práctica estas palabras parece ser un reto aún en el horizonte, que requiere mucho trabajo para poder alcanzarlo, y que empieza por respetar la palabra del otro y las perspectivas divergentes.

De esta manera lo expresa Johan Arango, nacido en el municipio de Turbo, Antioquia, hace 33 años. A los tres años, su familia se traslada a Bogotá, donde residió hasta los siete, cuando se fueron a vivir a Quibdó, Chocó. Posteriormente, a los 15 vino a vivir a Medellín, donde se graduó del bachillerato, estudió Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia (graduado en 2015) y vive actualmente, ejerciendo su profesión en un colegio de la ciudad.

Johan, quien dice sentirse muy chocoano, se enorgullece de sus orígenes y narra una parte de eso que le tocó vivir y por lo cual lucha hasta el día de hoy sin más armas que las del conocimiento y la educación: el racismo. Desde su niñez se vio enfrentado a una problemática que se disfraza con palabras, gestos y acciones aparentemente inofensivas en una sociedad acostumbrada a normalizar lo absurdo y las violencias, tanto simbólicas como verbales y físicas.

Según Johan, es necesario fomentar desde la academia el debate, puesto que “estos espacios se prestan para ampliar el conocimiento que, en muchos casos, no se logra únicamente por leer textos académicos, ya que, a veces uno se queda solo con lo que el autor está diciendo. El debate, en cambio, se presta para reconstruir conocimientos; por ende, es importante reunir personas con diferentes formas de pensamiento” (comunicación personal, 5 de octubre, 2020).

Para dar un ejemplo de lo anterior, Johan cita el caso de la etnoeducación, tema que él considera polémico porque “se intenta crear culpables para justificar el porqué no está funcionando, buscando así responsabilidades en el asunto: Que ni el Ministerio de Educación ni los profesores están haciendo nada, que la Universidad no nos formó para ser

etno-educadores, etc.”. Son algunas de las excusas que se esgrimen para quitar las cargas a unos y dárselas a otros, señala el educador.

J. Arango (comunicación personal, 5 de octubre, 2020). Decir cosas tan atrevidas como que el racismo no existe. Entonces ¿por qué estos negros mantienen resentidos? Resulta que nosotros, que somos afrodescendientes, que hemos vivido el racismo y lo seguimos viviendo, sabemos y podemos decir que sí existe el racismo, solo que para muchos es invisible porque no lo viven. Nosotros sí lo vivimos día a día y sabemos las consecuencias que esto trae en lo personal, en lo laboral, entre otros ámbitos. Entonces allí se puede abrir el debate.

Con el fin de ilustrar con mayor precisión la vida de Johan, a continuación se muestra una narración sobre lo que ha sido su trasegar como afrocolombiano a lo largo de su vida y una parte de las experiencias que ha vivido, de acuerdo con su propio relato.

Lo que callan las vidas que importan

“Ser libre no es solamente desamarrarse las propias cadenas, sino vivir en una forma que respete y mejore la libertad de los demás”.

Nelson Mandela

¡Negro feo, negro feo!, le gritaban en su salón de clases. A sus 7 años no podía entender por qué se ensañaban contra él sus compañeros. El color de su piel, la textura de su cabello y el grosor de sus labios parecían ser los únicos motivos visibles para tanto rechazo, odio y burla de aquellas “inocentes” almas infantiles.

“Negro Perea, quítate de aquí negro”, eran expresiones que escuchaba a diario el niño oriundo de Turbo, Antioquia, de ascendencia chocoana, enfrentado a lo que él llama el racismo bogotano en los 90.

En diversas ocasiones, los golpes eran la única vía para ganar algo de respeto. Pero perdía por dos vías: contra la mayoría de los educandos y contra los maestros. “Cuando pase eso, ponga las quejas”, decía la educadora. Un minuto después: “¡El negro acusa con la profe!”, ante lo cual el muchacho vuelve en obediencia a la docente.

“Usted sí pone quejas, ¿no?”, fue la respuesta de aquella que poseía la luz del conocimiento y había de velar por la seguridad física y emocional de sus pupilos.

Ahora lo cuenta y se siente orgulloso de su raza, recuerda su infancia y las vivencias que lo marcaron hasta hoy; es alguien que no se avergüenza de lo que es y de entender ya el racismo como un mal perdurable contra el cual se ha de luchar sin más arma que la provista por la academia y el conocimiento. Hoy, a sus 32 años, comprende que el suyo no es un caso aislado, sino un fenómeno que, tras siglos de luchas, sigue vivo.

Así describe el profesor su infancia en la capital: injurias, pocos amigos y carencia de respaldo por parte de sus profesores. Johan es licenciado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia; actualmente es profesor en una institución educativa de Medellín.

“De donde yo vengo, los profesores siempre fueron personas honorables y figuras dignas de respeto”, afirma quien sólo vivió en Turbo hasta los tres años, edad en la cual se traslada a Bogotá, donde permanece hasta los siete. En esa ciudad aprendió a defenderse y a percibirse como alguien distinto, que no encajaba con el prototipo social o con “lo normal”.

“Enfrentarme al racismo bogotano no era algo fácil de llevar para un niño. Tengo recuerdos de pasar descansos sentado en Rectoría. No sé si era inocencia lo que hacían los otros niños”, dice, como evocando el Leviatán de Hobbes, para referirse a aquellos pequeños lobos que le traen ingratas y pedagógicas memorias en su calidad de sujeto político hoy.

“Uno empieza a ver el sentido con el que te dicen las cosas. Hay formas de hacerlo y, por eso, cuando me tenía que defender, peleaba”. Debido a estos y a otros problemas, Johan y su familia se trasladan a Quibdó, donde permanece hasta sus quince años. El hecho de estar entre personas de “su raza” sería un aliciente para él en su pubertad y adolescencia. Pero el destino le deparaba otras lecciones.

“Recuerdo que en el colegio nos burlábamos del que era más oscurito, el que estaba más quemado, y juntábamos los brazos para comprobar quién era más claro”, narra el docente, y agrega que al principio también él lo hacía, como a manera de juego, pero después se preguntaba de dónde se habría heredado tal pensamiento.

No fue sino hasta los 15 años, cuando arriba a Medellín, que comienza a comprender el porqué de ese desprecio hacia lo propio, la razón por la cual las mujeres negras querían -y aún muchas quieren- alisarse el cabello y por qué lo afro es estereotipado, por qué hay quienes esconden el bolso si ven a un negro en la calle o por qué hay que trabajar como negro para vivir como blanco.

J. Arango (comunicación personal, 14 de octubre, 2020). Cuando llego a Medellín, la mayoría de mis compañeros eran blancos mestizos. Llegas con ciertos miedos y temores al rechazo, a que tu color de piel sea rechazado. Yo opté por mostrarme fuerte para evidenciar como que nada me afectaba. Muchos optan por suavizar el lenguaje para no ofender al otro. Me decían ‘more’. Uno de alguna manera sobrevive.

Hoy le parece bello el color de su piel y hermoso el cabello de su raza. Pero no fue fácil aceptarse, ha sido un proceso lento y constante que implica un conocimiento más profundo de sus raíces, de su gente y sus luchas, así en Colombia como en el resto del mundo. No siente vergüenza de ser negro.

Le parecen tristes las palabras de Faustino Asprilla, quien dijo: “Sería bueno cambiar de color por un ratico, para ver la gente cómo me ve”. Considera que el racismo estructural sigue presente en la sociedad, esa manifestación de estereotipos que ponderan a un grupo racial humano por encima de otro, hasta el punto de denigrar y mostrar como inferior al diferente, al poco común, al ‘intruso’.

Para Johan, el debate sobre el racismo sigue vigente y hoy más que nunca. Aunque diversas luchas han sido libradas y aparentemente superadas, el flagelo no está acabado... en lo absoluto. En Colombia, donde conviven gentes de todas las razas, los insultos predilectos siguen siendo: “Tenía que ser negro”, “negro hp”.

Buenos para bailar, para el deporte y la sabrosura, los estereotipos perviven y, con ellos, las luchas. All lives matter!⁴.

⁴ *Black lives matter* (Las vidas negras importan) es un movimiento surgido en Estados Unidos que se opone al racismo en todas sus expresiones en todos los lugares del mundo. *All lives matter* (Todas las vidas importan) es una expresión de crítica hacia *Black lives matter*, que pregona la necesidad de respetar los

El anterior relato muestra la identidad cultural, a la vez que deja entrever parte de la subjetividad política que atañe al educador Johan Alexander Arango Cuadrado.

“Cada persona se construye a sí misma dentro de una formación política diferente. Todas las personas tenemos una posición política que dista de las otras; entonces, no siempre vamos a tener las mismas ideas. Creo que las subjetividades políticas son cada una de las construcciones de la perspectiva política que cada persona tiene”. Así entiende Johan la subjetividad política, según la lectura de la realidad y el contexto social que le rodea.

Por otra parte, en cuanto al debate, cree que son necesarias ciertas condiciones para que este se pueda llevar a cabo de manera efectiva, pues si bien es cierto que este conlleva a manifestar visiones contrapuestas en torno a determinadas problemáticas, no debe suponer en sí una confrontación entre las personas que participan del mismo.

Visiones sentipensantes sobre el debate

Otro de los participantes de la investigación fue Kenny Paternina, egresado del Pregrado en Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, quien nació hace 32 años en la vereda de San Jacinto, resguardo indígena de San Andrés de Sotavento, del municipio de Sincelejo, Sucre. Una parte de su familia está en Medellín y otra en Sincelejo. Creció bajo el cuidado de su abuela en una finca, por lo cual se considera hijo del campo, pese a que afirma que hay quienes le dicen: “Tú no tienes cara de campesino”.

“Soy hijo del campo, arreando agua con burro, recogiendo la yuca, el ñame y la berenjena porque en mi finca se recogía eso”, cuenta Kenny, quien añade, entre risas, que la expectativa de muchos de los jóvenes que crecieron con él era ser mototaxistas. El hecho de haber crecido en un entorno campesino, rodeado de personas que, en su gran mayoría, no pudieron ir a una Universidad, no impidió a Kenny recibir la anhelada educación superior,

derechos, no solo de las personas afrodescendientes, sino de todos los ciudadanos de distintas razas, culturas o grupos sociales.

un bien inmaterial que considera privilegio y, a la vez, responsabilidad para con aquella comunidad que lo vio crecer en medio de tantas carencias, pero feliz.

En cuanto a su formación, estudió Música (es experto percusionista) en una prestigiosa academia nacional, pero decidió dejarla por motivos personales para luego emprender la carrera en Comunicaciones, que lo ha llevado a comprender dinámicas sociales y políticas desde la Universidad de Antioquia, un sitio que le ayudó a ampliar su visión del mundo y del ser humano en general.

Con respecto al debate, afirma: “Es muy difícil hablar de debate y diálogo en una sociedad que no respeta el disenso, que no está dispuesta a aceptar que cuando no hay un común acuerdo, también existe una conversación en el debate” (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020).

De esta manera, considera que ni en Colombia ni aun en determinados espacios de la misma Universidad, es posible entablar un debate en el cual haya respeto por las ideas divergentes y sana convivencia entre las personas participantes.

K. Paternina (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020). Acá hablamos mucho de diálogo, de debate abierto, de la promoción de la conversación, pero ¡ay cuando tú no estás de acuerdo con un grupo! ¿Hasta qué punto eres capaz de respetar la palabra del otro cuando no está de acuerdo contigo?

Esto se pregunta Kenny, quien cuenta una experiencia personal que vivió dentro de la misma Universidad.

En una ocasión, asistió a un conversatorio realizado en la Universidad, en el cual se dialogaba en torno a las maneras en que se manifiesta el machismo en las diferentes regiones de Colombia, con una persona invitada que hablaría sobre el tema. Él pidió la palabra para dar a conocer su punto de vista en torno a uno de los puntos que se abordaban. Aunque no buscaba refutar o argüir en contra de lo que se estaba planteando, la respuesta que recibió por parte de una mujer presente en el lugar fue: “Usted no puede hablar porque es hombre y, aparte, costeño”.

En medio de abucheos y arengas, decidió levantarse y retirarse a pesar del montón de sensaciones que pasaban por su cabeza en ese instante. Según relata Kenny, en un

primer momento pensó en responderle con una palabra obscena, pero se contuvo y prefirió callar. En la anécdota, Kenny cuenta que no fue una, sino varias personas quienes le hostigaban y le pedían que se quedara, arguyendo que no podía irse en un momento así.

Esto, sin embargo, era inconcebible para él, que en un espacio académico se coartara la libertad de expresión. Así, consideraba el acto una abierta provocación y falta de respeto por parte de un grupo feminista radical que no daba espacio a que un hombre costeño hablase en un foro abierto en torno a las manifestaciones del machismo en las distintas regiones de Colombia.

K. Paternina (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020). ¿Cómo hace uno para mediar y no salirse de los cojones y poder llegar a una conclusión razonable en una conversación académica? ¿Qué detonante se necesita para que tu palabra se imponga sobre el otro a tal punto que calles a la otra persona? Llega un momento donde esa imposición es total y no te queda otra opción que irte. ¿Hasta qué punto esa violencia y esa imposición son ganas de ganar protagonismo?

Estas son algunas preguntas que plantea el comunicador acerca de la problemática del debate en consonancia con el respeto a la palabra del otro.

Al respecto, el lingüista neerlandés Teun Van Dijk afirma en su texto *Ideología y análisis del discurso*: “Definidas como representaciones de grupos socialmente compartidas, las ideologías son los fundamentos de las actitudes de grupo y otras creencias, y así también del control ‘parcial’ de prejuiciados modelos mentales personales que sustentan la producción del discurso ideológico” (Van Dijk, 2005, p. 13).

De aquí se entiende que determinadas estructuras sociales sustentan sus esquemas de pensamiento sobre fundamentos que basan en creencias compartidas de forma grupal, las cuales, al ser reproducidas socialmente, dan lugar a discursos ideológicos que se apoyan en modelos muchas veces prejuiciados que, llevados a un extremo, pueden dar lugar a violencias simbólicas, verbales e, incluso, físicas.

Cuando las ideologías son proyectadas sobre el discurso, se expresan típicamente en términos de sus propias estructuras subyacentes, tales como la polarización entre la

descripción positiva del grupo endógeno y la descripción negativa del grupo exógeno (Van Dijk, 2005, p. 13).

De esta forma, se desprende la satanización de todo aquello que es diferente, extraño, no perteneciente al grupo y, por ende, surge la polarización, derivada de la aceptación del grupo social predominante y el rechazo del pensamiento minoritario, del colectivo divergente.

¿En qué contextos se puede debatir?

Yeraldine Chaverra es estudiante de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia. Nació en el municipio de Bello el 13 de mayo de 1991, más exactamente en el barrio París. Creció en un entorno de pobreza.

Y. Chaverra (comunicación personal, 16 de octubre, 2020). Viví en una casa de tabla hasta los 4 años en una casa de madera. Nos bañábamos detrás de la puerta y hacíamos las necesidades en un balde. Me gusta contar eso porque tiene que ver con lo que soy. Viví la violencia en el barrio París. Me tocaron balaceras en la calle. Teníamos un televisor de perilla a blanco y negro.

Así lo narra la estudiante de 29 años, quien está casada desde hace 5 años y se siente feliz de su rol como esposa, al tiempo que puede estudiar y trabajar. Aunque sea un trabajo arduo, lucha día a día para construir un mejor mañana al lado de su esposo y de sus seres queridos. Aún no tiene hijos, pero asevera que es una meta a futuro.

Cuenta que su padre dejó a su mamá por otra mujer cuando tenía cuatro años y que, por mucho tiempo, guardó rencor hacia él, pero se reconciliaron y hoy tienen una mejor relación. En su adolescencia, no tenía conocimiento de muchas cosas, pues no estudió ni entró a la Universidad, sino hasta después de los 23 años. Esto le ayudó a tener conciencia de la realidad política y social del país, pues antes solo se guiaba por lo que veía en las noticias y lo que personas mayores o de su círculo social pensaban y hablaban.

Y. Chaverra (comunicación personal, 16 de octubre, 2020). A mí me gusta mucho participar. No veía la hora de cumplir 18 años para salir a votar. A mí me gustaba Uribe porque yo caía mucho en ese discurso del que más popularidad tuviera sin ahondar. Yo no pensaba. No reflexionaba mucho. Seguía lo que dijera Álvaro Uribe

o las encuestas en RCN, por ejemplo. También vengo de Bello, donde hay una oligarquía política compuesta por algunas familias del municipio.

En cuanto a su orientación política, añade:

Y. Chaverra (comunicación personal, 26 de octubre, 2020). Nunca me definí por un partido (conservadora, por ejemplo, no). Mi cambio se debe al estudio, a que uno lee sobre la historia de Colombia. Desde que yo estudio tengo un conocimiento más amplio. Cuando te toca leer sobre la conformación del Frente Nacional, las guerrillas, te das cuenta de muchas cosas.

En este sentido, su formación en la Alma Máter ha contribuido a un desarrollo de su pensamiento crítico, a pensar con más y mejores herramientas, a diferenciar discursos y perspectivas políticas.

