



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA ARGUMENTACIÓN CONVERSACIONAL COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL: ENCUENTROS, EXPERIENCIAS Y ACCIÓN SOCIAL

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis
en Humanidades, Lengua Castellana.

PRESENTADO POR:

VERÓNICA AREIZA

YURANY AGUDELO

Asesor

BERTO MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LIC. BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2018



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
PRESENTACIÓN	6
CAPÍTULO I	9
1.1 Contextualización	9
1.1.1 Fundación Ratón de Biblioteca: apuestas pedagógicas y bibliotecarias	9
1.1.3 Periodismo Literario: apuesta por la formación	16
1.2 Antecedentes	17
1.3 Descripción del problema	21
1.4 Objetivo general	22
1.5 Objetivos específicos	22
CAPÍTULO II	23
2.1 Etapas de la investigación	26
2.1.1 La llegada al barrio la Esperanza	26
2.1.2 Acompañamiento con el grupo de Periodismo Literario	27
2.1.3 Comprensiones a partir de la práctica pedagógica	29
2.1.4 Volver para retomar la discusión	30
CAPÍTULO III	32
3. ENCUENTROS, CONVERSACIÓN Y EXPERIENCIAS: LA ARGUMENTACIÓN CONVERSACIONAL COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL	32
3.1 La palabra como medio para el encuentro	32
3.2 Argumentación conversacional como práctica sociocultural	36
CAPÍTULO IV	46
4.2 Lo dialógico y la toma de conciencia de la realidad	49
CAPÍTULO V	54
5. UN SUJETO PARA LA COMUNIDAD DE LA ESPERANZA: UNA APUESTA POR LA ACCIÓN SOCIAL	54
5.1 La emergencia del sujeto actor social	54
5.2 Sujeto actor social desde la acción comunicativa	59
	2



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

6. CONCLUSIONES	64
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
8 Anexos	73



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



AGRADECIMIENTOS

A nuestro asesor Berto Martínez por su ayuda, su apoyo y colaboración en cada consulta, por su paciencia y dedicación en todas las sesiones y por no dejarnos solas en ningún momento del proceso.

A la Fundación Ratón de Biblioteca y la Biblioteca Familia la Esperanza, por abrimos sus puertas de manera afectuosa, por acompañarnos en cada momento de nuestra investigación, facilitándonos toda la información necesaria, brindándonos el espacio; y por tenernos en cuenta en el momento del diálogo y la planeación de los talleres.

Finalmente, a cada uno de los integrantes de Periodismo Literario porque con ellos fue posible realizar nuestro trabajo de grado, gracias por compartir con nosotras sus experiencias, sus ideas, significados y maneras de vivir; por acompañarnos en nuestro proceso de formación y construcción de saber. Gracias por su disponibilidad y acogernos de manera calurosa y familiar en su grupo.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



RESUMEN

El presente trabajo de grado intenta comprender el aporte de la argumentación conversacional en la formación del sujeto crítico en jóvenes de 12 a 18 años, participantes del taller de Periodismo Literario de la Biblioteca Familia La Esperanza de la ciudad de Medellín. Nuestro interés pedagógico parte de la reivindicación de la argumentación conversacional como una práctica sociocultural, puesto que, desde el ámbito educativo, se ha pensado como una habilidad o competencia, y no como una práctica social contextualizada.

Al considerarse un estudio cualitativo donde se comprende la experiencia de los participantes, en primer lugar, elaboramos una contextualización del barrio La Esperanza y la biblioteca con sus apuestas formativas en el taller de Periodismo Literario, a partir del uso de la cartografía social y entrevistas semiestructuradas. En segundo lugar, realizamos un acompañamiento al grupo de Periodismo Literario desde los encuentros conversacionales, al tiempo que realizábamos entrevistas y observación participante en algunos momentos del proceso. Los diarios pedagógicos como herramientas de reflexión sobre nuestra propia práctica, fueron fundamentales durante todo el proceso de investigación.

Emergen así tres rutas comprensivas: 1) el encuentro con el otro y con el mundo desde la argumentación conversacional como práctica sociocultural en términos de relaciones de poder, lo dialéctico, lógico y autobiográfico. 2) La experiencia como formas de pronunciar el mundo, a partir de las vivencias que se discurren entre lo dialógico, entendido como un encuentro entre dos pensamientos, donde se da apertura de la subjetividad del otro y la toma de conciencia que se da gracias a la comprensión y a la lectura de la realidad. 3) El sujeto actor social en la lógica de procesos de transformación y empoderamiento liderados por los jóvenes al interior de su comunidad.

Palabras claves: argumentación conversacional, práctica sociocultural, experiencia, encuentro, sujeto actor social.



PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación intenta comprender el aporte de la argumentación conversacional en la formación del sujeto crítico en jóvenes de 12 a 18 años, participantes del taller de Periodismo Literario de la Biblioteca Familia La Esperanza de la ciudad de Medellín. Nuestro interés parte de la necesidad de reivindicar la argumentación conversacional que emerge en la cotidianidad de los sujetos, ya que en el ámbito educativo se ha pensado como una habilidad o competencia. Aquí, sin embargo, la proponemos como una práctica sociocultural, situada, que permite la toma de conciencia de la realidad, propicia un encuentro con el otro, con el mundo, al tiempo que genera una transformación en la forma de ser y de pensar del sujeto.

Esta motivación se materializa en un ejercicio pedagógico en la Biblioteca Familia La Esperanza, al ser un espacio que genera encuentros donde la conversación y el pensamiento reflexivo se encuentran presentes en talleres de formación, entre ellos, en el grupo de Periodismo Literario. Este taller tiene como propósito fortalecer las identidades y las memorias territoriales a partir de la literatura periodística y los diálogos con la comunidad, lo que posibilita la comprensión de la argumentación conversacional como práctica formativa en sentido amplio y situado, esto es, desde y a partir de las dinámicas particulares de los territorios.