Y. Chaverra (comunicación personal, 26 de octubre, 2020). La Universidad de Antioquia es muy reconocida por la mirada crítica. Nos han enseñado que uno debe leer todo, hasta las letras pequeñas. Ahora me documento más sobre el plan de gobierno y sobre la persona candidata cuando voy a votar.

En sus primeros años, participaba asiduamente de las asambleas y otros espacios académicos y universitarios, pues desde que entró al mundo de la academia siempre gustó de contrastar visiones de mundo, horizontes, ideologías, creencias y pensamientos en torno a la política y a la sociedad en general. En otras palabras, concibe el debate como una manera de entender a los que piensan distinto.

Con todo, Yeraldine cree que hay espacios donde no es posible debatir debido a que las personas no están preparadas para ello y, en cambio, sí se engendra violencia en contextos en los que no se está dispuesto a escuchar la palabra del otro, sino, por el contrario, a imponer las ideas por la fuerza.

Y. Chaverra (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020). Se puede debatir, dependiendo del espacio. Por ejemplo, en las asambleas de la Universidad me tocó ver cómo se sacaban en cara asuntos como partidos políticos de los participantes. Basta con ver el Congreso, que es el espacio más grande de debates que tenemos en

Colombia, para darse cuenta de los rifirrafes que se arman allí y las faltas de respeto muchas veces. Muchos de los argumentos pasan por el irrespeto y el desprestigio.

Yeraldine ha asistido a diversas asambleas durante su estancia en la Universidad de Antioquia y, aunque reconoce la importancia de la discusión y el disenso en lo público, considera que en ciertos espacios no se puede ni se debe debatir, esto es, cuando el hecho de hacerlo supone un riesgo para la integridad física o moral de una persona.

Ante la pregunta de cómo es posible debatir un marco de respeto por el otro y de sana convivencia, Yeraldine considera que esto se puede lograr sólo en determinados espacios y contextos, pues hay sitios y grupos sociales en los cuales hablar lo que se piensa realmente puede ser considerado como una ofensa, razón por la cual es potencialmente peligroso intentar exponer una opinión o cosmovisión en un espacio determinado cuando esta es considerada políticamente incorrecta.

Así las cosas, sólo se debe debatir cuando hay unas garantías básicas de seguridad y de libre expresión para los interlocutores y cuando no se denigra la integridad del ser humano. La estudiante cree que dichas condiciones no se dan en un espacio como una asamblea estudiantil de la U. de Antioquia debido a que en este tipo de encuentros se cae fácilmente en el insulto o en los ataques personales, principalmente, por motivos de pensamiento político.

Y. Chaverra (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020). Se puede dialogar entre los que piensan distinto, pero depende la persona porque se puede decir: ‘Bueno, no estoy de acuerdo, pero ¿qué más se puede hacer?’ Porque uno no tiene el poder de cambiarle al otro su forma de pensar. A mí no me gusta pelear. Uno prefiere retirarse en buenos términos. Me ha tocado con compañeros de la Universidad que con algunas personas se puede compartir, pero para debatir, nada, porque uno sabe que no llega a ningún Pereira con esa persona.

Respecto al debate como medio de interacción en la educación superior, García y Ortega (2017) consideran que es una manera de potenciar habilidades comunicativas y la capacidad crítica de los educandos por medio de una interacción que posibilite la libre expresión oral y el desarrollo de la argumentación en espacios académicos.

La utilización del debate puede ser una estrategia muy útil para el desarrollo intelectual del estudiante y para conectar los temas que se tratan en la universidad con los problemas sociales. De este modo, la formación que recibe el alumnado va más allá de la mera adquisición de conocimientos y entronca directamente con el paradigma actual que entiende la universidad como una institución en la que se proporciona una formación integral a los estudiantes (García & Ortega, 2017, p. 48).

Además, debatir supone adquirir nuevas destrezas y conocimientos, al tiempo que se estimula la reflexión crítica sobre los mismos. Atendiendo a la idea de que la universidad es un espacio para crear y pensar, el debate permite a los alumnos improvisar, imaginar y tomar la iniciativa (García & Ortega, 2017, p. 51).

Dado lo anterior, el debate en la esfera de la educación superior, mucho más que una herramienta, ha de enriquecer conocimientos, aportar nuevas ideas a las discusiones, fomentar la participación de quienes conforman una comunidad y propiciar el respeto y la sana convivencia entre los que piensan diferente.

Yeraldine piensa que el diálogo entre los que piensan distinto únicamente es posible allí donde se reconocen las diferencias y existe disposición para escuchar puntos de vista contrarios al propio. De lo contrario, una persona que no está en la capacidad para replantearse a sí misma en sus ideales o que no considera la posibilidad de ser refutada, tampoco puede dialogar, pues aún cree que su perspectiva o conjetura tiene un carácter absoluto. Esto, a su vez, da paso a pensamientos totalitarios en distintas áreas de la sociedad.

La educación como principio

Cecilia Martínez nació hace 29 años en el municipio de San Pedro de Urabá, Antioquia. Actualmente, estudia Trabajo Social en la Universidad de Antioquia y trabaja en su tiempo restante. Creció en el calor del hogar, al lado de sus padres, quienes la criaron en un ambiente familiar acogedor.

C. Martínez (comunicación personal, 17 de octubre, 2020). Mi papá tenía el sueño de tener una niña. En mi infancia, yo era lo máximo para él. En mi adolescencia, mi

papá se volvió muy celoso de mí y de mamá. No me dejaba salir, me empezó a imponer muchas cosas. La relación se deterioró. Con mi mamá fue lo contrario. Cuando era niña, me regañaba mucho, pero en la adolescencia se convierte en mi amiga y me alcahuiteaba muchas cosas. Cuando le conté que tenía novio, se sorprendió. Pero después nos volvimos muy amigas y le cuento casi todo.

Desde joven, tuvo empatía por el trabajo con comunidades en su municipio natal, prestando servicios de salud, jornadas deportivas, brigadas en las que se daban charlas relacionadas con educación sexual y prevención, entre otros aspectos. Con todo, no descuidó la educación, tema que siempre ha considerado un pilar fundamental en su vida y en la sociedad misma, pues considera que sin educación no hay conocimiento ni oportunidades de bienestar social para una óptima calidad de vida.

También, considera que es la educación la base de potenciar el pensamiento crítico y la posibilidad de conocer nuevos horizontes, caminos antes desconocidos, pero necesarios para vivir en una mejor relación con la sociedad alrededor. Al ingresar en la Universidad, cree que su cosmovisión cambió en muchas maneras.

C. Martínez (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020). Cuando entras a la universidad, ingresas a esos otros universos y mundos. El acceso a la educación te permite conocer otras formas de pensamiento. La educación te atraviesa, así como la cultura. Como dijo Freud, somos efecto del otro. Descubro que mucho de lo que soy ni siquiera lo construí. Fue algo que se albergó en mí, pero lo recibí de otro.

A su vez, Cecilia considera las distintas formas de pensamiento como producto de las dinámicas e interacciones de los seres humanos en la historia.

C. Martínez (comunicación personal, 2 de diciembre, 2020). Eso te permite tener un marco más amplio de las ideologías. ¿Por qué el socialismo?, ¿por qué el materialismo? Entiendes cómo se mueve el mundo. La academia te permite acceder a este conocimiento. Esto me facilita el acceso a las personas y a las comunidades, qué piensan, cómo actúan, qué criterios pueden tener.

Con respecto al debate, asevera:

C. Martínez (comunicación personal, 2 de diciembre, 2020). En este es muy importante la educación. Debemos entender que somos diferentes, que tenemos derecho a pensar distinto, y esto nos ha costado tanto y ha generado tanta violencia en nuestro país. Esto es necesario porque entonces, ¿hacia dónde vamos?, ¿hacia qué estamos apuntando realmente?, ¿cuál es la sociedad que queremos construir?, ¿cuáles son los jóvenes que hoy nos estamos formando y cuál es esa nueva generación que viene? ¿No vamos a ser capaces de debatir y dialogar con respeto, de comprender al otro?

Para Cecilia, el debate se entiende como el respeto entre quienes piensan diferente, más que la confrontación entre quién tiene la razón y quién no.

Así, es la responsabilidad de la educación formar a un sujeto capaz de pensar, no solamente en función de sí mismo, de sus propios conocimientos e intereses, sino de la comunidad, de la humanidad misma, a fin de entender que incluso quienes poseen paradigmas divergentes, tienen necesidades similares, a saber: la libertad, el respeto y la paz.

C. Martínez (comunicación personal, 2 de diciembre, 2020). Creo que la educación se debe generar en estos espacios, ser conscientes para aceptar que somos diferentes y que, ante todo, prime el respeto a la opinión del otro. Esa es la mejor ruta que podemos implementar. Eso es necesario para poder llegar a acuerdos, a consensos y mejorar esta sociedad, pues no podemos permitir que se siga dando la violencia, el maltrato. La forma de poder combatir y mejorar esto es a través de la educación. No veo otra. Es la mejor ruta a seguir.

Frente a lo dicho por Cecilia, a continuación se enuncia una historia relacionada con el plebiscito de 2016 para refrendar los acuerdos de paz en Colombia. El investigador plasma esta narrativa como una metáfora de la realidad, que busca hurgar en la consciencia de educadores y educandos sobre el tipo de sujeto que se quiere formar desde las aulas de la Universidad, y reflexionar en torno a la pregunta: ¿De qué manera contribuye la academia al fomento del pensamiento crítico y al debate en un marco de respeto por el otro, sana convivencia y libre expresión de las ideas?

El alumno

Corría el mes de octubre de 2016 en Colombia y el ambiente era más que tenso en medio de la polarización, el odio patente de algunos sectores -quizá muchos- y esa extraña manera de concebir la diferencia como símbolo de enemistad entre los colombianos, ¿o entre los seres humanos?

Los acuerdos de paz en Colombia. Ese era el motivo de la discordia, la caja de Pandora, el conejillo de indias, la carnada en el anzuelo, el chivo expiatorio. Como si de un oscuro oxímoron se tratara, la paz era motivo de “guerra”, sí, guerra silenciosa, conflicto entre compañeros de trabajo, amigos y hasta familias enteras.

Allí, en medio de todos, estaba Sergio, sin saber bien qué hacer ni a dónde ir. No quería ni osaba manifestar más de lo necesario, con el fin de evitar discusiones o rencillas en su familia y aun en compañeros de la Universidad. Trataba de no generar división, pero mientras más evadía el tema, más inevitable era hablar de este.

La “pregunta problematizadora” era ¿El Sí o el No? A ello se reducían las conversaciones en la Universidad, en la familia, en el trabajo y en el barrio. En una ocasión, Sergio osó preguntar a un profesor en una clase:

- No quiero decir que yo esté a favor de esta opción, pero ¿qué pasaría si gana el No?
- No me quiero imaginar. Sencillamente no se pueden implementar los acuerdos de paz si eso sucede. Mejor no pensemos en eso.

Así cerró la conversación el viejo docente ante el sepulcral silencio y las miradas desconfiadas hacia el muchacho de los casi 30 educandos que habitaban ese recinto sagrado. Checho no se atrevió a preguntar algo más porque había escuchado que no se debe hablar de fútbol, de religión ni de política. Esto, para no herir con su percepción ni ser reprendido por falta de cortesía o afectar la convivencia ya deteriorada por su marcada sublevación, por su insurgencia.

Él quería ser políticamente correcto sin ser corregido como disidente. El problema era que estaba en una Universidad donde se pregonaba la pluralidad, pero sentía que afirmar algo diferente al pensamiento mayoritario podía ser visto como una afrenta, un horrible

sacrilegio, cual herejía medieval digna de la peor de las torturas, del más severo acto de escarnecimiento público, de las burlas y el repudio social de sus verdugos. Por lo menos así los veía Checho, como de costumbre le decían, quizá como señal de cariño, o tal vez de hipocresía, pensaba él. Lo cierto es que no estaba seguro de nada. Podía dudar hasta de la redondez de la tierra, hasta de la gravedad, pero de una cosa estaba seguro: no había paz, no era posible tal quimera, pues para él la paz no era más que eso, una quimera griega, una bestia espantosa, posible únicamente en la imaginación de los niños, de los mitómanos.

Checho no concebía una paz material sin que esta se mediase antes entre los espíritus traicioneros. Tratar de conseguirla a cualquier precio era para él peor que ir a la Universidad a escuchar las cátedras del buen vivir, los sermones de la paz de los párrocos académicos o pajarracos del saber. Así percibía a la mayoría de sus profesores y compañeros de clase. El problema no era que no quisiera la paz o que creyese en la violencia como vía para solucionar el conflicto; por el contrario, siempre fue un hombre que aborrecía las disensiones, pero creía en el efecto del diálogo entre los que son diferentes, entre quienes piensan y ven el mundo distinto. El joven odiaba la idea de dar por sentado la opinión del semejante, la uniformidad de la “razón”, la alienación de la mente y del conocimiento.

Todos los coloquios, foros o discursos educativos se dirigían, no hacia el diálogo de la alteridad ni a la crítica, sino hacia la apología, que para él carecía de sentido en la institución donde estaba, porque cercenaba la pluralidad y acallaba la verdad, su realidad y la de muchos, según la cual era inadmisibles la negación de la interlocución, de la contraparte, de la refutación.

Nadie pudo convencer a Checho de su “gran error” aquel 2 de octubre, un fracaso en el que no medió el diálogo, sino el terror, un descalabro que perdura hasta hoy. Al final, sucedió lo que el profesor no quería pensar, lo que no debían imaginar ni mucho menos conversar. Sergio todavía sigue fugitivo.

La educación ha de conllevar irremediamente a la libertad de pensamiento y de expresión porque solo bajo estos principios es posible hablar de participación y de la necesidad de escuchar distintas voces en una sociedad que se ciñe el vestido de la diversidad y se precia de valores como la inclusión y la pluralidad de pensamiento.

C. Martínez (comunicación personal, 2 de diciembre, 2020). Freire hablaba sobre la Pedagogía de la Esperanza. Si no hay esperanza, no hay nada. La esperanza nos mueve a estudiar, a tener una familia. Si hay vida, hay esperanza. Si estamos aquí, que sea algo positivo; que podamos cambiar la vida de los que tenemos cerca.

Esto concluye Cecilia, quien entiende la educación como un camino, más que un fin en sí mismo, el cual, si se transita con una serie de valores como el amor y el respeto hacia el otro, trae beneficios sociales y la esperanza de un mundo mejor.

El debate como catalizador de la subjetividad política

A lo largo de las narrativas, historias de vida, diálogos y posturas, ha sido posible avizorar componentes fundamentales en torno al debate como un medio que posibilita la emergencia de las subjetividades políticas que confluyen entre los sujetos que forman parte de la Universidad, entendida como el espacio por excelencia llamado a visibilizar la pluralidad de perspectivas y visiones en torno a las diversas problemáticas que atañen a nuestra sociedad.

Los diferentes participantes se reconocen como sujetos políticos por cuanto hacen parte de la polis y consideran necesarias las perspectivas diversas y divergentes que se abren en el debate. Esto quiere decir que se entienden a sí mismos como ciudadanos con capacidad, no solo para participar, sino también para incidir en lo público y generar cambios en el espectro social y político.

Lo público se puede entender como “la esfera donde conversan las creencias, normas y procedimientos que coordinan la acción común y las acciones individuales para afrontar problemas y solventar conflictos” (Thiebaut, 1997, citado en Ocampo, Méndez, & Pavajeau, 2008, p. 841). También se entiende como la esfera de las relaciones políticas que construyen la vida en común (Arendt, 1997). De manera que para algunos autores la subjetividad social se ‘desdobla’ en subjetividad política cuando los sujetos se abocan colectivamente a generar las condiciones que les permitan vivir en la diferencia, negociando en el ámbito de lo público lo que es común a todos (Díaz, Salamanca, & Carmona, 2012). De manera similar Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) proponen que la subjetividad política se expresa

mediante sentidos subjetivos múltiples que se interrelacionan constituyendo lo que han denominado “las tramas de la subjetividad política”, y que en sus investigaciones han identificado como: la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearse utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder. En ese sentido, la subjetividad política se despliega como una matriz de sentidos subjetivos que tienen múltiples maneras de interconectarse, desarrollarse y expresarse, pero que tienen como su centro lo público (Duque, et. al., 2016, p. 131).

Con referencia a la subjetividad política, los participantes la han entendido de maneras distintas, pero siempre en relación con la capacidad crítica de reconocimiento en torno al ejercicio de la ciudadanía y la participación en el escenario de lo público, no solo desde el discurso, sino también por medio de acciones que incentiven cambios en materia social y movilicen a otros ciudadanos a reconocerse como sujetos con el derecho y el deber de participar y ejercer el poder popular, esto es, la esencia misma de la democracia.

Los participantes tomaron como referencia a la juventud para plantear el debate en torno a cómo las subjetividades han cambiado con el paso de las generaciones y, aunque no es posible generalizar, sí existen algunas tendencias más o menos comunes entre los jóvenes, las cuales se evidencian en la educación y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Para Johan, dicha subjetividad está mediada, en gran parte, por la influencia de los padres y de las instituciones sociales, que moldean el pensamiento y nos llevan a adoptar determinadas posturas políticas en torno a las problemáticas sociales que nos atraviesan y a la vida misma.