Por esta razón, nos interesó articularnos al espacio de Periodismo Literario, pues al pensar en el vínculo entre las prácticas de argumentación conversacional con la formación del sujeto crítico, nos daría la oportunidad de comprender los tejidos que los participantes van construyendo por medio de la metodología de taller implementada por la biblioteca. En estas metodologías se muestra una relación con lo dialéctico, pues se presentan diferentes posturas críticas, según unos argumentos de comparación, de ejemplificación y de narrativa autobiográfica que los participantes validan como razonables.

En este sentido, dado que el taller de Periodismo Literario se pregunta por la formación del sujeto desde el contexto e historicidad, nos propusimos indagar por las emergencias que



produce la argumentación conversacional en la formación de sujetos críticos desde la teoría y la pedagogía crítica, en este caso, en jóvenes participantes del taller de Periodismo Literario de la Biblioteca Familia La Esperanza.

Este camino abrió un escenario de trabajo pedagógico que nos permitió ampliar nuestra mirada y comprensiones respecto al lugar de la argumentación conversacional en la vida de los jóvenes. Por ello, el presente informe da cuenta de la experiencia vivida con ellos, al igual que de la investigación como una ruta en la que hemos articulado, puesto en escena, múltiples estrategias, unas con mucha tradición en la investigación cualitativa y otras que hemos creado para nuestros propios intereses investigativos y pertinencia contextual. Presentamos, así, una experiencia que se despliega en cinco capítulos.

En el primer capítulo damos cuenta del planteamiento del problema, a partir de un ejercicio de contextualización y de rastreo bibliográfico que nos permitió situar nuestros intereses investigativos en términos de las dinámicas del barrio y de la biblioteca, al igual que identificar los enfoques, metodologías y preguntas que han orientado los trabajos recientes en argumentación. Esto para elaborar un problema pertinente con las particularidades del territorio y aportante el campo de discusión al que se articula nuestro trabajo.

En el segundo capítulo reconstruimos la metodología utilizada en el trabajo, haciendo explícito nuestro paradigma de investigación, las estrategias y técnicas. Al igual que el procedimiento para sacar adelante el análisis e interpretación de la información.

El capítulo tercero aborda la argumentación conversacional como una práctica sociocultural, a partir de la concepción de encuentro, pensados desde los talleres y la participación de los chicos. En esta mirada se logran desplegar los tipos de encuentro visibles en el taller, ampliar la concepción de argumentación conversacional e identificar las características de las prácticas de argumentación conversacional presentes en el grupo de Periodismo Literario.

En el cuarto capítulo, desarrollamos la categoría de experiencia como una travesía por lo dialógico y la toma de conciencia de la realidad, como una forma de comprender el lugar de ese tránsito en el mundo de la vida de cada uno de los jóvenes, al permitirles la apertura dialógica con el otro en las prácticas de argumentación conversacional.



En el capítulo cinco, trabajamos la noción de sujeto actor social en la lógica de un sujeto para la comunidad de la Esperanza, esto es, sujetos actores sociales, transformadores de su contexto barrial a partir de la acción comunicativa.

Finalmente, proponemos algunos caminos posibles para seguir explorando, nuevas preguntas, aprendizajes, en fin, comprensiones que nos habilitan para continuar el diálogo, para seguimos formando.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo da cuenta de la contextualización del barrio y de la Biblioteca Familia La Esperanza, perteneciente a la Fundación Ratón de Biblioteca, donde realizamos las prácticas pedagógicas. Asimismo, presenta una síntesis del rastreo bibliográfico respecto a las investigaciones que han abordado las categorías que explora la presente investigación, esto es, argumentación, conversación y sujeto crítico, desde el ámbito educativo. Por último, y como resultado de la articulación entre la contextualización y el rastreo bibliográfico, introducimos la descripción del problema de investigación y los objetivos que la orientan.

1.1 Contextualización

1.1.1 Fundación Ratón de Biblioteca: apuestas pedagógicas y bibliotecarias

La Fundación Ratón de Biblioteca es una entidad sin ánimo de lucro fundada en 1984 con el propósito de promover la cultura y la educación en los barrios populares de la ciudad de Medellín, a partir del acceso a la lectura. Esto para la formación de niños y jóvenes creativos, críticos y autónomos que sean actores en la construcción de territorios de paz. En la actualidad, cuenta con un sistema de bibliotecas comunitarias, a partir de un convenio con la Fundación Familia y la Biblioteca Pública Piloto. A través de esta alianza, la Fundación coordina tres bibliotecas ubicadas en Villatina (comuna 8), Raizal (comuna 3) y La Esperanza (comuna 6). Asimismo, tiene el Centro de Lectura Villa Guadalupe (comuna 1), que fue fundado en 1994.

En cada una de las sedes que coordina la Fundación Ratón de Biblioteca se ofrecen actividades de promoción de lectura y servicio bibliotecario a partir de tres proyectos:

- *Biblioteca como un espacio para el encuentro y el aprendizaje.* Ofrece un espacio de conectividad, formación de usuarios, préstamo y renovación interbibliotecario. Este proyecto es liderado por la bibliotecaria.
- *Lectorarte.* Presta servicios para la formación de lectores en distintos ciclos de vida. Este proyecto es liderado por el promotor de lectura.
- *Bibliotecas sin límites.* Son actividades de extensión bibliotecaria, por ejemplo, la campaña “abrázame con tus palabras”; vacaciones creativas, relaciones



interinstitucionales con las mesas de trabajo de primera infancia y adolescencia de las diferentes comunas, mesas sectoriales y junta articuladora. Estas actividades buscan convocar nuevos públicos y hacer proyectos en común para posicionar la biblioteca dentro del barrio. Igualmente, actividades en la Fiesta del Libro y la Cultura, encabezadas por el dinamizador.

Estos tres proyectos están articulados al Plan Estratégico de la Fundación Ratón de Biblioteca 2016-2020, desde unas perspectivas culturales, pedagógicas y bibliotecarias concretas:

En primer lugar, la Fundación concibe la lectura y la escritura como una práctica sociocultural, que permite contextualizar a los usuarios frente a su entorno para generar un sentido social, cultural y, sobre todo, comunitario en términos de una sana convivencia, con acciones intencionadas presentes en los proyectos arriba nombrados. De acuerdo con esto, es importante resaltar que dicha concepción de lectura y escritura responde al enfoque de Zavala (2008) al afirmar que:

Involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no son siempre observables. Se trata de maneras de leer y escribir que articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas (p. 73).

Por tanto, la lectura y la escritura, parten esencialmente de las experiencias que tienen los lectores como seres que habitan un territorio.

En segundo lugar, se asume la mediación en lectura y escritura como generadora de vínculo afectivo, entendiendo éste vínculo como el conjunto de interacciones propias de los seres humanos que tienen su mayor escenario en la familia, formando relaciones esenciales para las prácticas de lectura y escritura. Estos lazos son el factor de formación más importante en el desarrollo de la personalidad del niño durante los primeros años de vida. De acuerdo con esto, la coordinadora Sandra Oquendo¹, afirma que: “la lectura, como vínculo afectivo, está cargada de un sentido emocional, es decir, quien lee un texto está cargado de unos

¹ Hemos utilizado los nombres y seudónimos de todos los participantes, ya que nos dieron su autorización para hacerlo, a partir del conocimiento de los objetivos de nuestra investigación.

imaginarios y de esa manera comprende e interpreta lo que lee” (Entrevista, 1 de septiembre de 2017).

En tercer lugar, la Fundación, propone la biblioteca pública como ambiente educativo, en tanto espacio que permite el acceso a diversos materiales de lectura como la circulación, la promoción y la formación en la lectura y la escritura. En este sentido, la biblioteca pública, en el marco de sus funciones educativas, propende por el desarrollo social integral, entendido como: “educación social de las personas en su condición de ciudadanos, lectores y usuarios consumidores de información” (Fundación Ratón de Biblioteca, 2016 a, p.13). De esta manera, la biblioteca es entendida como un espacio social, cultural y formativo diferente a la escuela, puesto que circulan saberes para la formación lectora y para la convivencia por medio de los talleres y diferentes servicios bibliotecarios, que permiten a la comunidad apropiarse de su contexto sociocultural.

A partir de estas apuestas pedagógicas y bibliotecarias, es importante resaltar, como bien lo afirma la coordinadora Sandra Oquendo, que la lectura y la escritura que se concibe desde la biblioteca en cada uno de los servicios, está basada en el placer y el gozo, ya que la escuela se enfoca más en la alfabetización. Por tanto, el concepto de lector que se pretende formar en la Fundación se basa en el vínculo emocional, y un contexto bibliotecario en diálogo con una perspectiva sociocultural de la lectura.

En este sentido, aunque la Fundación conciba la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, el énfasis de éstas se presentan como resultado de procesos lectores; indicando que quien lee y quien desarrolla un comportamiento lector en relación con autores y con los espacios en los que se suscribe, tendrá herramientas para escribir, por lo que anualmente la Fundación realiza un concurso literario para potenciar este proceso. Por tanto, la escritura como práctica aunque se ha pensado, es un reto para las propuestas de la Fundación, ya que requiere de un acompañamiento fuerte por parte de los promotores y de cada uno de los servicios bibliotecarios, como lo hacen con la lectura.

Asimismo, la conversación, como práctica sociocultural, constituye una apuesta de trabajo conceptual y metodológico por explorar, pues si bien hace presencia en los servicios de Lecturarte, no se asume como una práctica, sino como pretexto para otras actividades, sobre todo, la oralidad en términos de la memoria, en talleres como “cuento y tinto”. En tal



sentido, *las prácticas de escritura y de conversación emergen* como escenarios de posibilidades para potenciar la propuesta pedagógica y bibliotecaria de la Fundación.

1.1. 2 Articulaciones entre barrio y Biblioteca Familia La Esperanza



Los habitantes del barrio la Esperanza asumen la biblioteca como un espacio para el encuentro. Foto realizada por Verónica Areiza y Yurany Agudelo el 1 de septiembre del 2017.

El barrio *La Esperanza* está ubicado en la comuna 6 (Doce de Octubre) de la ciudad de Medellín. En sus inicios, los años 50 y 60, según el libro *Barrio y Biblioteca: memorias colectivas en la constitución barrial del noroccidente de Medellín* (Bornacelly, Gómez y Quintero, 2016) y el Plan Estratégico Barrio la Esperanza (Orozco, 2016) fue conocido como un “asentamiento pirata”, ya que sus primeros habitantes, en su mayoría campesinos de diferentes zonas de Antioquia, obtuvieron esos lotes de manera ilegal, es decir, que se fueron estableciendo sin ninguna intervención o acatamiento de la norma de su época. Aquella comuna pertenecía a terratenientes con los que, según el Plan Estratégico, los pobladores negociaron sus parcelas y así ese terreno se fue poblando.

El barrio se fue desarrollando gracias a sus habitantes y a los convites² que organizaban para ir construyendo sus casas, el templo, la biblioteca, el Centro de Desarrollo Social, el

² Según la RAE, un convite es la acción o efecto de convidar a una serie de personas a prestar un servicio social a cambio de comida.



teatro al aire libre, algunas zonas deportivas, instituciones educativas, las vías, el alcantarillado, la luz eléctrica y el ingreso de agua (en esa época debían tomar agua de las quebradas y los nacimientos). Con el tiempo, configuraron su estructura barrial y lo que hoy se conoce como el Núcleo de Vida Ciudadana.

De estos proyectos comunitarios surge la biblioteca, fundada por un grupo de mujeres en 1968 como biblioteca parroquial “El Principito” y que actualmente es nombrada como Biblioteca Familia La Esperanza, para fomentar lo cultural, lo artístico y lo educativo como lo indica Yamili Ocampo, directora de proyectos de la Fundación, citada por Aristizábal (2016)

La biblioteca fue concebida como una atmósfera educativa, crítica, social, cultural; un espacio formativo y donde se encuentra la memoria de la zona [...] Socialmente la biblioteca se encuentra atada a importantes referentes propios de la cultura occidental como son el conocimiento, el aprendizaje, la lectura, la acción política y ciudadana y sobre todo la educación; así, la biblioteca comunitaria impulsó procesos de pensamiento y de formación para el desarrollo local (p. 48).