J. Arango (comunicación personal, 2 de diciembre, 2020). Uno crece influenciado por lo que dicen los papás sobre política y, de alguna manera, uno termina calcando esas formas; pero la Universidad se convierte en una ruta de escape y uno termina entendiendo que ciertas formas de pensamiento político no son las mejores. Hay un dicho que dice que cuando uno es joven es de izquierda y cuando va creciendo ya se hace de derecha porque se vuelve un poco más conservador en ciertos asuntos. Pero

alguien decía que no es eso, sino que uno madura las formas de pensamiento y, entre esas, se encuentra el pensamiento político. Y uno entiende que no está bien lo que dice la extrema izquierda, pero tampoco lo que dice la extrema derecha; y creo que yo tengo un pensamiento diferente. La derecha en Colombia insiste en que nosotros, los profesores, somos quienes les estamos metiendo a los estudiantes pensamientos de izquierda, y no es así; les enseñamos pensamiento crítico, y eso les ha llevado a concluir que esa forma de pensamiento no es la mejor.

Por su parte, Kenny Paternina entiende que hay acciones políticas que llevan a una movilización por parte de los jóvenes, pero que la respuesta por medio de las nuevas tecnologías no siempre ha sido positiva.

K. Paternina (comunicación personal, 2 de diciembre, 2020). En cuanto a las acciones políticas, tenemos una capacidad de movilización y visibilización de algunas problemáticas y en ese orden de ideas, podemos movernos en algunas cosas y la vocería ha sido de los jóvenes o movimientos juveniles; pero si lo llevamos al plano de las acciones políticas, yo creo que hay una respuesta muy negativa frente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sobre la influencia de la droga en esta generación, el trap⁵ ha causado un impacto muy fuerte en esta generación. Hay una canción que está circulando en Tik Tok⁶, que es de un artista conocido, la cual habla sobre perico⁷ de manera explícita. Hay un youtuber que le sacó una parodia sobre cuántas veces se repite esa palabra en la canción. Y vas a ver esa canción y tiene 125 millones de visualizaciones. Otro hecho que pongo

⁵ *Trap: Subgénero musical del rap surgido en la década de los 90 en los barrios más pobres de Atlanta, donde estaban las "trap houses", casas donde se produce y vende crack y otras drogas, y donde los consumidores se encuentran "atrapados" hablando de su propio submundo y con su propia jerga al margen del sistema (Besora, 2020).*

Besora, M. (2020, 11 de febrero). *Brevísima historia de la música trap*. Recuperado de: <https://lab.cccb.org/es/brevisima-historia-de-la-musica-trap/>

⁶ *Tik Tok es una red social de origen chino surgida en 2016, que permite la difusión y visualización de videos cortos de hasta 1 minuto de duración, los cuales pueden incluir efectos visuales y musicales. Estos se vuelven virales por medio de las reproducciones masivas en la nube, así como por las múltiples veces que son compartidos a través de las diversas redes sociales.*

⁷ *Perico: Nombre que se le da a la cocaína en el argot popular colombiano.*

sobre la mesa son este tipo de retos que han venido influenciando a los jóvenes, como el reto de las pastillas, el de la ballena azul... Yo digo que el referente que tenemos ahora es el trap porque es el que más vende. Fue el género que arrasó en las últimas entregas de premios. La influencia de los jóvenes en la apropiación cultural que hacemos desde el mundo artístico. Veamos esas cosas.

Entre tanto, Cecilia centra su punto en el choque generacional y cómo las nuevas tendencias moldean el pensamiento y las actitudes de muchos jóvenes al punto de definirse a sí mismo en torno a estas dinámicas.

C. Martínez (comunicación personal, 2 de diciembre, 2020). Parto de los años 70, cuando surge entre los jóvenes esa revolución cultural de que: ‘Me rebelo, me tatúo, escucho la música que quiero, me dejo crecer el cabello, puedo fumar o hacer esto como un asunto de rebelión ante la opresión’. También el tema de la revolución sexual. Y esa dinámica es un comportamiento que se va manifestando de generación en generación. Una de las causas que destaco es la de las mujeres que se están moviendo en lo feminista, aunque no soy feminista; pero un aplauso para las mujeres por eso.

Finalmente, Yeraldine concibe la subjetividad política como la capacidad de los ciudadanos para expresarse en el espectro público sin temor a ser censurados o violentados por sus posturas políticas.

Y. Chaverra (comunicación personal, 9 de octubre, 2020). Entiendo la subjetividad política como la capacidad que tenemos como personas de opinar, de dar nuestro punto de vista y de generar un cambio. Como ciudadanos somos sujetos políticos. La subjetividad política, entonces, es el derecho que tenemos como sujetos políticos para cambiar algo, porque en nosotros está el que cambiemos cosas a nivel político. Es un asunto de incidencia y de una participación consciente.

Para concluir, luego de identificar algunos de los sentidos y significados que el debate tiene para un grupo de estudiantes y egresados de la Universidad de Antioquia, es posible afirmar que las subjetividades políticas se entretajan no solo en el acuerdo, sino también en el disenso de las diferentes visiones que los participantes expresan por medio

del debate. Así, los dos egresados y las dos estudiantes se dispusieron a dialogar sobre temas que escogieron como sujetos de la investigación.

Cada una de las temáticas y de los puntos de abordaje están estrechamente relacionadas con las subjetividades mismas que les atañen a los sujetos, debido a una serie de intereses políticos y sociales que manifestaron y, con base a estos, se expresaron y abrieron posibilidades frente a los temas propuestos por ellos.

En relación con la configuración subjetiva, Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008), consideran que “(...) se expresa mediante sentidos subjetivos que en cuanto múltiples se interrelacionan constituyendo lo que se puede denominar como las tramas de la subjetividad política” (p. 116). En este sentido, y siguiendo a los autores referidos, podemos entender a la subjetividad política como el proceso por el cual se generan sentidos subjetivos, desarrollados por el sujeto mismo. Estos procesos de subjetivación se dan sobre la política y lo político, y se despliegan en el ámbito de lo público, es decir de lo que es común a todos (p. 14).

En el momento en que los sujetos toman conciencia de que en la conversación es necesario reconocer al otro como un ser legítimo y autónomo, avanzan en su constitución como sujetos políticos que valoran la experiencia colectiva y que, en su proyecto de vida, tienen el deseo y la responsabilidad de ser promotores de cambios. Creemos que la acción no puede darse en aislamiento, y que la subjetividad política se concreta en la conversación, que permite que los individuos aparezcan, se encuentren, reconozcan y tomen en cuenta la palabra del otro, para que pasen nuevas cosas en el mundo. Hablamos de tramas relacionales fundadas en el respeto y el reconocimiento del otro, espacios en donde confluyen el sujeto político y el sujeto ético, al valorar al mismo tiempo su identidad y su autonomía, y propiciar la construcción conjunta de mejores formas sociales de ser, estar y actuar en el mundo (Ortega, L., Ospina, G., Hoyos, F., 2013, p. 17).

Las cuatro historias de vida que aquí se han iniciado en relatos permiten ahondar en la configuración de las subjetividades políticas por medio del debate, puesto que los participantes expresan visiones sentipensantes que convergen en varios aspectos, pero también se diferencian entre sí, por cuanto la libertad de expresión fue uno de los pilares

fundamentales en cada uno de los encuentros realizados. De tal manera, que a continuación se sigue con la necesidad de evidenciar las implicaciones del debate en una sociedad como la nuestra y en un entorno como el de la Universidad de Antioquia, el cual presenta desafíos particulares en relación con las demandas sociales del país que habitamos y las corrientes de pensamiento que circundan a los grupos humanos que forman parte de la comunidad universitaria.

Capítulo 2

Fortalezas y conflictos en el debate

En el segundo capítulo se analizará el problema de cómo coexistimos en un mundo que nos demanda acciones para afrontar los retos de la convivencia entre los que pensamos y somos diferentes. Así, se indagará en el segundo objetivo específico, con el fin de **reconocer las dificultades y potencialidades con relación al debate en un grupo de estudiantes y egresados de la Universidad**. Se explorarán los planteamientos y conceptos en torno a la descolonización del saber y reinención del poder, así como a la teoría de los conflictos por parte de los autores Boaventura de Sousa Santos y Johan Galtung, respectivamente. También se pondrán de manifiesto los aportes de los participantes de la investigación con respecto a dichas problemáticas y a la subjetividad política propia que atraviesa cada una de las ópticas de quienes han formado parte del proceso investigativo.

Cuando la diferencia se vuelve conflicto

A lo largo de la experiencia en los grupos focales con los cuatro participantes, fue posible identificar vivencias y momentos puntuales en que la diferencia de pensamiento y criterio se hacía manifiesta entre ellos. Sin embargo, esta no siempre implicaba una pugna por quién tiene la razón, sino más bien un intercambio de subjetividades, una puesta en escena de los diversos pensamientos críticos confluyendo en un mismo tiempo y espacio con respecto a temas que suscitaban el *polemos* griego, esto es, la deliberación, la polémica en el diálogo, abriendo paso al debate, la confrontación de ideas.

Una de esas ocasiones en que se generó una colisión entre las cosmovisiones fue en el tercero de los cinco encuentros realizados, cuando se debatió sobre el tema del aborto. En esa oportunidad se manifestaron las dos posturas en cuestión: a favor y en contra. Las

mujeres mostraron rechazo a esta práctica, mientras que, de los hombres, uno de ellos (Johan) está a favor, y el otro (Kenny) se considera escéptico al respecto, es decir, tiene más dudas que certezas y no toma partido en forma tajante por alguna de las dos posiciones.

¿Es el aborto un derecho por parte de la madre a decidir sobre su propio cuerpo o es un asesinato del ser que está por nacer? Esta fue la pregunta con que se introdujo el encuentro. A continuación, se muestra una parte del diálogo sostenido por los participantes, a partir de las voces y perspectivas de cada uno, desde sus conocimientos y sentires frente a esta problemática social y política:

C. Martínez (comunicación personal, 24 de noviembre, 2020). Un tema bastante polémico. El aborto es una estrategia para controlar a la sociedad, la cual viene desde el poder hegemónico para reducir la natalidad. Entonces, se parte de cómo surge esa estrategia de poder generar métodos anticonceptivos, teniendo un control sobre nosotros. Posterior a esto, se han venido implementando algunas estrategias que se vienen saliendo de control. Entonces, en algunos casos se ha propuesto el aborto como un método anticonceptivo. ¡Jamás! Eso es aberrante. Además de esto, se están aumentando los casos de mortalidad por practicar los abortos de forma ilegal, porque la ley no lo respalda. Partiendo de esa premisa, tenemos en Colombia las tres causales, que se han aprobado en casi toda Latinoamérica. Sin embargo, siguen siendo muy polémicas, porque, por ejemplo, una es que el feto tenga alguna malformación física o que pueda afectar la salud mental de la madre. Pero entonces nos preguntamos: ¿Y quién va a defender a ese feto?, ¿Y es que acaso los discapacitados no tienen derecho?, o ¿a partir de cuándo somos personas?, ¿Desde que somos útiles al estado?, ¿cuándo la vida tiene valor?, ¿es cuando estamos fuera del vientre o cuando se concibe la vida? Entonces es un tema bastante polémico y lo planteo por eso. Estoy de acuerdo con los derechos de la mujer, pero si ¿quién va a defender al que todavía no se puede defender? Si estamos defendiendo la vida, entonces ¿por qué vamos a acabar con la vida de un bebé que todavía ni siquiera tiene la capacidad de defenderse?

Fue Cecilia quien planteó el tema de discusión sobre el aborto debido a que tiene una filiación particular hacia dicha problemática, la cual ha tenido que enfrentar como un

desafío personal y colectivo durante su paso por la Universidad y, más precisamente, por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, lo cual describe como una experiencia confrontante y retadora que le ha llevado a reevaluar sus creencias y a fortalecer su propia subjetividad política, esas perspectivas que, a su entender, no por impopulares son menos importantes en un medio como el universitario.

Como se puede observar en su intervención, defiende la vida desde la concepción y considera el aborto una herramienta de control biopolítico sobre la sociedad, más que solo un derecho de la mujer, puesto que, también la vida por nacer tiene derechos.

En cuanto al inicio de la vida, se trata de una cuestión de la ciencia, más exactamente relacionada con la Biología, la Embriología y la Genética Molecular, en el cual no se profundizará en este trabajo. Ahora bien, ¿en qué momento el ser empieza a ser persona? Esta es una pregunta de tipo filosófico, la cual se planteó uno de los participantes y se desglosó de manera tangencial por parte de los demás:

K. Paternina (comunicación personal, 24 de noviembre, 2020). El aborto legal debería ser aplicable a las restricciones y medidas que el Gobierno tiene para hacer frente a los embarazos no deseados en casos como las violaciones o cuando esté en riesgo la vida del ser vivo que está allí. Pero ahí yo me hago una pregunta, que es: ¿Desde cuándo uno comienza a ser persona y empieza a sentir? Y me viene una dualidad muy fuerte con esto porque, primero, a mí me da escozor hablar de ese tema en la medida en que no estoy totalmente de acuerdo con el aborto y en la medida en que, si existen unas formas de cuidarnos para prevenir los embarazos adolescentes y -como antes hablábamos- que el sistema educativo no está diseñado para hacer promoción de la educación sexual y los métodos anticonceptivos, de manera que los jóvenes no queden en embarazo a temprana edad, pues vemos que a veces estos son producto de una irresponsabilidad a sabiendas de que hay unos métodos de planificación que nos ayudan a evitarlo. Esto es muy común en las parejas de jóvenes. En ese orden de ideas, a mí me parece muy nefasto que una pareja quede en embarazo, a sabiendas de que pudo haberse cuidado, y decida interrumpir el embarazo, cosa que me parece muy riesgosa en este país, sabiendo que no es legal y que se debe hacer de manera ilegal, después de las 14 semanas de

gestación. ¡Eso ya es irresponsabilidad tuya! La responsabilidad viene de la capacidad de toma de conciencia de la vida en la sexualidad. Me parece muy charro que una de las banderas del aborto esté basada en la prevención del embarazo juvenil, pero ¿cómo nosotros también asumimos la responsabilidad para promover una educación sexual que nos permita tener una conciencia a temprana edad de los riesgos que vienen asociados a un embarazo o a la decisión de tener una vida sexual activa? Entonces ahí es donde viene mi dicotomía. A mí me parece muy fuerte el tema del aborto en la medida en que debe estar acompañado de un proceso de promoción de una educación sexual que nos permita entender, desde jóvenes, cuáles son las limitaciones y, sobre todo, las formas más apropiadas de vivir nuestra sexualidad sin poner en riesgo nuestra vida. Hay una relación sociedad-estado, que deviene en el disfrute de nuestra corporalidad a partir de nuestra vida sexual. Entonces, yo he visto varios casos y me parece muy chistoso porque tengo un caso muy cercano de una prima que quedó embarazada y no era tan joven -tenía 26 años- y ella se sometió a un aborto ilegal, y yo hablando con ella le decía: “Pero tú sabías que eso podía pasar, podías utilizar condón, normal. Uno siempre carga el condón en la billetera. Hablando con ella, yo me daba cuenta de que ese proceso de educación sexual hace falta para poder, ahí sí, hablar del aborto como una medida no restrictiva, pero que nos ayuda a controlar ciertas cosas. En ese orden, el control también es aplicable al hecho de que existen muchas violaciones y bebés que vienen producto de estas. Como decía Cecilia, también vienen algunos con malformaciones. Esos son casos diferentes donde me parece que la aplicabilidad de la ley no debe tener condición ninguna, sino que debe haber un acompañamiento para una interrupción óptima del embarazo, donde no se ponga en riesgo la salud de la mamá, ni se ponga en riesgo la salud... mental y física de las demás personas que están alrededor, obviamente, con un acompañamiento psicológico. Entonces, sí, yo tengo una posición un poco incómoda frente a eso.

Kenny, entonces, aborda en su argumentación el tema de la responsabilidad por parte de los padres, aunque se muestra ecléctico y escéptico con respecto a las circunstancias que pueden desencadenar en la práctica del aborto, por cuanto estas pueden ser tan variadas como complejas.

Su posición se diferencia en forma sustancial de la de Cecilia, si bien él mismo afirma tener puntos en común con ella. La ruptura viene por cuanto Kenny duda de la condición de persona del feto, mientras que Cecilia la sostiene sin titubeos. Esto muestra que, incluso, en perspectivas disímiles, es posible hallar acuerdos, encontrar puntos en común que permitan conciliar diferencias que, en otros contextos, pueden ser o parecer imposibles de dirimir.