A medida que las construcciones barriales se fueron pensando más en términos de urbanización, su economía se fue asentando en el ámbito formal e informal de pequeñas empresas, como se menciona en el libro *La Esperanza para todos y todas* (Orozco, 2016): “ventas visibles en las esquinas o lugares públicos que dan cuenta de la sobrevivencia de parte de la población a partir de estas prácticas autogestionarias” (p.96). Allí logramos observar que la comunidad se propuso planes que permitieron el mejoramiento de la economía, pues en 1975 y 1999 cuando existía la Cooperativa la Esperanza, se impulsaron prácticas económicas solidarias para el desarrollo local.

Por otra parte, el barrio La Esperanza, según la Fundación Ratón de Biblioteca (2016 b) presenta tejidos sociales que son atravesados por puntos de encuentro para la sana convivencia, gracias a los grupos culturales, ubicados en el Centro de Integración Comunitaria (CIC) que, en conjunto con la Biblioteca Familia La Esperanza, tienen un impacto a nivel organizacional dentro del barrio, en tanto apuntan a la transformación social desde las artes. Las organizaciones que conforman el CIC son:



Tabla 1.

Organización	Público	Actividad
Escuela de danzas Yemayá	Niños, jóvenes y adultos	Danza folclórica
Grupo Pasión en movimiento	Niños, jóvenes y adultos	Baile de salón
Acrobatic	Niños y jóvenes	Acrobacia, zancos y danza
Club de vida sueño de Gabaón	Tercera Edad	Danza folclórica
Club de vida los inquietos en su edad dorada	Tercera Edad	Danza folclórica
Club de amigos de la Biblioteca la Esperanza CABE	Niños, jóvenes y adultos	Derechos Humanos
Corporación Renovación	Niños y jóvenes	Teatro

Es importante, además, indicar que en el barrio La Esperanza existen problemáticas que han sido identificadas a través de un ejercicio de mapeamiento participativo que incluyó un recorrido barrial y la elaboración de mapas parlantes con dos grupos de los servicios de Lecturarte (Periodismo Barrial y Periodismo Literario). Este ejercicio permitió dar cuenta del papel que tiene la Biblioteca dentro del barrio, como un espacio donde los jóvenes acuden para socializar, compartir y aprender.

En el grupo de *Periodismo Barrial* identificamos que en el CIC se presentan problemáticas ligadas al consumo de drogas, a las peleas organizadas por estudiantes de la Institución Educativa La Esperanza, maltrato intrafamiliar y contaminación ambiental por basuras, como se evidencia en el mapa.



Figura 1: Mapa del barrio realizado el 8 de septiembre de 2017 con los participantes del grupo Periodismo Barrial.

Dentro de las organizaciones que conforman el CIC, la biblioteca se convierte en la única institución que ofrece servicios de formación de lectores, conectividad, circulación y préstamo:

La biblioteca significa confianza, respeto [...] seguridad, donde uno reflexiona y piensa que uno vale mucho [...] La biblioteca es donde encuentro a mis amigos, me siento cómoda y hago cosas que me distraen del dolor que tengo en mi casa. Por eso vengo acá todos los días (Integrante del grupo, cartografía social, 8 de septiembre de 2017).

Para los participantes en este ejercicio de cartografía, ante la pregunta ¿En el barrio La Esperanza hay esperanza? contestaron al unísono que no, porque se necesitan muchos cambios. Entre ellos resaltaron que frente a las peleas que se dan entre estudiantes, muchas se convierten en un show, ya que todas tienen un público que las anime, por eso uno de las transformaciones que se debe plantear es: “dejar de animar las peleas” según Blue³ (Cartografía Social, 8 de septiembre de 2017).

En el mapa elaborado con integrantes del espacio *Periodismo Literario*, pudimos identificar otros aspectos, a partir de las preguntas ¿por qué es importante la biblioteca? y ¿qué representa para el barrio?

³ Seudónimo de una de las chicas participantes del taller de Periodismo Barrial y Literario.



Figura 2: Mapa del barrio realizado el 7 de septiembre de 2017 con los participantes del grupo Periodismo Literario.

Se muestra que la biblioteca, al ser un espacio comunitario que ha tenido como fin la promoción de lectura, escritura y las artes, se ha convertido en un lugar idóneo para la integración de las personas, puesto que les permite compartir y generar aportes a partir de la sana convivencia y las prácticas de valores. Esto lo afirma una de las integrantes del grupo: “Es un espacio donde uno se puede distraer sin tener que recurrir a los males que hay en la calle, porque la lectura, la escritura y las demás artes, como la literatura, son un desahogo (Nataly, cartografía social, 7 de septiembre de 2017).

Al mismo tiempo, la drogadicción ha representado un punto de quiebre que ha debilitado al barrio y que, de alguna manera, ha impactado la vida de los jóvenes que habitan esa comunidad, como bien lo exclama Rosa Edith Cuadrado: “Es que el microtráfico es un flagelo que afecta a la adolescencia y a los niños” (Cartografía social, 7 de septiembre de 2017). Con lo anterior, los jóvenes del grupo, como mecanismo de defensa y protección, se fijan en los lugares por los cuales no deben pasar y se abstienen de decir en qué barrios viven o suelen visitar.

1.1.3 Periodismo Literario: apuesta por la formación

El taller de Periodismo tiene como propósito fortalecer las identidades y las memorias territoriales a partir de la literatura periodística y los diálogos con la comunidad, haciendo lecturas de su contexto y de las relaciones en las que están sumergidos los participantes.



Dicho objetivo surge desde sus intereses de cara a participar en diferentes eventos bibliotecarios y de ciudad que vincule el quehacer periodístico. El taller tiene cuatro componentes: Arte y cultura (Rosa Cuadrado), Literatura (Martha Restrepo), periodismo (Chris Horn) y memoria y territorio guiado por Steven Román Hernández.

Vinculando lo anterior, identificamos un espacio para la conversación desde el contexto y el encuentro con la literatura, en el que los chicos muestran fluidez en los discursos, por tanto, consideramos importante reivindicar la argumentación conversacional como una práctica sociocultural que está presente en este taller, pero no ha sido abordada pedagógicamente. Puesto que posibilita la formación sujetos críticos y actores sociales para su propósito dialógico, en este caso, el periodismo literario.