Y. Chaverra (comunicación personal, 24 de noviembre, 2020). Es muy tesa esa situación. Toca muchas fibras personales también. Cuando yo empecé en la Universidad, me acuerdo que, de entrada, en una clase que también era pesada, el trabajo final de ese curso era con los temas de la adopción homoparental y del aborto. Yo me fui por el segundo, y yo, Yeraldine, no apoyo el aborto. Mi idea total es que en un 90 por ciento no apoyo el aborto. Entonces, yo defendí este punto con una amiga mía que es producto de una violación (a la mamá la violaron y quedó en embarazo de mi amiga). Entonces, la opción que yo di fue: “No aborten, adopten (dar en adopción)”. Mi amiga me dice: “Yo hubiera sido muy feliz en una familia que me amara”, porque esa señora ¡la odiaba de una manera! Y lo que consiguió fue una sirvienta. Ella le hizo la vida imposible a mi amiga. Es una historia horrible. Entonces, por ese lado, dije: “Muy bacana la adopción”. Pero... Yo tengo una historia particular. Yo fui violada. Lo digo normal porque ya lo superé, y pienso: “Si yo hubiera salido en embarazo, ¿qué?... Para uno tomar conciencia de que el bebé no tiene la culpa, eso... ¡Dios mío! Yo no sé, muchachos, no sé... Uno, ya grandecita, piensa, pues sí, porque ¿qué culpa? Hasta la hubiera tenido... Yo, que soy toda amor... Pero en su momento... Eso fue hace 10 años, yo tenía 19. En ese tiempo no podía estudiar, estaba trabajando... Y bien loca, ¡jum!, muchachos no sé. Y referente a los causales, uno es por violación, otro es por malformación y otro si representa un riesgo para la vida de la madre. Muchachos, es muy teso (risas). O sea, a mí me tocaron la fibra con ese tema porque me encuentro en un dilema... Y es muy personal. Yo soy hipertensa. Este año me descubrieron hipertensión y me han tenido que llevar a urgencias cuatro veces con infarto, casi infartada, y tengo 29 años y todavía no soy mamá. En estos días, hablábamos de eso, porque si yo no soy controlada con la hipertensión y quedo en embarazo, la probabilidad es que me

puede dar preeclampsia. Entonces, puede llegar un momento, Dios no quiera, en que mi vida corra tanto riesgo con la hipertensión, que tienen que decidir: o yo o un bebé. En ese caso, mi bebé. Y yo le decía a mi esposo: “Stiven, si eso llega a pasar, salve al bebé porque yo ya viví”. Y Stiven se quedó callado porque es muy duro, muchachos. Yo no sé si ustedes tienen pareja, pero que a usted le digan: Mi esposa o el bebé... O sea, yo relajada. Yo a la muerte no le tengo miedo. A lo único que le tengo miedo es que me duela. Pero mi esposo se quedó callado y sólo me miraba. Debe ser muy difícil poner a su esposo o pareja en esa situación. Este es un tema que yo no sé. Con lo de la malformación, no estoy de acuerdo tampoco, porque tengo amigos a los que les falta un brazo... Y nos estamos yendo por ese lado, pero hay otros casos que son cosas cognitivas... Y también otra es que si es un niño que viene súper mal a sufrir, ¡ay, no sé! No, muchachos, no, ¡ese tema no me gusta, me voy a desconectar! (Risas). O sea, si es un niño que viene súper mal, es como muerto en vida. Mire, hay otro tema que uno no toca, que es la eutanasia. Eso no lo tocamos acá. Porque muchos dicen que eso es como un suicidio o algo así. Muchachos, yo le he dicho a mi familia que si yo quedo en coma o en estado vegetal, por favor, me desconectan a los 8 días. No es vida ni para ustedes ni para mí. Yo, Yeraldine, en ciertos casos, hasta aprobaría la eutanasia. Pero entonces, con otras cosas morales y que yo creo, no sé. ¡Señor, ayúdame! Es un tema muy controversial para mí.

Yeraldine, a pesar de que tiene completa libertad para expresarse, se siente incómoda con el tema de discusión, pero no por ello rehúye del mismo, aunque sí afirma que este se torna en extremo difícil para ella. Primeramente, debido a su condición como mujer que, además, fue abusada sexualmente, lo cual cuenta con naturalidad (ha concedido el permiso para incluirlo en este trabajo).

En segundo lugar, porque ella considera que hay vida en el vientre, pero que, al venir el embarazo como producto de una violación sexual, se torna tortuosa la idea del parto y, más aún, de criar al niño(a) después de nacer. Por ello, cuenta que en una ocasión defendió la vida de la criatura y rechazando el aborto bajo la premisa: “No aborte, adopte”.

Esto, como parte de una actividad académica universitaria, en la cual procuraba concientizar sobre la importancia de dar en adopción antes que abortar.

Finalmente, introduce el tema de la vida desde un espectro personal, según el cual ella prefiere, en un caso hipotético, morir para dar vida al ser no nato.

J. Arango (comunicación personal, 24 de noviembre, 2020). Este tema del aborto es bastante complicado. Realmente toca un punto muy importante, que es el derecho al cuerpo de uno. Nosotros, en Ciencias Sociales, hablamos del cuerpo como un espacio, como nuestro propio espacio, y solo nosotros tenemos hegemonía en nuestro propio cuerpo. Las mujeres por esto tienen esa hegemonía cuando quedan en embarazo. Claro que si uno lo va a llevar a términos legales, el embarazo es de ambos porque la mujer, de alguna manera, tiene que hacer responsable al hombre de ese embarazo. Entonces, dicho hombre también debe asumir una responsabilidad, aunque hay algunos desgraciados que tratan de zafarse de ella, y terminan abandonando al hijo o a la mujer que dejó en embarazo y, entonces, empieza a echarle la culpa a la mujer porque no se cuidó. Es muy difícil hablar del aborto porque nos encontramos en una sociedad que está marcada por varios aspectos. En el ámbito moral, nuestra sociedad está marcada por lo religioso. Nosotros, desde la concepción judeocristiana, consideramos que el aborto es un pecado mortal porque le estamos quitando la vida a un ser vivo, etc. Pero resulta que, desde la Biología, hay otro punto de vista, y es que, hasta cierto punto, el feto todavía no se puede considerar una persona. Hay una primera fase... Si supiera un poquito más de Biología, quizás les podría decir. Pero más o menos en las cuatro primeras semanas todavía no se ha formado un ser vivo. Hay unas células en formación, pero un ser vivo como tal no hay. Por lo tanto, se podría pensar que es legal y moralmente correcto pensar en una interrupción del ciclo del embarazo. No lo llamemos aborto, sino interrupción del ciclo del embarazo, que es la primera parte. Ya cuando hablamos de un feto que tiene una formación media o que empieza a tener formación, por ejemplo, del corazón y de otros órganos, ahí sí estamos hablando de un ser vivo como tal, y ya entra el conflicto moral y ético, que es quitarle la vida a ese ser. Entonces, desde que se dan situaciones, por ejemplo, como una violación o

el pensar que no es correcto que el niño llegue al mundo y muchas cosas, y esa prueba de embarazo, creo que se podría dar la interrupción de ese ciclo en la primera parte de este. Creo que, para mí, desde mi punto de vista y compartiendo el punto de vista biológico, creo que sí sería correcto una interrupción del ciclo del embarazo. Ahora, cuando ya el feto está mucho más avanzado y que los médicos detectan que es un embarazo riesgoso, que puede perder la vida la mamá, el niño o ambos, pienso que sí se le debe dar totalmente la decisión a la mujer para que sea ella quien decida si desea interrumpir el embarazo, abortar, o continuar con este y poner en riesgo su propia vida. Y el asunto también de la violación, que quizás creó muchos conflictos. A la chica le tocó quedarse callada porque tenía miedo de decir las cosas, que es una causa del trauma... El estrés postraumático. A veces causa que la persona no diga absolutamente nada. Pasó por la violación, no le dijo a nadie que había sido violada y ya el feto ha alcanzado cierto desarrollo. Pienso que si se comprueba eso y la persona realmente quiere interrumpir el embarazo, se le debe dar la opción, o de tener el niño y darlo en adopción porque eso creará un trauma en la mamá y lo que hará será crear a la brava a un niño que quizá no quiera, o que lo tenga y que quizá pueda sanar todas las heridas que dejó esa violación, esas son decisiones. Pero pienso que el aborto no se debe dar en estas condiciones. Primero, por situación económica, porque el bebé sigue siendo inocente absolutamente de la situación económica en que está la familia. A las niñas y niños, desde muy temprana edad, se les debe empezar a dar una educación sexual que esté orientada a pensarse en qué momento es correcto tomar la decisión de quedar en embarazo y, si voy a tomar la decisión de comenzar una vida sexual activa, qué métodos de planificación utilizar, porque creo que el tema de los métodos anticonceptivos también merece una discusión, pues hay algunos que son demasiado agresivos con las mujeres y eso es bueno hablarlo. Pero continúo... El otro caso en que no estoy de acuerdo cuando haya un aborto es que, por ejemplo, el niño va a tener algún tipo de malformación o problemas de aprendizaje o cognitivos, etc. No estoy de acuerdo porque las personas que nacen con esta condición también tienen derecho a vivir y a autodeterminarse como seres humanos. Creo que hoy en día hemos subestimado esto y nos hemos dado cuenta que las personas que tienen este tipo de

“limitaciones” entre comillas también pueden salir adelante por sí solas, siempre que haya una educación y un buen ambiente educativo que les permita ser. Entonces, creo que el aborto tiene que cogerse con guantes de seda, saber en qué situaciones, desde lo legal, sí se puede aplicar, y que haya algo preventivo desde la educación sexual. No podemos llegar al extremo de decir: “Estoy totalmente en desacuerdo con el aborto”. Tampoco puedo decir: “Estoy de acuerdo totalmente”, porque, de todos modos, es una desfachatez, y para mí, cuando son casos que no son de emergencia, como los anteriormente mencionados, creo que sería una forma de alcahuetear a las personas, que cuando meten las patas, entonces quieren salirse por la fácil, y el aborto, para mí, no es un método que una persona deba tomar a la ligera por todas las implicaciones médicas que eso trae, así sea legal.

Johan se extiende un poco más en su argumento con el consentimiento de todos los participantes para argumentar su punto de vista desde varias aristas. Por un lado, toma como referencia el ámbito político y legal, según el cual la mujer tiene el derecho de decidir sobre su propio cuerpo. Esta visión, si bien, aún no es reconocida de manera tajante por la ley en Colombia debido a que prevalecen las tres causales por violación, malformación o peligro para la vida de la madre, sí aplica en el caso de numerosos países de Occidente (la Unión Europea y América, principalmente).

Asimismo, introduce saberes desde la Biología al afirmar que en el primer mes de embarazo aún no se considera al feto como un ser vivo, aceptando su carencia de experticia en el área. Por esto, cree que no es incorrecto interrumpir el ciclo del embarazo durante el primer mes, aunque expresa dudas en cuanto a abortar en cualquier etapa debido a los mismos argumentos científicos, que corroboran la vida desde el vientre.

Con todo, a pesar de estar a favor del aborto, Johan reconoce que hay circunstancias atenuantes que complican el proceso, debido a que introduce dos temas fundamentales: el elemento de la responsabilidad por parte de los padres (al igual que Kenny) y su desacuerdo con el aborto por malformación, debido a que cree que, aunque el ser no nacido tenga alguna discapacidad física o cognitiva, dicha vida es digna en sí misma y no se considera con autoridad para afirmar que no debe ser vivida ni mucho menos para determinar si lo merece o no.

En última instancia, un tema que para todos los participantes resultó polémico, controvertido y difícil de discutir, se pudo llevar a cabo debido a la disposición para tramitar las diferencias de manera abierta y libre, entendiendo que a pesar de que, ineludiblemente, se ponen de manifiesto las posturas en conflicto, esto no significa que se abra la puerta a las violencias verbales o simbólicas, sino que es la oportunidad para poner en cuestión las perspectivas y dialogar entre quienes son diferentes y piensan de maneras distintas dentro de una misma comunidad.

Descolonizar el saber en la Universidad: Emergencia de la ecología de saberes

Como centro de conocimiento que propende por incentivar la participación, la pluralidad de ideas, la diferencia de cosmovisiones entre los educandos y la libertad, la Universidad está llamada a ejercer un papel preponderante a la hora de dar la voz a todas las personas con disposición para dialogar y debatir sobre las problemáticas sociales, científicas, económicas, políticas y culturales que afectan al país que habitamos y el mundo en que vivimos. Debido a esto, se hace necesario dejar de lado todo tipo de dogmatismos, chovinismos y extremos ideológicos, los cuales degeneran en violencia de manera frecuente a la hora de discutir temas en los que suelen surgir polémicas y discrepancias, todas las cuales son inherentes a los seres humanos, así como el conflicto mismo.

Por lo anterior, es menester inquirir en los planteamientos en torno a la ciencia y las creencias desde una perspectiva social y epistemológica que dé cuenta de las subjetividades confluyentes en las comunidades y marcos sociales vigentes, tanto en la Universidad como en espacios alternos de la sociedad. Al respecto de saberes e ignorancias, Boaventura De Sousa Santos plantea:

Si todas las epistemologías comparten las premisas culturales de su tiempo, quizás una de las premisas del pensamiento abismal mejor establecida todavía hoy en día es la creencia en la ciencia como la única forma válida y exacta de conocimiento. Ortega y Gasset (1942) propone una distinción radical entre creencias e ideas, tomando las últimas para referirse a la ciencia o la filosofía. La distinción descansa en el hecho de que las creencias son una parte integral de nuestra identidad y subjetividad, mientras que las ideas son exteriores a nosotros. Mientras que nuestras ideas se originan desde las incertidumbres y permanecen ligadas a ellas, las

creencias se originan en la ausencia de duda. Esencialmente, esta es una distinción entre ser y tener: nosotros somos lo que creemos, pero tenemos ideas (Sousa, B., 2010, p. 51).

Debido a esto y en consonancia con los aportes al conocimiento del debate realizados por los participantes, se debe fomentar el diálogo entre las creencias y las ideas en un marco que permita el fortalecimiento de la episteme en comunidad, con el fin de socializar cosmovisiones, vivencias y experiencias en consonancia con la ciencia y los saberes de la academia:

Un rasgo característico de nuestro tiempo es el hecho de que la ciencia moderna pertenece a ambos reinos, el de las ideas y el de las creencias. La creencia en la ciencia excede ampliamente cualquier cosa que las ideas científicas nos permitan realizar. Por lo tanto, la relativa pérdida de confianza epistémica en la ciencia que impregnó toda la segunda mitad del siglo XX fue paralela a un auge de la creencia popular en la ciencia. La relación entre creencias e ideas con respecto a la ciencia, ya no es una relación entre dos entidades distintas, sino que es una relación entre dos modos de experimentar socialmente la ciencia. Esta dualidad significa que el reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo no necesariamente significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo (Sousa, B., 2010, p. 51).

Para descolonizar el saber y reinventar el poder, hace falta que la educación se plantee, en mayor medida, desde una perspectiva horizontal y menos vertical, puesto que, muchos de los saberes sociales no pueden ser medidos a través de instrumentos científicistas para calcular el grado de verdad de los argumentos, postulados, planteamientos o perspectivas que se ponen en cuestión en el ámbito social. Por ende, se debe propender por metodologías participativas e incluyentes en las cuales sean no solo oídas, sino también reconocidas las voces de quienes, por razones diversas, prefieren ausentarse, callar y hacer de ese silencio su forma de seguridad contra la intolerancia, esto es, los conflictos por cosmovisiones divergentes que degeneran en violencias, ya sean verbales, simbólicas e, incluso, físicas.

El debate se entiende aquí en su aspecto práctico. Es menester llevar a los educandos a una profunda reflexión en torno al conocimiento, los procesos de aprendizaje en la Universidad y el componente crítico del cual no debe carecer nunca la educación. La labor del docente ha de ser acompañar dichos procesos de aprendizaje para aportar experiencia en el saber o saberes específicos que le atañen, pero nunca debe usar de su posición para soterrar el conocimiento del educando, reduciéndolo a nada, a no ser más que un ser sin luz, alguien que necesita ser “domesticado”.

Así, la educación ha de conllevar irremediabilmente a la libertad de pensamiento y de expresión porque solo bajo estos principios es posible hablar de participación y de la necesidad de escuchar distintas voces en una sociedad que se ciñe el vestido de la diversidad y se precia de valores como la inclusión y la pluralidad de pensamiento. De allí surge la ecología de saberes.

En este contexto, la ecología de saberes es básicamente una contraepistemología. El ímpetu básico tras su emergencia es el resultado de dos factores. El primero de estos es la nueva emergencia política de gentes y visiones del mundo al otro lado de la línea como compañeros de la resistencia global al capitalismo: es decir, la globalización contrahegemónica. En términos geopolíticos estas son sociedades en la periferia del sistema mundo moderno donde la creencia en la ciencia moderna es más tenue, donde los enlaces entre la ciencia moderna y los diseños de la dominación imperial y colonial son más visibles, y donde otras formas de conocimiento no científico y no occidental prevalecen en las prácticas diarias. El segundo factor es la proliferación sin precedentes de alternativas, las cuales, sin embargo, no son ofrecidas conjuntamente bajo el paraguas de una única alternativa global. La globalización contrahegemónica sobresale en la ausencia de una tal alternativa no singular. La ecología de saberes persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista (Sousa, B., 2010, p. 51-52).

De esta manera, la ecología de saberes emerge como una alternativa para la preservación de los conocimientos que coexisten en la Universidad, puesto que, en el ámbito social se hace fundamental la pluralidad de alternativas en el mar de ideas y

creencias convivientes, las cuales afirman el pensamiento propositivo, el diálogo de saberes y la diversidad. Así, la relación conocimiento-ignorancia se complejiza cada vez entre lo que se ha de aprender y desaprender aquello según lo que deba ser recordado u olvidado. Boaventura De Sousa (2010) lo expresa así:

En la ecología de saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento. Dada esta interdependencia, el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas. En otras palabras, en la ecología de saberes la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco. Así, en un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La ignorancia es solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes (p. 52).

Finalmente, es la responsabilidad de la educación formar a un sujeto capaz de pensar, no solamente en función de sí mismo, de sus propios conocimientos e intereses, sino de la comunidad, de la humanidad misma, a fin de entender que incluso quienes poseen paradigmas divergentes, tienen necesidades similares, a saber: la libertad, el respeto y la paz.

Venciendo la violencia: entre el conflicto y la paz

“No hay camino para la paz, la paz es el camino”.

Mahatma Gandhi.

Los participantes de los grupos focales manifestaron en forma común que este tipo de encuentros, en los cuales se dialoga y debate en torno a problemáticas complejas únicamente es posible en un espacio en el que se respeten la divergencia de pensamiento y la humanidad del otro, más allá de sus creencias, ideas políticas o formación cultural. De lo contrario, es poco probable que pueda haber tolerancia allí donde no puede mediar la norma ni el acuerdo por el respeto a la palabra de aquel que es semejante y diferente: semejante por cuanto habitamos en comunidad y diferente en tanto cosmovisiones diversas.

De esta forma, es fundamental establecer la diferenciación entre la violencia y el conflicto. Respecto a este último concepto, retomando la teoría de conflictos de Galtung, la docente Percy Calderón Concha plantea:

En los últimos años se han dado innumerables esfuerzos encaminados a estudiar y transformar los conflictos. Manuales de mediación, de resolución y gestión de conflictos pueblan las bibliotecas y librerías. Parece haber una especie de consenso en que finalmente los conflictos pueden ser aprehendidos, pero que no se refleja, como también para el caso de la paz, en un concepto unívoco para todos. En esa línea consideramos oportuno mencionar los que a nuestro juicio definen en Galtung el perfil o la identidad del conflicto:

- El conflicto es crisis y oportunidad.
- El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.
- El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.
- Los conflictos no se solucionan, se transforman.
- El conflicto implica una experiencia vital holística.
- El conflicto como dimensión estructural de la relación.
- El conflicto como una forma de relación de poderes (Calderón, P., 2009, p. 9).

Así, se entiende el conflicto como una parte inherente a la humanidad misma y como elemento fundante del proceso societal, sin el cual la interlocución, la relación social entre los individuos y el intercambio de bienes y saberes no puede ser posible. Por tanto, el conflicto no debe ser evadido ni evitado, sino tramitado. Esto, en la medida en que los seres humanos sean capaces de hacerlo sin degenerar en la violencia.

Las personas son sistemas complejos con componentes intrapersonales como cogniciones y emociones. Estas personas interactúan formando grupos que a su vez interactúan entre ellos constituyendo las sociedades que al mismo tiempo interactúan como estados y naciones que a su vez pueden ser parte de civilizaciones y regiones que interactúan constituyendo, no mundos, sino un mundo que interactúa y constituye un sistema planetario (Calderón, P., 2009, p. 10).

Dado que resulta una tarea ardua o quimérica medir bajo parámetros positivistas la psiquis de los seres humanos debido, principalmente, a la capacidad de alteridad de las emociones en conexión con los procesos neuronales y hormonales de los mismos -si bien hay estudios desde diversas disciplinas y ciencias-, es indispensable, entonces, comprender la humanidad desde una perspectiva social y no puramente cuantitativa. Así, como personas interactuamos en grupos sociales tan pequeños como la familia y tan grandes como la nación y aun el mundo mismo.

En los tiempos que atravesamos, es imposible abstraernos del conglomerado de visiones en torno a lo social, político y cultural que se nos ofrecen desde los medios de comunicación, las redes sociales y demás canales que se tienen hoy a disposición, los cuales pueden, o bien servir a la sociedad o ser instrumentos para la violencia por parte de quienes poseen la capacidad para detentar tal poder, esto es, todos los que tenemos acceso a emitir y recibir información de manera libre, pero bajo una serie de condicionantes que, en el papel se entienden sabios y necesarios, mas, en la práctica, se tornan complejos en demasía.

En este sentido, Calderón (2009), siguiendo a Galtung, considera que es necesario un cambio radical en el paradigma: de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos, esto es, la creencia de que la paz puede ser aprendida y enseñada. Por

consiguiente, este postulado se basa en un profundo idealismo humanista que cree necesaria la acción del ser humano en pro de la paz.

La paz por medios pacíficos tiene que ser afrontada con mucha racionalidad y profundo respeto por el hombre y sus necesidades básicas (bienestar, libertad, identidad y sobrevivencia). El proyecto de paz por medios pacíficos, pone al hombre como punto de partida, no a ideologías, credos, partidos políticos, países, etc. La base epistemológica del proyecto de la paz con medios pacíficos está centrada fundamentalmente en el esfuerzo de hacer inteligible una idea antropológica de paz (Calderón, P., 2009, p. 7).

Galtung (como se ha citado en Calderón, 2009), afirmó: “Si quieres la paz, prepárate para la paz” (p. 7).

Capítulo 3

Divergencias, conflictos y violencias en la historia de la Universidad

En este capítulo se pretende inquirir en la búsqueda de alternativas ante los conflictos y desavenencias que surgen en la Universidad de Antioquia. De esta manera, se ahondará en el tercer objetivo específico para **proponer orientaciones que posibiliten el debate en contextos de divergencia para fortalecer la participación estudiantil y aportar a la resolución de conflictos entre los estudiantes de la Universidad de Antioquia**. Se retomarán los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos y Antanas Mockus acerca del modelo de universidad por la cual se ha de propender en el siglo XXI. También se hará una exploración de las violencias en la Universidad de Antioquia durante los últimos 50 años, así como sus causas y efectos en la institución, partiendo de las ideologías y los discursos hasta llegar a acciones violentas, esto es, desde la violencia simbólica y verbal hasta la física. Además, se analizarán la convivencia universitaria, el conflicto y las violencias en el seno de la Alma Máter por medio de un estudio realizado por el docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Luis Fernando Builes (2020), integrante de la Unidad para la Resolución de Conflictos de la Universidad de Antioquia. Por último, se evidenciarán propuestas por parte de los participantes de la investigación

para la resolución de los conflictos en la Universidad, así en los estudiantes como en los demás miembros de la institución en sus diferentes estamentos.

Radiografía de las violencias en la Universidad

Durante los más de 200 años de historia, el país ha atravesado olas de violencia por motivos diversos y, en algunos momentos, similares a los que hoy día perviven. Así, es posible observar cómo la posesión de tierras y los conflictos político-ideológicos emergen como dos de las causas de violencia preponderantes en el país desde la independencia hasta los días que corren.

De igual manera, la Universidad de Antioquia no escapa ni mucho menos es ajena a los conflictos sociales que han acaecido a nivel nacional en el transcurso de los últimos años, lustros, décadas. Existe una estigmatización hacia las universidades públicas, la cual permanece, por lo menos, desde el siglo XX hasta nuestros días, ligada al conflicto armado por medio de grupos, discursos y esquemas de pensamiento ideológicos abocados, en muchos casos, a los extremos en la dinámica política. Así es como lo enuncia el comisionado de la Verdad, Saúl Franco en el audiovisual publicado por la Comisión de la Verdad⁸, que se titula *Universidad pública y conflicto armado* (2020):

¿Qué explica que la Universidad se vea implicada en estas situaciones del conflicto armado? El hecho de que sea una parte fundamental de la sociedad porque, para muchos sectores, la Universidad es un foco de conflicto. Para algunos, inclusive, es un nido de formación de actores armados para cualquiera de los grupos. Entonces, a la Universidad la sociedad la quiere, pero tiene ciertas reservas, sobre todo, ciertos sectores de la sociedad, y eso explica, en parte, este hecho de que a la Universidad

⁸ Comisión de la Verdad: *Surge en 2017. En su misión se autodefine como: Una entidad de Estado que busca el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural para la construcción de una paz estable y duradera (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2020).*

la miren con cierto recelo y, en algunos casos, ya no con recelo, sino francamente como enemiga (14:00).

De esta manera, se da cuenta de los estereotipos y preconcepciones que pululan en el imaginario colectivo en torno a la Universidad y, más exactamente, la universidad pública en general en Colombia. Con todo, vale la pena examinar cuáles son las raíces de la violencia o, mejor aún, las violencias que se han generado en la Alma Máter en las últimas décadas. Para ello, se toma como base el estudio realizado por el Proyecto Hacemos Memoria⁹, a través de una investigación a manera de línea de tiempo, que se titula *50 años de violencia y resistencia en la Universidad de Antioquia*¹⁰, y se publicó en septiembre de 2019.

En esta se narran 300 hechos violentos y de resistencia, los cuales fueron seleccionados entre más de 18 mil ediciones de periódicos revisadas. Dichos acontecimientos, que acaecieron en la institución entre 1968 y 2018, se cuentan de manera cronológica y detallada, con el fin de hacer una radiografía de las violencias en la Universidad y, de esta manera, analizar el impacto de estas en el pasado y presente de la misma, así como para realizar una búsqueda de soluciones ante las situaciones de conflicto que, con frecuencia, degeneran en violencia entre determinados grupos y sectores que han hecho presencia en el campus a lo largo de los últimos años.

Algunos de los hechos de violencia registrados son: la detención de 650 estudiantes por el ejército, el 20 de abril de 1971; el asesinato del alumno Fernando de Jesús Barrientos, el 8 de junio de 1973; la muerte de una monja calcinada dentro de un vehículo en medio de una protesta, el 14 de octubre de 1981; el asesinato del

⁹ El Proyecto *Hacemos Memoria surge en 2014 y hace parte de la Facultad de Comunicaciones y Filología. Se autodefine como “un proyecto de la Universidad de Antioquia que investiga, discute y propone un diálogo público sobre el conflicto armado y las graves violaciones a los Derechos Humanos ocurridas en Colombia” (Hacemos Memoria, 2018).*

¹⁰ *El trabajo, que recibió el apoyo económico de la DW Akademie de Alemania, fue realizado por un equipo de 25 personas ligadas al Proyecto Hacemos Memoria de la Facultad de Comunicaciones y Filología, la Escuela Interamericana de Bibliotecología y el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad. Los participantes son profesionales y estudiantes de diversas disciplinas, quienes contribuyeron con el rastreo y revisión de la bibliografía seleccionada, así como con la elaboración del producto investigativo final.*

profesor Diego Roldán Vélez mientras dictaba su clase, el 2 de marzo de 1982; y la toma de la Universidad por parte de 700 desplazados del noroccidente de Medellín, el 6 de noviembre de 2002 (Hacemos Memoria, 2019).

En cuanto al tipo de acontecimientos que hacen parte de esta investigación, se debe señalar que no solamente están las acciones violentas per se, sino que es posible encontrar actos de resistencia gestados al interior de la Universidad por miembros de la propia institución.

La línea registra hechos como detonaciones de bombas en distintas facultades, desapariciones, secuestros, amenazas y asesinatos, que afectaron a estudiantes, profesores, empleados y directivos de la Universidad, pero también a personas sin ninguna vinculación con la institución. Asimismo, iniciativas de resistencia como pronunciamientos, plantones, marchas, abrazatones, acciones jurídicas para exigir derechos y otras activaciones públicas de rechazo a la violencia (Hacemos Memoria, 2019).

Finalmente, se destacan aquellos hechos de resistencia como importantes eventos que se busca recordar y preservar en la memoria colectiva de los universitarios con el fin de recalcar la importancia de no olvidar a las personas que han defendido valiosas causas en la institución para hacer defensa de la Universidad ante las amenazas provenientes desde diferentes sectores que, con la violencia, han buscado acallar las voces de quienes han hablado en contra de los intereses de estos.

Entre las acciones de resistencia, la línea de tiempo registra la solicitud de revocatoria de los consejos de guerra ante el Tribunal Superior de Medellín el 19 de noviembre de 1976; el rechazo de los docentes a la militarización, el 19 de junio de 1980; el plebiscito contra la violencia en la universidad, el 20 de agosto de 1999; y el abrazo a la Universidad en defensa de la vida, la libertad y el conocimiento, el 24 de junio de 2006 (Hacemos Memoria, 2019).

Con respecto a las acciones violentas y a las luchas que se han desarrollado en la Universidad a lo largo de los años, se debe mencionar que, en muchos de los casos, han estado ligadas a conflictos ideológicos y protestas en el seno de la Universidad contra

políticas del Estado en diferentes momentos históricos y bajo el mando de distintos gobiernos que, haciendo uso de la fuerza -en muchos casos desmedida-, han cobrado vidas en enfrentamientos que perduran hasta los días que corren, los cuales podrían evitarse por medio de acciones y políticas que incentiven el diálogo, el debate y la participación por encima de la fuerza, armas, sangre y muerte.

Es así como sucedió la muerte del estudiante Fernando de Jesús Barrientos Rodríguez, de quien toma nombre la Plazoleta Barrientos, ubicada por la entrada de la calle Barranquilla de la Universidad de Antioquia. El fatídico hecho ocurrió el 8 de junio de 1973 en circunstancias que han sido esclarecidas por medio de diversos testimonios de personas que presenciaron los acontecimientos, así como los informes de prensa que han quedado para la aciaga historia de violencia que ha rodeado a la Universidad en distintos momentos de su trasegar. De esta forma se atribuye al Estado la responsabilidad por la muerte del estudiante en un video publicado en el portal de Facebook de Hacemos Memoria con motivo de los 47 años del fallecimiento de Fernando Barrientos:

La bala que lo mató provino del revólver Colt, calibre 38 largo, de dotación oficial, del agente Maximiliano Zapata Zapata, adscrito al DAS, organismo de inteligencia que dependía de la Presidencia de la República y que fue suprimido por el Decreto 4057 del 2011 durante el Gobierno de Juan Manuel Santos (Hacemos Memoria, 2020, 0:49).

Feliciano Arango¹¹, quien estudiaba en la Universidad de Antioquia en el año 1973, presencié lo que sucedió después de la muerte de Barrientos en las afueras de la institución, hechos que hoy se recuerdan como el día de la quema del bloque administrativo.

F. Arango (comunicación personal, 19 de julio, 2021). Yo iba entrando a la Universidad en horas del mediodía y, como en esa época estaba muy ligado con las marchas y el movimiento estudiantil, vi que tenían el cuerpo de una persona y

¹¹ *El nombre de la persona, que en la actualidad es egresada de la Universidad, ha sido cambiado por motivos personales y de seguridad. Aunque quien narra la historia, describe ciertos rasgos físicos y lugares de procedencia de las personas implicadas, estos detalles han sido omitidos en la narración por petición de la persona.*

estaban reclamando y gritando: “¡Lo mataron, hijueputas!”. En ese momento, reconocí a algunos con quienes había participado anteriormente en protestas, y le pregunté a uno de ellos: “¿Qué pasó?” Y me dice: “Mataron al compañero Fernando Barrientos”. En ese momento, me dijo que los acompañara. Era un grupo de gente medianamente grande, que iban arengando y reclamando por lo que acababa de suceder. Llegaron hasta las puertas del bloque administrativo con el cuerpo envuelto entre unos papeles de cartelera. En ese entonces, había unas rejas, las cuales estaban cerradas, y el que iba liderando gritó: “¡Tumben esa mierda!”, y luego de golpearlas, lograron entrar. Cuando ingresan a las oficinas, alguien gritó: “¡Fuego con esta mierda!”, y prendieron fuego a las instalaciones del bloque. Yo, que no pensaba que la cosa podía escalar tanto, al ver las llamas, pensé: ¡Esto no es conmigo!, y salí corriendo de allí mientras subía el humo en el lugar.

De esta manera, describe Feliciano Arango su experiencia personal durante sus años en la Universidad, quien añade que fue muy activo a la hora de entrar en manifestaciones y actos que, en muchas ocasiones, terminaban en violencia con palizas, cárcel e, inclusive, desapariciones cuando la fuerza pública lograba apresar a los manifestantes. “Así, participé en varias protestas en las que terminábamos tirando piedras y bombas molotov a la Policía. Varias veces puse en riesgo la vida hasta una vez en la que casi me agarran y luego de eso decidí alejarme”, detalla Arango.

Frente a las violencias simbólicas y las graves afectaciones a la libertad de pensamiento en la Universidad, Adriana González Gil, profesora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, considera que no se deben analizar solamente los hechos violentos en cuanto a acciones físicas que han afectado a las personas, así como al funcionamiento mismo de la institución, además de las repercusiones y los impactos en materia social y política; sino que es menester no descuidar el aspecto de las violencias simbólicas, esas que cercenan la libertad de pensar y expresar las ideas, creencias y perspectivas con naturalidad y sin miedo a ser censurados o silenciados.