1.2 Antecedentes

Para avanzar en la delimitación del problema de investigación, además de afinar la mirada respecto a la institución y al barrio, realizamos un rastreo bibliográfico de otros estudios, a partir de las categorías exploratorias: conversación, argumentación conversacional (desde una práctica social pragmatológica o pragmatológica) y sujeto crítico en el ámbito educativo. Sin embargo, para el caso de la argumentación conversacional, no descartamos estudios que lo abordaran desde un enfoque netamente lingüístico, ya sea como una competencia o habilidad. Este ejercicio fue importante para reconocer un panorama amplio sobre esta práctica, al igual que las metodologías y resultados, de cara a la construcción de las preguntas que orientan el presente trabajo.

En el ámbito internacional encontramos estudios de la argumentación a nivel lingüístico. En primer lugar, *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*, de Canals (2007) realizada en Barcelona, España, en el Instituto IES Banús, de Cerdanyola del Vallès. Este estudio tuvo como objetivo: “comprobar si, con la práctica de la argumentación en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, los estudiantes de secundaria elaboran un conocimiento más racional, estructurado y comprometido” (p.49).

La investigación toma como método el estudio de caso y el debate para identificar posturas sobre ciertas problemáticas y elaborar cuadros comparativos que permitieran dilucidar las transformaciones de la argumentación oral y luego escrita. A partir de esta

metodología se concluyó que, en el ámbito de la racionalidad, los estudiantes dotaron su conocimiento social, puesto que éste era más completo, reflexivo y explicativo. Asimismo, se evidenció mayor objetividad en los argumentos y más interés por buscar respuestas y generar propuestas que permitan una transformación.

Como segundo estudio se encuentra, *Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación*, de Herrera y Rodríguez (2008), quienes transcribieron cinco debates en el colegio Villa del Mar, alrededor de las temáticas: *la existencia de Dios, la clonación, el aborto*, etc., y de cinco videograbaciones sobre *el uso de drogas, el embarazo adolescente y la eutanasia*, en el colegio de Valparaíso; se muestran los movimientos argumentativos por medio de porcentajes. En estos movimientos se mantenía una estructura vertical, es decir, el profesor era el interlocutor directo y a la vez era quien dirigía los discursos, generando tópicos nuevos, resumiendo y reanudando los argumentos. Además, los resultados mostraron que los estudiantes solo exponían sus puntos de vista o posturas, pero no siempre se generaban contraargumentos basados en un discurso coherente y progresivo como lo proponen las Máximas de Cooperación de Grice (1975).

A nivel nacional se destacan tres investigaciones de la argumentación oral y escrita. La primera, *Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios*, de Rodríguez y Valencia (2013), que presenta, bajo la Investigación-Acción-Participación (IAP), ocho videograbaciones sobre el tema de *la infidelidad entre parejas*. Dichos debates, potenciaron la escucha, minimizaron las falacias y la utilización del doxa para generar argumentos. Se concluyó que:

En efecto, la estrategia más utilizada por los estudiantes es la causalidad lo que, según ella, revela la influencia de la percepción de lo real en las elecciones de recursos para argumentar. Por esta razón, vale la pena adelantar procesos para que el estudiante se reconozca no solo en lo que dice sino, sobre todo, en aquello de lo que se sirve para decirlo (Rodríguez y Valencia, 2013, p.197).

En la misma línea de la pragmadialéctica se encuentra la investigación *Caracterización del discurso argumentativo en ciencias sociales en estudiantes del grado séptimo de la Escuela Normal Superior de Manizales*, de Ramírez (2010). La metodología que se



implementó está basada en las etapas de discusión crítica (confrontación, apertura, argumentación y cierre) propuestas por la pragmadialéctica. Con esta estructura se realizó una intervención didáctica que reunía discusiones de la obra “Marcos”, leída con anterioridad a partir del Programa Filosofía para Niños. Luego, se ejecutó un juego de roles donde los estudiantes (grupos de 3 personas) presentaban posiciones diferentes de una problemática dada por el docente. La discusión argumentativa debía ser por escrita teniendo en cuenta los esquemas argumentativos de autoridad, de referencia y de ejemplos. Sin embargo, el análisis de las discusiones evidenció que no existe una apropiación de los argumentos, solo se reduce a opiniones poco rigurosas. Por esto, el autor sugiere darle continuidad a este discurso en el aula de clase.

Asimismo, se encuentra la investigación *La argumentación oral en primaria*, de Santos (2012) que tuvo como propósito: “iniciar prácticas argumentativas desde los niveles de primaria para cualificar estos procesos a futuro en niveles superiores” (p. 6). La metodología que se implementó parte de una intervención didáctica en cuarto de primaria, a partir de debates desarrollados en 10 horas de clase, teniendo en cuenta las problemáticas de la escuela (huerta vs parque infantil) para presentar argumentos, basándose en hechos, ejemplos y consultas. Santos (2012) concluye que:

El adelanto de actividades debatibles, a partir de situaciones auténticas es una herramienta que se puede considerar para potenciar la argumentación oral en estudiantes de primaria. Además, estas prácticas llevan a los estudiantes a desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la diferencia de opinión, procesos de pensamiento a partir de la escucha reflexiva con la que integra sus conocimientos y organiza las posteriores intervenciones, con las que razona y demuestra sus puntos de vista (p. 13).

Para finalizar, consideramos importantes tres investigaciones realizadas en la ciudad de Medellín. La primera, es un trabajo de grado de Díaz (2016) *La argumentación pragmadialéctica en el aula: Un camino para la construcción de pensamiento crítico del estudiante*, desarrollado en el grado once de la Institución Educativa Calasanz (femenino). Este estudio parte de la argumentación pragmadialéctica, como teoría y metodología, para la ejecución de ensayos y de discusiones críticas por grupos focales, desde las diferentes etapas



de la literatura colombiana. A partir de ahí, se generan modos de pensamiento que permiten la formación de sujetos que reflexionan y transforman su contexto social.