Con relación al tipo de afectaciones del conflicto armado sobre las universidades en el contexto colombiano se han hecho investigaciones que dan cuenta de las afectaciones del conflicto, sin duda, también sobre la Universidad. Me refiero a

asesinatos, señalamientos, atentados. Sin embargo, creo que un aspecto que no está bien documentado tiene que ver con otro tipo de afectaciones que las universidades han sufrido en el marco del conflicto. Me refiero a cómo se afectó la libertad de cátedra, la libertad de pensamiento, cómo se afectaron las agendas de Investigación de Docencia y de Extensión. Además, creo que esta coyuntura también es una oportunidad para que las universidades emprendan trabajos de memoria que les permitan esclarecer el papel que por acción o por omisión jugamos en el marco del conflicto armado y que, en ese sentido, nos pone de cara a nuestras propias verdades (Universidad pública y conflicto armado, 2020, 6:19).

Por lo anterior, se hace necesario ir a las raíces de las violencias y no solamente a sus efectos, puesto que estos solo evidencian lo que las causas ya indican desde antes de que se produzcan las consecuencias manifestadas en actos violentos. Los discursos, las ideologías, perspectivas, creencias y subjetividades deben confluir en los espacios de diálogo, debate y participación para, de esta manera, poder propender por cambios manifiestos que conduzcan a una disminución radical y sustancial de la violencia en la Universidad. No obstante, dicho diálogo debe darse entre aquellos que piensan diferente y, más aún, que tienen visiones opuestas en cuanto a la Universidad, al país, a la sociedad y al mundo en general.

Si hablamos de pluralidad, inclusión y diversidad, el desafío está en poner a conversar a quienes, por pertenecer a sectores distintos, se ven marginados, excluidos y separados de la posibilidad de dar a conocer sus puntos de vista, de hacer escuchar sus voces en contextos en los que, por presión o por miedo, no se sienten seguros. Se vuelve, entonces, una obligación escuchar a la oficialidad y a las voces alternativas, a la voz disidente y a la ecléctica, a la de centro y a la de los extremos, siempre que estos sectores acuerden el respeto por la integridad del otro, independiente del bando en el cual se circunscribe.

“La Cobardía pregunta: ¿Es seguro?; la Conveniencia pregunta: ¿Es político?; La Vanidad pregunta: ¿Es popular?; pero la Conciencia pregunta: ¿Es lo correcto? Y llega el momento en el que uno debe tomar una posición que no es ni segura, ni política, ni popular, pero hay que tomarla porque es lo correcto”.

Convivencia, conflictos y violencias: ¿Cómo tramitar las situaciones problemáticas?

Las historias narradas y los hechos documentados en el tiempo ponen de relieve un contexto en el cual la Universidad tiene una responsabilidad mayúscula en la manera de procesar los conflictos, a fin de que estos no degeneren en situaciones violentas que afecten tanto a los estudiantes como a todos los miembros de la institución. Es por ello que es menester indagar en las propuestas y los estudios que se han realizado desde la propia Universidad para buscar alternativas ante las potenciales acciones de violencia por parte de miembros de la comunidad universitaria, así como ajenos a la misma, pero que, con todo, tienen relación con esta.

Conviene, entonces, examinar los problemas para la convivencia por medio del estudio realizado por el profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Luis Fernando Builes Builes, integrante de la Unidad de Resolución de Conflictos de la Universidad de Antioquia, pues el docente plantea el tema de la convivencia desde su definición en esencia, la concepción que se tiene de esta en la Constitución Política de Colombia, en la Universidad de Antioquia y en el Código Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana.

De acuerdo con la RAE, convivencia es la acción de convivir, esto es, de vivir en compañía de otro u otros¹². Se entiende, entonces, que se refiere a una “coexistencia pacífica y armoniosa de grupos humanos en un mismo espacio” (Builes, 2021, p.1).

Con todo, la convivencia (como se citó en Builes, 2021, p.1) implica reconocernos como seres únicos y distintos, pero también capaces de reconocernos en la diversidad que nos rodea, de adaptarnos al entorno y solucionar posibles conflictos de la mejor manera¹³.

¹² <https://dle.rae.es/convivir?m=form>

¹³ <https://sites.google.com/site/webquestmetodologiacaso4/conclusiones>

Así, solo es posible convivir con quienes podemos interactuar de manera pacífica y solucionar conflictos de la mejor forma posible en un entorno común, pues, de lo contrario, no se podría hablar de convivencia, sino simplemente coexistencia, y esta última puede ser pacífica o no serlo, dependiendo del tipo de relaciones interpersonales que se desarrollen entre los individuos y los grupos humanos.

Ahora bien, desde la Constitución Política de Colombia se establece la necesidad y el imperativo de que todos los ciudadanos propendamos por la búsqueda de la paz, la convivencia y el fortalecimiento de unas condiciones sociales que garanticen la libertad, los derechos humanos, la participación y la justicia, entre otros aspectos. Builes (2015) explica que:

Desde el Preámbulo de la Constitución, que es el ideal político para que los ciudadanos aportemos a que la convivencia en Colombia se funde, fortalezca y potencie, se promueven los fundamentos del Estado social de derecho democrático, pluralista y participativo con base en la dignidad humana considerando elementos para que las libertades, garantías y derechos aseguren la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz pues se expidió como respuesta institucional a las varias formas de violencia que asolaban al país. Al efecto, del artículo 95 constitucional, destacamos que su espíritu se dirige hacia la comprensión de que los ciudadanos no solo tienen derechos, garantías y libertades sino deberes, responsabilidades y obligaciones también en lo que tiene que ver con “Propender al logro y mantenimiento de la paz” y “Colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia” cuando esté frente a situaciones que ameritan la intervención de organismos estatales como las inspecciones de policía y las comisarías de familia (p.2).

Así, el Estado está en la obligación de velar por el mantenimiento de la paz y la sana convivencia entre los ciudadanos, pero también la ciudadanía y cada sujeto de derecho es responsable y tiene deberes para con el sostenimiento de la sana convivencia en toda sociedad que se precie de los valores democráticos, la pluralidad y el reconocimiento de derechos individuales y colectivos que han de ser salvaguardados en la ciudadanía.

En este contexto, se entra, entonces, en el terreno de la Universidad, donde la convivencia se estipula en el Estatuto General de la Universidad de Antioquia, que en su artículo 11 establece:

Los integrantes del personal universitario practican y defienden el diálogo racional y la controversia civilizada como métodos de convivencia para conseguir los fines de la Institución, y para tratar o solucionar los conflictos. El respeto mutuo y la civilidad rigen el comportamiento universitario (Estatuto General de la Universidad de Antioquia, 1994).

Aunque “el diálogo racional y la controversia civilizada” se erigen, sobre el papel, como el camino para dirimir los conflictos en la Universidad, en la práctica, el pensamiento disidente puede y, con frecuencia, es causa de conflicto. Por ende, se hace necesario buscar salidas ante las posibles situaciones conflictivas.

“Los conflictos son situaciones que se presentan entre seres humanos en relación continua; son inevitables; a veces son impredecibles aunque si hacemos caso de sus *alertas tempranas*, la mayoría de las veces se pueden gestionar y transformar” (Builes, 2021, p.3).

Frente a esto, Lederach (1992) afirma:

Hay que conocer a los involucrados y afectados. Luego, hay que ver qué papel desempeñan, cómo se relacionan, y qué influencia tienen. Un pleito casi nunca se limita a dos personas. Rápidamente, otros se involucran... Tenemos que recordar que la persona afectada a menudo se apoya en otros. Esta dinámica del pleito creciente representa un obstáculo, pero al mismo tiempo representa también la posibilidad de solucionar el problema. Es un obstáculo, porque cada vez hay más gente involucrada, y la situación se complica. Pero es también una posibilidad, porque siempre es posible encontrar a personas de confianza que ayuden a tender el puente en las relaciones quebrantadas, para salir del problema.

... Así, cuando hablamos de la faceta "personas", nos referimos al aspecto netamente humano de un conflicto. Siempre hay que tomar en cuenta las emociones y sentimientos, la necesidad humana de justificarse y desahogarse, la necesidad de respeto, y las distintas perspectivas de un problema. El aspecto personal tiene que

ver con los elementos psicológicos y subjetivos legítimamente experimentados por cada persona. Quizás tenga que ver con la estima propia, más que con cualquier otra cosa (p.3).

Frente a esto, las personas tienen intereses y subjetividades diversas, las cuales, cuando se llevan a un extremo pueden hacer que los conflictos degeneren en violencias, sin que esto sea necesariamente siempre así. No obstante, al llegar a un punto álgido:

El conflicto no es estático sino dinámico, en movimiento continuo, que se mueve en espiral o en escalada: va en ascenso y se complejiza; cada vez que aparecen más actores, se aumentan los intereses; los argumentos extremos cobran mayor fuerza; el lenguaje se degrada y se empieza a generalizar y a deshumanizar al otro; la mirada se ancla en el pasado; se producen alianzas, se polarizan las posiciones; se tiende cada vez más a mantener una actitud competitiva que busca sacar airoso los propios intereses, a cualquier costo, con una clara incidencia en las formas de relacionamiento y en el desconocimiento del otro, de sus necesidades e intereses, que puede alcanzar hasta la violencia directa con alcances que pueden llegar hasta el exterminio físico del adversario o hasta el menoscabo de su dignidad mediante su invisibilización a partir de la estigmatización o la exclusión (Builes, 2021, p.p. 4-5).

Por ello, de acuerdo con Builes hay un proceso en el conflicto, el cual está mediado por las relaciones que se desarrollan entre las personas o las partes del mismo; razón por la cual entran al juego factores como el cargo que ostenta cada persona involucrada, el nivel económico, educativo y social, el grado de influencias y de información que maneja, el acceso a recursos o la capacidad para manipular o controlar lo que el otro desea (p. 5).

Finalmente, está el problema, esto es, la causa o causas que generan el conflicto, los intereses, choques de visiones y de necesidades, que están mediados por los valores y diferencias de fondo entre los sujetos.

Este elemento da cuenta, p.e., de las diferencias esenciales existentes entre las personas y que las ubican en situación de choque o enfrentamiento referidas a aspectos como la violación de derechos fundamentales y de lesión a la dignidad humana, los intereses o necesidades, el reparto de bienes o recursos, las diferencias

de valores, los criterios y aspectos metodológicos para la toma de decisiones (Builes, 2021, p.5).

Para dirimir las diferencias que surgen, es necesario un proceso de negociación y concertación entre las partes ligadas al conflicto.

La negociación es una oportunidad de participación en relación con un asunto que es de la propia incumbencia de las partes en conflicto; se produce en la medida en que, en la mesa de negociación, las partes puedan argumentar, disentir, proponer, acordar y comprometerse. Negociar supone un ejercicio de comunicación que pasa por la palabra y la escucha, y ambas se aprenden con la experiencia y el entrenamiento: se aprende que, en primer lugar, hay que saber qué ocurrió desde el punto de vista propio y el del otro, porque aunque se trate de los mismos hechos, las formas de verlo serán distintas, en la medida en que lo son también las historias de vida, los contextos, el grado de educación, las percepciones y los prejuicios (Unidad para la Resolución de Conflictos, 2020, p. 20).

Así, pues, para poder conformar una universidad capaz de afrontar los desafíos que impone el siglo XXI, es necesario primero que sus miembros sean capaces de reconocer los derechos y deberes que les asisten para, de esta forma, solventar las situaciones problemáticas y conflictivas que puedan generarse al interior de la institución misma. Solo con estos principios claros, será posible vivir la libertad, la participación, la democracia universitaria y la formación de sujetos críticos para la sociedad, el país y el mundo que habitamos.

La Universidad: Visiones contrapuestas y contrahegemónicas como esencia de la misma

Ante la coyuntura de cómo coexistir con el otro en una Universidad donde las culturas, saberes y visiones de mundo son tan diversas como las personas que la habitan, se añade la posibilidad de ofrecer orientaciones teórico-prácticas en torno a las maneras de afianzar el debate para una sociedad más ecuánime, plural, participativa y deliberativa. Esto hace falta, puesto que, en contextos de divergencia, el otro puede ser, o bien un

complemento a los saberes propios que venga a enriquecer y aportar a dichos conocimientos que ya están enraizados, o un extraño que busca imponer su perspectiva, un enemigo foráneo y ajeno a los intereses de una mayoría o *statu quo*.

A este respecto, se han propuesto alternativas sobre el modelo que se proyecta en los tiempos que atravesamos, acorde con las necesidades y problemas que afronta la sociedad actual, una universidad que pondere la investigación por y para la sociedad y no únicamente para el beneficio de intereses ajenos a la educación, la ciencia y el conocimiento para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Así las cosas, sobre la injerencia de otros grupos en la universidad pública y la necesidad de fortalecer el carácter público de la educación, Sousa (2007) sostiene que:

Excluida del debate y acusada frecuentemente de defender el *statu quo* de las corporaciones de la educación pública y de oponerse a las reformas, la universidad se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas. De ahí que los educadores y gestores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contrahegemónicos se quejen de la falta de compromiso y apoyo de la universidad pública (p.p. 71-72).

Es así como, según Sousa, se desplaza el pensamiento crítico por algunas de estas prácticas que él denomina como “hegemónicas”. Dichos intereses se vuelven prevalentes debido a las relaciones de poder que se establecen entre aquellos que ostentan una posición o poder económico por sobre quienes ‘únicamente’ aportan su trabajo a la causa educativa.

Frente a ello, Mockus (2012) aboga por una visión crítica en torno a los individuos universitarios, así como las relaciones en torno a la comunicación que se da entre estos. Mockus enfatiza, desde el ámbito discursivo, en las pretensiones de verdad que suelen tener aquellos que son partícipes de una discusión, aludiendo a las perspectivas que se asumen, bien porque el entorno incide en estas o porque han sido concebidas antes o por fuera del ámbito universitario.

¿Qué pasa normalmente cuando una de esas pretensiones es cuestionada? Es posible que la comunicación se rompa o que por lo menos uno de los actores deje de actuar comunicativamente y se aleje o pase a actuar estratégicamente (esto sucede por ejemplo cuando al no llegar a un acuerdo con base a razones uno de los hablantes intenta imponer a la fuerza su punto de vista o sus propósitos). Pero lo propio de la tradición académica desde Grecia es el cultivo de otra opción: “Está bien, usted ha cuestionado la pretensión de verdad de lo afirmado por mí. Entonces discutamos. Aporte usted razones para poner en cuestión mi pretensión de verdad y yo apporto razones para defenderla”.

Así, en medio del disenso, del desacuerdo, se mantiene una actitud cooperativa, un compromiso en seguir hablando y escuchando. No se trata de seguir hablando por hablar, se trata de seguir hablando porque se comparte un presupuesto de confianza radical en que la discusión es conducente. Sobre esta opción y este presupuesto descansa la fuerza crítica de la cultura académica.

Evidentemente, la cultura académica permite poner prácticamente todo entre signos de interrogación. Y se puede decir que tendencialmente, haciendo un balance global, a lo largo de su historia, ha puesto en duda todos los prejuicios, todas las opiniones, todos los conocimientos, todas las creencias, etc. Incluso –de diversas maneras– se ha puesto a sí misma en cuestión. Pero lo decisivo es que, al lado de esa posibilidad de poner todo en cuestión, la cultura académica conserva la posibilidad de mantener la cooperación para adelantar una exploración racional de los argumentos, de los argumentos con que se sustenta y de los argumentos con los que se impugna lo aseverado. Tal nos parece que fue, en esencia, el “vicio” que nació en Grecia y tal es el “vicio” al que de un modo u otro se debe la comunidad universitaria (Mockus, 2012, p.p. 55-56).

En el caso de la Universidad de Antioquia, donde históricamente se han producido divergencias y conflictos, que son parte esencial del quehacer universitario, también han sobrevenido violencias con el trasegar de los años, las cuales repercuten hasta el día de hoy en las dinámicas comunicativas y relacionales que se dan entre los miembros de esta, de tal manera que emerge la imperativa necesidad de generar vehículos que posibiliten la creación

de vínculos para estrechar lazos de cooperación entre quienes poseen perspectivas diversas y, así, reproducir la empatía que permita una correspondencia de intereses en la comunidad universitaria.

Los argumentos, por más dispares que puedan ser, son legítimos en tanto han sido legitimados por el mutuo acuerdo de los miembros de la institución. Por ende, la deliberación, el debate y el disenso no están en discusión o no pueden estarlo, pues surgen como bases fundamentales para el diálogo, el respeto por la diferencia y la sana convivencia en el entorno educativo, académico y social de la universidad. Siempre que dichos argumentos no vulneren los derechos de otros individuos o grupos, deben ser considerados en toda discusión institucional.

Boaventura, entonces, propone una nueva institucionalidad basada en la legitimidad de la universidad como recurso frente a lo que él denomina una crisis o pérdida de hegemonía a nivel nacional y global en el espectro público para un lugar que está en la obligación y necesidad de proporcionar una visión crítica y un debate amplio sobre las complejas realidades que rodean, tanto a la sociedad como al ser humano actual.

Lo que queda de la hegemonía de la universidad se debe al hecho de que es un espacio público donde el debate y la crítica sobre el largo plazo de las sociedades se puede realizar con menos restricciones que en el resto de la sociedad. Este asunto de la hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sustentar la legitimidad de la universidad. Es por esto que la reforma institucional debe centrarse en esta última (Sousa, 2007, p. 78).

De esta forma, para que la universidad pueda encarar los desafíos del hoy, es necesario el reconocimiento de esta legitimidad, a fin de fortalecer la participación, a fin de trabajar incansablemente por la eliminación de barreras y discriminaciones que limitan su poder e influencia en la sociedad. De esta forma, Boaventura cree que la universidad pública está llamada a propender por la educación en una sociedad democrática.

En tiempos recientes, la democratización externa de la universidad ha sido un importante tema de debate. La idea de la democratización externa se confunde con la responsabilización social de la universidad, porque lo que está en debate, es la

creación de un vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad, que ponga fin al aislamiento de la universidad que en los últimos años se volvió un anatema, considerado como manifestación de elitismo, de corporativismo, de encerramiento en su torre de marfil, etc. (Sousa, 2007, p. 84).

Los planteamientos esgrimidos por Boaventura y Mockus apuntan a una mayor participación ciudadana y una menor injerencia de organizaciones o individuos y, en muchos casos, del estado mismo, regido por intereses ajenos al objeto mismo de la universidad: la educación.

Por ello, Boaventura llama a hacer una transición de un modelo universitario a uno pluriuniversitario que fortalezca la participación de grupos históricamente excluidos con el fin de reivindicar la democratización de la universidad pública.

El modelo pluriuniversitario, al asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos y comunidades en tanto usuarios y coproductores de conocimiento, orienta a que esa participación y contextualización estén sujetas a reglas que hagan más transparentes las relaciones entre la universidad y el medio social y legitimen las decisiones tomadas en su ámbito (Sousa, 2007, p. 85).

Solamente a través de un modelo que luche por esta participación de comunidades y ciudadanos, es posible apuntar al objetivo de una universidad plural y que trabaje por la libertad de una opresión que, con prácticas de antaño, cercena toda posibilidad de inclusión, deliberación, discusión, debate, convivencia, respeto y responsabilidad social.

Proyecciones y desafíos en la UdeA

Las personas que han hecho parte de la investigación por medio de las entrevistas y los grupos focales ofrecieron algunas orientaciones que posibiliten el debate en contextos de divergencia con el fin de aportar a la participación estudiantil, así como a la resolución de conflictos en los estudiantes y miembros de los demás estamentos universitarios. Al

respecto, se plantearon rutas a seguir para propiciar el diálogo y el debate en entornos de paz, sana convivencia y de respeto por las ideas del otro.

Y. Chaverra (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020): Yo lo veo así. Para que pueda haber respeto por el otro, paz y sana convivencia en el debate y el diálogo entre quienes piensan distinto debe haber unas reglas claras desde el principio de cada debate. Pienso que se han de establecer tiempos para intervenciones y réplicas, y si se falta el respeto ya queda anulada su intervención. Toca a punta de reglas. Así somos aquí. La otra es cambiar el nombre porque cuando nos dicen “debate”, uno ya se predispone. “Tengo que ir a ganar. Todos deben creer a mi argumento”.

Cuando nos hablan de un debate, en mi caso, tengo esa concepción, de que va a ser de pelea, de argumentos acalorados. Diferente hablar de una plenaria, por ejemplo.

Yeraldine entiende que, si el ser humano no está regulado, fácilmente se sale del cauce, esto es, de los límites. Por ello, cree necesario establecer unas “reglas de juego”, normas que deban respetarse sí o sí con el fin de que se pueda desarrollar correctamente la comunicación. Incluso, cree en la necesidad de aplicar sanciones para quien incumpla con dichas regulaciones tras haber sido impuestas de antemano de manera conjunta.

C. Martínez (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020): Creo que en esto es muy importante la educación. Tenemos que realmente ser conscientes, cada vez más, que somos diferentes. Es entender que tengo derecho a pensar diferente, eso nos ha costado tanto, y ha cobrado tanto y generado tanta violencia en tantos años de nuestro país, de la sociedad misma. ¡Esto es necesario! Porque entonces, ¿hacia dónde vamos?, ¿hacia qué estamos apuntando realmente?, ¿cuál es la sociedad que queremos construir?, ¿cuáles los jóvenes que hoy nos estamos formando? Y ¿cuál es esa nueva generación que viene?; ¿Entonces no vamos a ser capaces de debatir y dialogar con respeto, entendiendo y comprendiendo al otro? Creo que la educación es importantísima, poder generarla en todos estos espacios y ser realmente conscientes, aceptar que somos diferentes y que, ante todo, prime el respeto a la opinión del otro. ¿Por qué no lo voy a respetar? Yo pienso que esa es la mejor ruta que podemos seguir implementando para poder llegar a acuerdos y consensos, para poder mejorar esta sociedad, porque no podemos aplaudir o permitir que se siga

prorrogando la violencia, el maltrato. Y la forma de poder combatir esto o mejorarlo es a través de la educación. No veo otra. Es la mejor ruta que podemos tomar.

De esta forma, Cecilia liga la educación a un conjunto de principios según los cuales únicamente será posible a través de esta poder construir una sociedad mejor y establecer el respeto como la base de las relaciones humanas, entendiéndolo como la debida dignidad hacia toda persona por el hecho de su propia humanidad. Así, su concepción se plantea desde una perspectiva humanista de la dignidad humana.

J. Arango (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020): Yo siempre he pensado que en el diálogo tiene que haber algo muy importante, y es la empatía, ponerse en el lugar del otro porque así uno va a entender el punto de vista desde el cual la otra persona te está exponiendo sus argumentos. Entonces, hay que mirar cuestiones como su formación académica. La forma de hablar nos deja ver si es más coloquial o desde lo científico. Entonces, podemos ver si tiene un conocimiento amplio, limitado o que parte de su experiencia de vida o de lo que ha leído en toda su vida. Por ejemplo, si usted habla del asunto de los falsos positivos con un soldado, es muy probable que hable desde un punto de vista de justificación, y allí es donde uno debe emitir juicios de valor, pero desde los adentros, y tratar de entender por qué esa persona hizo parte o defiende los falsos positivos. Ahora, un soldado podría argumentar que eran bajas necesarias o podría hablar desde la vergüenza: ¡Eso fue una cagada que nunca debimos haber hecho! Pero es tratar de comprender desde qué punto habla esa persona. Recordemos que la mayoría de los soldados hacen las cosas porque las tienen que hacer y a otros les tienen que hacer un lavado de mente muy fuerte cuando están prestando el servicio militar. A muchos soldados los hacen ver videos sobre masacres al punto de infundir odio hacia todo lo que se llame guerrilla o lo que su jefe inmediato llame guerrilla. Para ellos, no solamente los de la guerrilla van a ser esos actores armados a los que se enfrentan, sino que también puede ser una persona afro o indígena, o estudiante de una universidad. Alguna vez hablando yo con un soldado, su opinión era: “Para mí, las universidades deberían cerrarse”. Y le pregunté por qué. Me dijo: “Es que eso es un criadero de guerrilleros”. Y le pregunté: “¿Para ti todas las universidades son criaderos de guerrilleros?” Y me dijo: “Sí”. – Y ¿qué piensas

de las universidades privadas de donde vienen, por ejemplo, los presidentes y todas estas personas? Me dice: “¡Ah, es que ellos son diferentes!” – Y entonces ¿cuáles son las de guerrilleros? Responde: “Ah, los que vienen de esas universidades públicas: La de Antioquia, la Nacional, el ITM, etc.”. Yo le decía: “Pero no puedes generalizar porque si tú vas a un arresto o redada, donde vas a atrapar guerrilleros y empiezas a arrestar a puros estudiantes de la Universidad de Antioquia, te vas a llevar la sorpresa de que muchos de esos muchachos son pelaos de bien, que nunca en su vida han tocado un arma porque existen muchas personas. Entonces, no puedes decir que vas a cerrar todas las universidades porque son criaderos de guerrilleros. Antes, di, para ti, cuál debe ser la solución real para que en una universidad como la de Antioquia no se reciban estudiantes con un pasado guerrillero o paramilitar, etc.”. Y decía: “No, hay que acabarlos a todos”. Entonces, él me daba ese punto de vista porque nunca ha estudiado ni leído ni se ha empapado realmente de un tema, él simplemente vive con ideas preconcebidas que aprendió cuando estuvo prestando el servicio militar. Recordemos que ni a nuestros soldados ni a nuestros policías se les da una verdadera formación. A ellos se les da un curso rápido: utilización de armas, los protocolos que tienen que hacer a la hora de requisar, los protocolos a la hora de ser ESMAD, por ejemplo, etc., pero no se les enseña cómo debe ser el trato al ciudadano, qué debe hacer en el caso de una protesta, por ejemplo, cuándo deben utilizar el armamento que se les entrega de dotación, etc. A ellos no se les enseña eso realmente. Entonces, uno cuando entra a hablar con esa persona, entra con la preconcepción de que ese policía es malo. ¿Qué te llevó a pensar eso? Empiece a hablar con él, pregúntele por cositas de lo personal, y va a darse cuenta de que esa persona tiene mucha humanidad, pero muy poco conocimiento, y a la hora de pedirle una opinión, dará opiniones vanas sobre temas en los que usted posiblemente sea un experto. Ahora, ¿cuándo se acalora una discusión? Cuando empezamos a emitir juicios de valor entre ambas partes, cuando se desapega uno de entender a esa persona. Yo he tenido conversaciones con personas que tienen poco o mucho conocimiento sobre un tema, personas que son uribistas y son muy tesos intelectualmente, así como otras que están en contra de Uribe y no tienen una sola mierda de conocimiento (perdón por la expresión). Porque no saben lo que hablan, lo hacen mucho desde la opinión. Entonces, ahí es donde uno

debe saber con quién está hablando, analizarlo desde la misma situación y mantener el respeto. Ahora, si la otra persona con nada ya se está alzando y empezando a enojar, pues hasta ahí llegó la conversación.

Johan plantea, entonces, el punto de la empatía para entender al interlocutor, interpretar aquello que comunica como un rasgo de su pensamiento y cosmovisión, que están mediados por su cultura, conocimiento, experiencias de vida, creencias y formación social. Por ende, cree necesario ponerse los lentes del otro por un momento para comprender su realidad y mantener en todo tiempo el respeto por la humanidad de la otra persona.

K. Paternina (comunicación personal, 11 de diciembre, 2020): Yo me uno a Cecilia. El proceso es la educación, pero esa lectura contextual de la que habla Johan es fundamental. Creo que la educación aquí es aprender que aquello que me dicen y se pone en juego debe ser respetado en la medida en que, si te estoy brindando el espacio para que conversemos, significa que realmente es importante para mí. Entonces, desde la educación, algo tan básico como el respeto a la palabra, ya eso solucionaría muchas cosas. Si aprendiéramos a respetar la palabra del otro, el ojo del otro, los espacios del otro, sobre todo, aquel punto donde el otro no converge con nosotros. Si lo lleváramos a la práctica, mejorarían tantas cosas en la convivencia. En estos días tuve un inconveniente con alguien que iba manejando un taxi, yo iba en la bicicleta, y el señor me alegó y yo no le alegué. Me le acerqué a la ventanilla y me dijo: “Allá está la ciclorruta”. Yo le dije: “No, yo no la uso porque por ahí atracan”. Me contestó: “Buen punto”. Entonces le dije: “Mira la bicicleta, mírame a mí”. Muy buena la ciclorruta, pero ¿dónde está la Policía, porque en el puente por el que iba es un atracadero. Entre la Universidad Nacional y la de Antioquia. ¡No!, yo prefiero arriesgarme por los carros. Por ahí no paso. Entonces, estábamos en el semáforo conversando y le decía: “Si quieres, bájate del carro y camina”. Me dijo: “No, mijo, usted tiene razón”. Y yo le dije: “Mira, yo llevo luces, huevón. A veces uno tiene mucho afán. Mira el afán, que estamos juntos en el semáforo”. ¿Ven cómo cambia la perspectiva cuando uno empieza a entender el otro punto de vista? Uno entiende que el man lleva afán, pero uno explica: Hey, marica, si me atracan, luego me quitan la bicicleta y yo qué: Embalao’ allá solo. Entonces,

yo digo que se trata del respeto por la palabra del otro lo que nos va a llevar a grandes cambios, pero debemos empezar a ponerlo en práctica nosotros en nuestros microespacios.

Finalmente, Kenny sigue la línea de la educación trazada por Cecilia, pero añade el elemento el diálogo para poder generar la empatía de la cual habla Johan. Puesto que los conflictos están presentes en las diferentes esferas de las relaciones humanas, no es posible evitarlos, pero sí se puede y debe trabajar para hacer del diálogo y la cordialidad factores preponderantes en las relaciones humanas con el fin de dirimir de maneras adecuadas los conflictos y así conseguir que estos no degeneren en violencias físicas, verbales o simbólicas que dañen el tejido social y a las personas que hacemos parte del mismo.

En resumidas cuentas, únicamente a través del respeto y de un alto concepto de la dignidad del otro será posible generar cambios en las relaciones sociales humanas para, de esta forma, propender por un bienestar social que pueda abarcar a toda la sociedad. He aquí el reto de los educadores y educandos está en hacer de la comunicación el vehículo óptimo por medio del cual la educación puede cumplir sus propósitos de formar a un sujeto capaz de comprender no solamente sus propias necesidades, sino también las de los otros para, de esta manera, construir ciudadanía y propender hacia cambios necesarios en pro de la paz, en una sociedad que conoce dicho término únicamente sobre el papel.

Consideraciones finales

Luego de desarrollar los encuentros con los participantes de la investigación, de indagar en la historia y las condiciones sociopolíticas de la Universidad de Antioquia y de consultar diversos autores en torno a la necesidad del debate para una sociedad más libre, democrática y deliberativa, ha sido posible vislumbrar nuevos horizontes conducentes a lugares de encuentro, con el fin de propender hacia una universidad más ecuánime y diversa en materia de participación, convivencia y resolución de conflictos entre actores y sectores divergentes.

Es necesario aclarar que no se pretende con la presente investigación ofrecer datos concluyentes y absolutos con respecto al debate en la Universidad de Antioquia, puesto que no es posible dar cuenta de una muestra que represente ni la totalidad ni un amplio sector de la institución. Por el contrario, por medio de las visiones de los cuatro participantes se busca conocer las historias, así como a los sujetos políticos y sentipensantes que las narran, así como plantear rutas por las cuales transitar en el espectro público a partir de esos puntos de vista que se entrecruzan para mostrar los acuerdos y disensos que surgen a la hora de debatir y las mejores formas de tramitar los conflictos en un escenario como la Alma Máter, con el respeto, la sana convivencia y la paz como valores fundamentales y garantes que permitan estar a la altura de las exigencias de una sociedad polarizada y divergente en los niveles local, nacional y global, con miras a propiciar el debate político y social en la institución.

Así, han quedado expuestas algunas de las subjetividades políticas que se entretajan dentro de la Universidad, en un espectro en el cual convergen miradas, perspectivas, cosmovisiones y saberes diferentes, pero a la vez capaces de enriquecerse entre sí, a fin de recorrer nuevas rutas de esperanza que permitan hacer del respeto por el otro, de la sana discusión y de la pluralidad de saberes, realidades interconectadas que evidencian los consensos y disensos surgidos de los debates, discusiones, diálogos y conversaciones, los cuales, a su vez emanan de un proceso reflexivo, crítico y social que manifiesta el valor y aprecio por la libre expresión de aquellas visiones de mundo tan diferentes y útiles para construir una academia, una sociedad, un país y, en definitiva, mundo mejor.

De esta manera, el debate ha sido no solamente espacio de interacción, sino además un escenario de encuentro, conciliación y conocimiento que posibilita dar y recibir nuevos saberes y enfoques en torno a temas tan diversos e interconectados entre sí como la educación, la política y las ideologías, entre muchos otros, dados los intereses, necesidades y apropiaciones de los participantes. Dichas personas reflejan en una escala micro las peticiones y demandas de un sector social que urge escuchar para la implementación de alternativas, acuerdos y soluciones a profundos problemas que padece nuestra sociedad como la violencia y el silenciamiento o censura de todo aquello que no encaje en los moldes preconcebidos de una mayoría que se erige cual tiranía de masas en contra de grupos o sectores menos numerosos o ruidosos.

En palabras de Kenny, gran parte de nuestra población adolece de la imposibilidad de respetar lo diferente a sí. Parafraseando al comunicador: “¡Ay cuando tú no estás de acuerdo con la opinión que busca prevalecer!”. Este es justamente el mayor crimen en una sociedad que se jacta de la pluralidad, la libertad de expresión y la democracia. No en vano han dado sus vidas personas como Jaime Garzón o Héctor Abad Gómez, entre muchos otros, con el fin de dar a conocer otra cara de la realidad en un país en el cual, citando a Kenny, “es muy difícil hablar de debate y diálogo en una sociedad que no respeta el disenso, que no está dispuesta a aceptar que cuando no hay un común acuerdo, también existe una conversación en el debate”.