La segunda es la investigación de maestría de Ortega, Ospina y Hoyos (2013), *La conversación en el despliegue del sujeto político* con jóvenes vinculados a organizaciones juveniles del Colectivo Artístico Grafiti de la Cinco, ubicado en el barrio Castilla. Dicho ejercicio consistió en la observación, comprensión e interpretación de elementos relacionados con el sujeto político a partir de encuentros que vinculan el cine y la literatura como “provocadores para que aparezca el sujeto que conversa, y por ende logre desplegar su subjetividad” (Ortega, et al, 2013, p.26).

En este trabajo se halló como resultado que:

La conversación es no sólo el escenario propicio para la aparición y para el desvelamiento de la originalidad y de la pluralidad humana, sino también para la formación de sujetos capaces de cuestionar lo establecido y de proponer y jalonar, en compañía de otros, los cambios que requiere su realidad [...] Finalmente, encontramos que para los jóvenes participantes en la investigación, la argumentación es un momento de la conversación en donde es posible intercambiar ideas y opiniones, y pactar colectivamente las acciones que, a su modo de ver, requiere su realidad (Ortega, et al, 2013, p. 42).

Por último, el trabajo monográfico *La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra*, de Amaya (2007), situado en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, da cuenta de estrategias como leer en voz alta, realizar textos colectivos para observar la cohesión y la coherencia; y construir oralmente un argumento, para fortalecer la expresión oral y la escucha, al igual que el desarrollo de la capacidad argumentativa. No obstante, Amaya (2007) se da cuenta de que un año no es suficiente para desarrollar las habilidades orales y de escucha, pero que estas estrategias sí fueron útiles para orientar una clase de lengua castellana y favorecer la capacidad argumentativa oral y escrita.

Los anteriores trabajos nos dejan ver una apuesta por la argumentación como una habilidad, competencia o capacidad que se fortalece según una necesidad académica. No obstante, pocos estudios articulan argumentación y conversación como una *práctica social* y



lingüística que está presente en diferentes espacios escolares o cotidianos. En esta línea, ningún estudio ha concebido la formación de un sujeto crítico desde dichas prácticas, lo que da pie a la realización de otros estudios como éste, en perspectiva sociocultural y crítica, tanto de la práctica de la conversación como del sujeto que participa en ella.

1.3 Descripción del problema

A partir de los elementos que emergen de la contextualización y del ejercicio de antecedentes, este estudio aborda la relación entre prácticas de argumentación y conversación, haciendo uso del concepto de *argumentación conversacional* y la formación del sujeto crítico, en el taller de Periodismo Literario de la Biblioteca Familia La Esperanza, al ser un escenario que se pregunta por la formación del sujeto desde su contexto e historicidad. Dicha relación es pertinente dentro de la práctica pedagógica al reivindicar la argumentación y la conversación como una práctica sociocultural en un contexto bibliotecario, que les permite a los miembros del grupo participar con liderazgo en espacios dentro y fuera de la biblioteca.

Esta reivindicación se hace presente en este trabajo, puesto que, la argumentación como la conversación se han reducido en la academia a una actividad o a una competencia a desarrollar y no ha tenido el valor y el estudio que si ha cobrado la lectura y la escritura actualmente, como prácticas socioculturales en diferentes autores como Zavala (2008), Cassany (2006), entre otros.

Desde este escenario, en primer lugar, para elaborar el concepto de argumentación conversacional tuvimos en cuenta los aportes de la conversación de Meneses (2002) como un proceso social, Aguilar (2003, 2004) y Fernández (2006) frente al pensamiento de Gadamer, que la concibe en el diálogo, el respeto a la alteridad y la posición del otro, a partir de la escucha atenta. Asimismo, en la argumentación tomamos como base algunos estudios de análisis del discurso a partir del enfoque pragmadiálectico de Van Eemeren y Grootendorst (2009) que proponen la argumentación desde una perspectiva razonable para llegar a unos acuerdos basados en la razonabilidad que debe tener el protagonista y el antagonista. Igualmente, desde un enfoque interaccional nos apoyamos en Carrizo (2012) para ahondar en la argumentación como acción social en contexto, donde los participantes justifican un



punto de vista ante una situación- conflicto interpersonal momentáneo que tiene una intención comunicativa manifiesta.

En segundo lugar, para abordar el concepto de formación retomamos los aportes de Ríos (1995) asentada en Gadamer, donde se apunta a un proceso perenne que se da en constante desarrollo y progresión. Igualmente, para la concepción del sujeto crítico, partimos de la teoría y la pedagogía crítica, ya que en el rastreo bibliográfico referido en los antecedentes evidenciamos que no se ha abordado, sino que se ha planteado desde su ámbito político o se ha restringido al pensamiento crítico como acto reflexivo. No obstante, aunque en el presente estudio concebimos al sujeto desde lo crítico no desconocemos que también es un actor social, histórico y político. Por ende, tomamos como base la concepción de sujeto crítico desde Adorno (1998), Habermas (1998) y Freire (1968) que lo conciben desde el uso de su pensamiento crítico, que se emancipa desde la palabra y la acción, gracias a la toma de conciencia generada desde el diálogo para la transformación social como acto político.

A partir de lo anterior surge como pregunta orientadora:

¿Qué emergencias produce la argumentación conversacional en la formación del sujeto crítico en jóvenes de 12 a 18 años, participantes de Periodismo Literario de la Biblioteca Familia La Esperanza?

1.4 Objetivo general

Comprender el aporte de la argumentación conversacional en la formación del sujeto crítico en jóvenes de 12 a 18 años, participantes del taller de Periodismo Literario de la Biblioteca Familia La Esperanza.

1.5 Objetivos específicos

- Identificar las características del sujeto crítico presentes en las prácticas de argumentación conversacional que adelantan los jóvenes del Taller de Periodismo Literario en su vida cotidiana.
- Caracterizar las prácticas de argumentación conversacional que tienen presencia en la vida cotidiana de los jóvenes de Periodismo Literario.



- Visibilizar los aportes de la argumentación conversacional en la formación de un sujeto crítico que participa y lidera procesos bibliotecarios y comunitarios en su barrio.