A este respecto, Johan agrega el elemento de la empatía con la finalidad de “ponerse en los zapatos del otro”, de conocer su perspectiva y usar los anteojos de aquel que piensa diferente a mí. Es, por ello, imposible comprender las dinámicas de una sociedad tan polarizada en materia política, económica y social, sin hacer primeramente una catarsis de los propios sentimientos, visiones y concepciones que se tienen en una determinada materia. Con el ejemplo del soldado o el policía que cumple una misión y una función dentro de un orden jerárquico, el educador deja en claro que hay estructuras de poder y fenómenos colectivos que repercuten y afectan positiva o negativamente en las relaciones y dinámicas sociopolíticas y económicas. Dichas estructuras, en muchos casos, definen la vida o la muerte de otros en condiciones de corrupción o de obediencia a una autoridad.

Yeraldine, por su parte, se ve a sí misma en una coyuntura entre el pesimismo y la esperanza, pues cree necesaria la intervención de normas mucho más claras que pongan límites al accionar de los individuos, pues sin las mismas predomina esa especie de anarquía social, ese caos colectivo en el cual se usa de la palabra y de un mal llamado debate con el objeto de infundir miedo y desconcierto en el otro por medio del lenguaje y de acciones que derivan en violencias simbólicas, verbales y físicas hacia todos aquellos que piensan, sienten y expresan de modos distintos sus saberes y subjetividades en el universo de las cosas y en el pluriverso de las ideas. La trabajadora social en formación considera que solamente a través de unas reglas claras es posible el debate en la Universidad de Antioquia. El objetivo de las mismas ha de ser el respeto por la palabra y pensamiento del otro, a fin de no violentar la libre expresión de los universitarios en una discusión abierta y franca, pues la universidad pública no puede prescindir de la participación libre y plural de sus miembros, pero tampoco debe permitir que se violenten a los mismos y ha de usar todos los mecanismos posibles para protegerlos de cualquier tipo de amenazas subyacentes en el entorno.

Entretanto, Cecilia cree con ahínco en la imperativa misión de la educación como el camino hacia la paz, como ese puente capaz de interconectar a los que son y piensan diferente, a esos que, confluyendo en un mismo tiempo y espacio, son potencialmente capaces de establecer sinergias y puntos de encuentro a partir de sus propias perspectivas, contradicciones y cargas epistémicas en un país y en una universidad pública como la que habitamos, donde las gentes son tan diversas y únicas como sus saberes, ideas y creencias; pero a la vez, tan semejantes como sus necesidades, carencias e ideales de bienestar. “Debemos entender que somos diferentes, que tenemos derecho a pensar distinto, y esto nos ha costado tanto y ha generado tanta violencia en nuestro país. Esto es necesario porque entonces, ¿hacia dónde vamos?, ¿hacia qué estamos apuntando realmente?, ¿cuál es la sociedad que queremos construir?, ¿cuáles son los jóvenes que hoy nos estamos formando y cuál es esa nueva generación que viene? ¿No vamos a ser capaces de debatir y dialogar con respeto, de comprender al otro?”, se cuestiona la estudiante, dejando así una amplia reflexión en torno a cuál es el objetivo al cual estamos apuntando desde la Universidad y hacia dónde deben orientarse los esfuerzos de sus miembros para lograr una institución más justa, deliberativa y participativa.

Luego de realizar los distintos encuentros, todos los participantes y el propio investigador están de acuerdo sobre la urgencia, necesidad e importancia de continuar con la implementación de este tipo de espacios, en los cuales todas las voces son bienvenidas, escuchadas, cuestionadas, criticadas y refutadas, pero, asimismo, respetadas y valoradas, en la medida de la potencial capacidad que tienen para aportar a la construcción de paz en un entorno educativo donde se evidencian, a la vez, aceptación y renuencia hacia el disenso por parte de distintos sectores dentro de la Universidad, como han explicado a lo largo de la investigación los estudiantes y egresados en su condición de sujetos políticos.

Es por ello que, desde estas voces, se considera como un deber de la propia Universidad la creación de un gran proyecto en torno al debate a nivel institucional, puesto que se ha logrado despertar el interés, así como incentivar la participación de un grupo de estudiantes y egresados que creen en la necesidad de escuchar y ser escuchados en un entorno público donde primen la libre expresión de las ideas y el conocimiento, el respeto y una sana convivencia entre los educandos, así estudiantes como docentes e integrantes de los diferentes estamentos de la Alma Máter, los cuales quieran participar del debate como espacio de configuración de subjetividades políticas y de interacción entre ideas contrapuestas en la Universidad de Antioquia.

Finalmente, la Pedagogía Social está en la obligación de proveer senderos que permitan transitar en una universidad donde sus integrantes no osen amedrentar ni teman ser amedrentados por la intolerancia de algunos que hacen de las palabras, armas, y de las armas, palabras para infundir temor a todo aquel que piensa y expresa algo distinto de una percepción consensuada por unas pocas personas que aún deben reforzar el valor de la dignidad humana y de la vida misma en un entorno como el universitario, el cual abre posibilidades y está en la obligación de inquirir en las perspectivas de futuro, con miras a hallar salidas a los conflictos que sufre la institución misma, el país y el mundo. Es, pues, a través de la educación que podemos formar en los valores de y para la paz, que no tiene camino, sino que, en palabras de Gandhi, “es el camino”.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Sara Victoria, & Ospina, Héctor Fabio, & Botero, Patricia, & Muñoz, Germán (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. Revista Argentina de Sociología, 6 (11), 19-43. ISSN: 1667-9261. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269/26911765003>
- Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos*. Revista CES Psicología, 8 (2), 171-181.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Besora, M. (2020, 11 de febrero). *Brevísima historia de la música trap*. Recuperado de: <https://lab.cccb.org/es/brevisima-historia-de-la-musica-trap/>
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada, España: Grupo Editorial FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- Builes, L. F. (2021). *La convivencia universitaria, el conflicto y las violencias*. Unidad para la Resolución de Conflictos. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Calderón, P. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Revista de Paz y Conflictos. N° 2, pp. 60-81. Granada, España: Universidad de Granada.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Comisión de la Verdad (2020, 18 de noviembre). *Universidad pública y conflicto armado* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ssPfJMrtQIs&t=1164s>
- Comisión de la Verdad (2020). *¿Qué es la Comisión de la Verdad?* [Web]. <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>

- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículos 20 y 18 [Título II].
Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1>
- Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, J.J. (2016). *La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta*. Revista CES Psicología, 9(2), 128-151.
- Estatuto General de la Universidad de Antioquia. (1994). Artículo 11 [Título Primero].
- Fermoso, P. (2003). *¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social?* Pedagogía Social. Revista interuniversitaria. N° 10 Segunda época, pp. 61-84.
- Foucault, M (2001). El sujeto y el poder. Argentina: Epílogo a la Segunda Edición de Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Uruguay: Siglo XXI Editores.
Recuperado de
<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- García, L. & Ortega, J. (2017). *El debate como herramienta de aprendizaje*. VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (2017), pp. 48-56. Sevilla, España. Universidad de Extremadura & Universidad de Sevilla.
- García, S. & Sahuquillo, P. (2010). *Fundamentos básicos de Pedagogía Social*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Hacemos Memoria (2018). *¿Qué es Hacemos Memoria?* [Web].
<http://hacemosmemoria.org/que-es-hacemos-memoria/>

- Hacemos Memoria (2019, 1 de septiembre). *50 años de violencia y resistencia en la Universidad de Antioquia* [Web]. <http://hacemosmemoria.org/2019/09/01/50-anos-de-violencia-y-resistencia-en-la-universidad-de-antioquia/>
- Hacemos Memoria (2020, 8 de junio). *Agente del DAS asesinó al estudiante universitario Fernando Barrientos* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/HacemosMemoria/videos/agente-del-das-asesin%C3%B3-al-estudiante-universitario-fernando-barrientos/3149711868423010/>
- Howard, V. & Barton, J. (1992). *Pensemos juntos – Cómo conseguir que las reuniones sean más efectivas*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Lederach, J. P. (1992). *El análisis del conflicto en: Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ediciones Clara-Semilla.
- Mill, J. S. (1972). *Sobre la libertad*. Madrid, España: Editorial Aguilar.
- Mockus, A. (2012). *Pensar la Universidad*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Eafit.
- Muriel, M. (2018). *La conversación como encuentro de configuración de subjetividades políticas en los promotores del proyecto Medellín se toma la palabra*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ortega, L., Ospina, G., Hoyos, F. (2018). *La conversación en el despliegue del sujeto político*. Manizales, Colombia: CINDE - Universidad de Manizales.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Norma.
- Rangel, M. (2007). *El debate y la argumentación – Teoría, técnicas y estrategias*. México, D. F. Editorial Trillas S.A. de C.V.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Julio, 2020].

- Riaño, P. (2000). *Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, n. 10, diciembre, 2000, pp. 143-168. Colima, México. Universidad de Colima.
- Rodríguez, A. (2015). *20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades*. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.
- Ruíz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000200019
- Sánchez, J. (2016). *¿Por qué votaré NO?*; Portal Web de la Universidad de Antioquia.
Recuperado de <https://bit.ly/2XqTR2v>
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Editorial Trilce.
- Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Bolivia: Plural editores.
- Unidad para la Resolución de Conflictos (2020). *Convivir en la diferencia. Elementos para la transformación de conflictos*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Van Dijk, T. (2005). *Ideología y análisis del discurso*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, N. 29, (Abril-Junio, 2005), pp. 9-36. Barcelona, España. Universidad Pompeu Fabra.
- Van Eemeren, F. (1992). *Argumentación, comunicación y falacias: Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vásquez, B., Pleguezuelos, C., Mora, M. (2017). *Debate como metodología activa: una experiencia en educación superior*. Revista Universidad y Sociedad, 9 (2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200018

Anexos

Cronograma de actividades

Semestres	1				2				3				4			
Actividad																
Recolección de información bibliográfica.																
Entrevistas a los estudiantes.																
Búsqueda de estudiantes que puedan formar parte del grupo con el cual se llevará a cabo la investigación.																
Configuración de los grupos focales según los intereses y características culturales y académicas de los estudiantes.																
Asesorías																
Informes de avance																
Gestiones de difusión en la Universidad.																
Entrega de informe final																
Estrategia digital para informar a la comunidad dentro y fuera de la Universidad y dar a conocer los resultados de la propuesta.																

Matriz categorial

Categoría	Teórico	Perspectiva Johar - Decate	Interpretación	P. Yeraldine - Estrategia de Trabajo Social	Interp.	P. Cecilia - Estrategia de Trabajo Social
Debate	<p>La utilización del debate puede ser una estrategia muy útil para el desarrollo intelectual del ciudadano y para conectar los temas que se tratan en la universidad con los problemas sociales. De este modo la formación que recibe el alumnado va más allá de la mera adquisición de conocimientos y actúas directamente con el paradigma social que sustenta la universidad como una institución en la que se propone una formación integral a los estudiantes (García y Ortega, 2017, p. 1). La estrategia de debate como herramienta de aprendizaje cobra especial relevancia en el contexto universitario que vamos definiendo, en el que la universidad debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y formar al alumno, pero además supone adquirir precisamente esos nuevos destrezas y conocimientos, al tiempo que se estimula la reflexión crítica sobre los mismos (p. 11). De un modo más concreto, el debate como herramienta de aprendizaje resulta útil e interesante para el alumno puesto que adquiere y desarrolla dos competencias fundamentales de cara a favorecer el aprendizaje, a saber:</p> <p>1) Debatir implica estudiar técnicas de argumentación y de refutación. Los alumnos desarrollan de este modo su capacidad investigadora, para encontrar ideas y argumentos que apoyen sus posturas de vista. Así, los estudiantes, previo al debate en clase, habrán investigado el corpus teórico existente y se habrán preparado su intervención, lo que a su vez redundará en una mejor expresión oral.</p> <p>2) Manteniendo la idea de que la universidad es un espacio para crear y pensar, el debate permite a los alumnos improvisar, imaginar y tomar la iniciativa.</p> <p>Debate en sí solo como forma de aprender significativamente implica que los alumnos realicen reflexiones previas preparatorias (con la supervisión del profesorado) en las que se pongan de manifiesto valores como la cooperación y el trabajo en equipo para conseguir un fin común y no sólo se fomente la competencia entre equipos con visiones antagónicas.</p> <p>https://files.ces.ub.edu/bitstream/handle/11441/64625/Debate%20como%20estrategia%20de%20enseñanza%20de%20psicología.pdf</p>	<p>"Hay personas que, cuando sienten que están perdiendo una discusión, o que sus argumentos quedan solos o limitados, recurren a este tipo de violencia simbólica y vuelven a caer en el juego de la generalización."</p> <p>"¿Cuándo se actúa una conversación?"</p> <p>Cuando empezamos a emitir juicios de valor entre ambas partes. Cuando ya se desprega uno de entender a esa persona. To he discutido y he ido conversando con personas que tienen poco o que tienen mucho conocimiento sobre un tema, personas que son arbitros y son muy teos intelectualmente, así como otros que están en contra de Uribe y no tienen nada de conocimiento, porque no caben de qué habla y lo hacen desde la opinión. Allí se cuando uno debe saber con qué está hablando, analizarlo desde la conversación y mantener el respeto. Ahora, si la otra persona se alza con nada y se levanta, hasta allí llegó la conversación" (F. 116:54).</p>	<p>Para Johar, el debate debe conllevar a comprender la perspectiva del otro, y a entender que, en medio de las diferencias de pensamiento, es posible y, a la vez, necesario, hallar los puntos en común que uno o los divergencias que existen. Además, parte del respeto como base de las relaciones humanas, al considerarse que el respeto hacia el otro es una discusión, allí se rompe toda posibilidad de diálogo, los argumentos quedan sin validez y dicha persona queda imposibilitada para ejercer la palabra, puesto que, en lugar de ser un medio para disminuir diferencias o lograr acuerdos, esta se emplea como una simbólica para hacer daño a otros. Si se cae en el juego de las proyecciones, ya no hay debate, sino guerra.</p>	<p>"Se puede debatir, dependiendo del espacio. Por ejemplo, en las aulas de la Universidad me tocó ver cómo se recibían en cara asuntos como partidos políticos de los participantes. Basta con ver el Congreso, que es el espacio más grande de debatir que tenemos en Colombia, para darse cuenta de los rituales que se arma allí, las faltas de respeto mutuas, etc. Ahora los argumentos para por el respeto y el desprecio. Entonces, un debate se puede dar dependiendo del espacio y del tema, pero es más desfavorable que favorable. Si se ven tensiones fuertes regionales, nos interrumpimos constantemente. Iba a proponer un debate donde nos pusiéramos quitar la palabra y allí nos daríamos cuenta de cómo sería eso. Me imagino a todos quedándose la palabra" (F. 24:05). Cuando te hablas en un debate, te predispones porque quieres inmediatamente que viene que ir a ganar entonces es mejor hablar de pleitos, porque uno tiene en su concepción que eso va a ser de ganar, de argumentos acalorados" (F. 107:43).</p>	<p>Yeraldine ha asistido a diversos debates durante su estancia en la Universidad de Antioquia y siempre reconoce la importancia de la discusión y el diálogo en lo público, considera que en ciertos espacios no se puede ser de debate, esto es, cuando el hecho de hacerlo supone un riesgo para la integridad física o moral de una persona. Ante la pregunta de cómo es posible debatir un marco de respeto por el otro y de zona comoda, Yeraldine considera que esto se puede lograr sólo en determinados espacios y contextos, pero hay otros y grupos sociales en los cuales hablar lo que se piensa realmente puede ser considerado como una ofensa, razón por la cual es potencialmente peligroso intentar exponer una opinión o comunicación en un espacio determinado cuando esta se considerada políticamente incorrecta. Así las cosas, sólo debe debatir cuando hay más garantías básicas de seguridad y de libre expresión para los involucrados y cuando no se daña la integridad del ser humano. La estudiante cree que dichas condiciones no se dan en un espacio como una aula de la universidad de la U. de Antioquia debido a que en este tipo de espacios se crea fácilmente un ambiente o un clima que personal, principalmente, por motivos de pensamiento político.</p>	<p>Es el debate es muy importante la educación. Debemos entender que como diferentes, que tenemos derecho a pensar distinto, y esto no ha costado nada y ha generado tanta violencia en nuestro país. Esto es necesario porque entonces, ¿cómo se puede debatir? ¿Cómo se puede debatir respetando realmente? ¿Cuál es la sociedad que queremos construir? ¿Cuál son los límites que hoy nos estamos formando y cuál es esta nueva generación que viene? ¿No vamos a ser capaces de debatir y dialogar con respeto, de comprender al otro? ¿Cree que la educación es sólo generar un curso capcioso, ser consciente para aceptar que somos diferentes y que, ante todo, prima el respeto a la opinión del otro. Eso es la mejor ruta que podemos implementar. Eso es necesario para poder llegar a acuerdos, a consensos y mejorar esta sociedad, pero no podemos permitir que se siga dando la violencia, el maltrato. La forma de poder combatir y mejorar esto es a través de la educación. No voy otra. Es la mejor ruta a tomar (F. 110:12).</p>