CAPÍTULO II

2. MEMORIA METODOLÓGICA

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, ya que nos interesa comprender la experiencia de los participantes, en este caso, de los jóvenes de 13 a 18 años de la Biblioteca Familia La Esperanza, desde sus vivencias, significados y opiniones frente a lo que los rodea. En este escenario consideramos la investigación cualitativa desde la perspectiva de Eumelia Galeano (2014):

[...] la investigación cualitativa trabaja con las cualidades de los seres humanos y considera estos seres humanos como productores de conocimiento, con la capacidad [...], independientemente de su nivel educativo, de su condición socioeconómica, de su ubicación laboral [...], de pensar, de reflexionar y de construir conocimiento con otros, de entender la realidad.

Desde este enfoque investigativo, los sujetos de la biblioteca son fuente esencial del conocimiento, aportando de manera concreta a nuestra investigación desde la conversación, la experiencia y las reflexiones que suscitan dentro de los mismos talleres, en esa participación surge como objetivo comprender el aporte de la argumentación conversacional en la formación del sujeto crítico en los jóvenes participantes del taller de Periodismo Literario de la Biblioteca Familia La Esperanza. Para dicha interpretación tuvimos en cuenta la hermenéutica de Gadamer (1993) entendida no como un método o técnica de interpretación de textos, sino como un modo de comprendernos y comprender el mundo que nos rodea para relacionarnos con él, a partir del lenguaje:

La hermenéutica se refiere sobre todo a que hay algo ahí que se dirige a mí y me cuestiona a través de una pregunta. Esta es la razón de que el lenguaje sólo pueda ser en la conversación lo que puede ser, pues es en el juego de pregunta y respuesta donde



ofrece una perspectiva que no se encontraba ni en la mía ni en la del otro (Gadamer, 1993, p. 146).

En este orden de ideas, a nivel ético, resaltamos la importancia de la interlocución con los jóvenes de Periodismo Literario porque, como lo afirma Galeano (2014), sus conocimientos y maneras de comprender la realidad, si bien son distintos a los académicos, también hacen parte de las maneras de construir saberes y repensar lo que pasa en la cotidianidad. De igual manera “[...] comprender cómo son los modos de vida, cómo piensan los seres humanos, cómo interactúan entre ellos, cómo construyen significado sobre su propia vida, sobre su propio quehacer, sobre la relación de ellos con la naturaleza” (Galeano, 2014). Desde allí, los participantes tenían pleno conocimiento de nuestros objetivos de investigación y nos autorizaron para mencionar sus nombres propios, sus pensamientos e ideas que fueron de gran utilidad para pensar nuestra investigación; Asimismo, los jóvenes de Periodismo Literario, si bien son menores de edad, la Biblioteca Familia La Esperanza solicita a los padres de familia, antes de que sus hijos hagan parte de los talleres, firmar un consentimiento informado, donde facultan a la biblioteca para tomar fotografías o realizarles entrevistas que tengan que ver con sus procesos bibliotecarios.

Así, pues, en esta investigación es esencial el otro, puesto que sus imaginarios, sentidos, significados, valores y condiciones de vida nos permiten indagar acerca del sujeto crítico, resaltando, en palabras de Galeano, la heterogeneidad de la sociedad, por lo tanto, reconocemos que son posibles las variables y particularidades que los chicos de Periodismo Literario pueden hacer de nuestra investigación, generando con ello nuevas miradas.

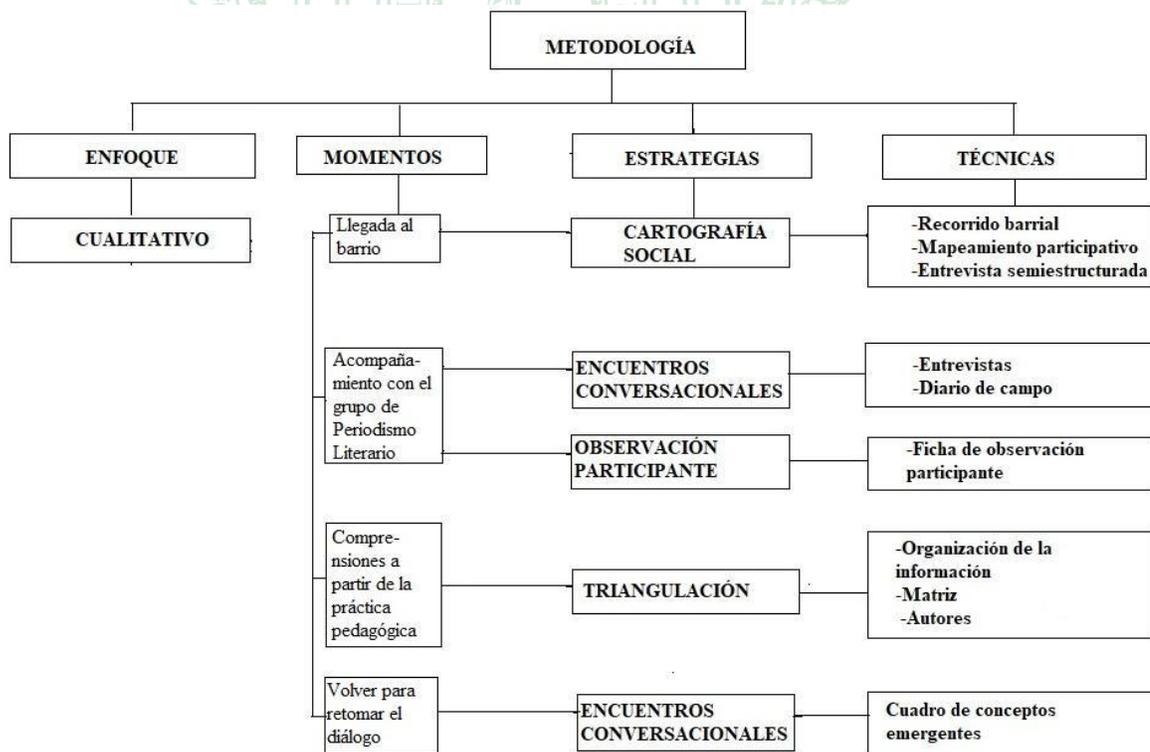
A nivel epistemológico, es importante mencionar que el conocimiento que emerge de la investigación resulta del acompañamiento, el diálogo y la intervención en los talleres y entrevistas de los sujetos presentes en la biblioteca, por lo tanto, como lo afirma Humberto Cubides y Armando Durán (2002) adelantamos una relación “Sujeto-Sujeto” (p.12), donde fue posible la construcción del saber por medio del diálogo entre nosotras como investigadoras y los jóvenes de Periodismo Literario como los interlocutores, donde existió la participación de todos para reflexionar acerca de la argumentación conversacional y el sujeto crítico.



Desde esta perspectiva, la posición política de nuestro trabajo no es neutral, ya que nos interesa una transformación en la forma de ser, actuar y pensar la realidad, involucrarnos como sujetos actores sociales que pensamos críticamente lo que pasa en la escuela, el barrio, la biblioteca y otros espacios de participación que nos involucran. Este estudio nos ha hecho reflexionar acerca del quehacer docente, del trabajo en equipo y las maneras de leer y pronunciar la realidad.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, este trabajo de investigación tuvo cuatro momentos esenciales, donde fue posible utilizar diversas estrategias y técnicas. El siguiente cuadro sintetiza nuestra ruta metodológica.

Tabla 2



En esta investigación utilizamos la noción de estrategias de investigación en términos de Eumelia Galeano (2014):

Las estrategias se conciben como modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico en los cuales se ha cristalizado usos específicos de investigadores o



estudiosos de la investigación social cualitativa. Una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema a investigar (p.19)

De acuerdo con lo anterior, nuestras estrategias permiten hacer una relación directa con las voces de los participantes, sus maneras de vivir y leer la realidad, promoviendo múltiples encuentros con el saber, tener comprensiones acerca de las construcciones y elaboraciones sociales que constituyen la cultura y las maneras de pensar en la formación.

Por ello, las estrategias no son permanentes ni únicas en la investigación cualitativa, es decir, que pueden existir emergencias que vayan conformando la investigación y den cuenta de los hallazgos y comprensiones del estudio, por lo tanto, en esta investigación se nota la flexibilidad, la participación, la organización de la información, la importancia del entorno y las observaciones directas para la comprensión del contexto, lo cual permitió repensar, con ayuda de Periodismo Literario, la argumentación conversacional, la escuela y las funciones de la biblioteca Familia la Esperanza y nuestra labor docente.

2.1 Etapas de la investigación

2.1.1 La llegada al barrio la Esperanza

Como primer momento realizamos una contextualización que nos permitió reconocer el barrio, la biblioteca y los jóvenes de Periodismo Literario para articularnos a las lógicas del barrio y de la institución, al igual que a las experiencias y saberes de los jóvenes, de modo que pudiéramos elaborar un problema de investigación pertinente. Para ello usamos como estrategia de investigación la cartografía social, ya que permite la participación, la reflexión y la comprensión del territorio y las movilidades que hacen parte del mismo, pues como lo afirma Lucía Castro (2016) la cartografía social es:

[...] un proceso participativo debido a que requiere, necesariamente, del aporte del conocimiento que la comunidad tenga de su territorio. Sin importar el nivel de escolaridad, de las aptitudes verbales, de dibujo y otras condiciones que puedan tener los participantes, la cartografía social requiere de la visualización de la experiencia y



Facultad de Educación

de las relaciones de identidad que éstos han generado con su territorio, para que logre ser efectiva y precisa en la información que produce (pp. 29-30).

Para la realización de la cartografía social usamos tres técnicas. 1) *Recorrido* por los alrededores de la Biblioteca Familia la Esperanza, en compañía de la coordinadora Sandra Oquendo para reconocer las dinámicas del barrio y su tejido social. 2) Al interior de la biblioteca, realizamos *entrevistas semiestructuradas* para comprender la propuesta bibliotecaria en el territorio. Entendemos las entrevistas como: “[...] una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (Díaz, García, Martínez, Varela, 2007, p.163). En estas conversaciones dialogamos con la coordinadora de la biblioteca, la promotora de lectura y usuarios de los servicios que presta la biblioteca. 3) Con los chicos del taller Periodismo literario, adelantamos *un mapeamiento participativo del barrio*, en el que discutimos el papel de la biblioteca en el territorio e identificamos los usos de los lugares que frecuentan.

2.1.2 Acompañamiento con el grupo de Periodismo Literario

Con la intención de comprender las prácticas de argumentación conversacional presentes en el grupo de Periodismo Literario implementamos como estrategias de investigación *los encuentros conversacionales y la observación participante*.

Los encuentros conversacionales los adelantamos desde un ciclo de talleres, entendiéndolos desde la perspectiva de Ander-Egg (1994), en tanto “[...] es un aprender haciendo, en que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, [...] detenerse frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas, sin instalarse en certezas absolutas” (p.15). Planteamos, así, en cada uno de los encuentros, una pregunta o una afirmación que sirviera como detonante de los imaginarios y los puntos de vista que cada uno iba a expresar mediante diferentes actos de habla.

La ruta de talleres partió de dos situaciones, la primera desde la cartografía social del barrio la Esperanza, realizada con el grupo de Periodismo Literario, que facilitó la activación social desde la representación, la significación y la conciencia del territorio como actores sociales, técnica que consistió en la realización de un mapa del barrio, por medio de algunas



preguntas detonantes que nos permitieran comprender los vínculos, lecturas, ideologías, hábitos y realidades que hacen parte del barrio. La segunda, se desprende del componente pedagógico (memoria y territorio) que el grupo deseaba construir desde su rol como periodistas en formación. Como este componente requería de un análisis profundo del barrio, invitamos a Steven Román Hernández, estudiante de Gestión comunitaria de la Institución Universitaria Colegio Mayor, habitante de la Esperanza, y también líder del taller de Periodismo Literario, a que participara de nuestro quehacer pedagógico, realizando una planeación conjunta, desde una mirada lingüística y social.

Desde este interés conjunto por el barrio surge una pregunta transversal dentro de la ruta: ¿Por qué reconstruir la memoria territorial del Barrio La Esperanza? A partir de este interrogante planteamos una ruta de cuatro talleres que se implementaron en el mes de noviembre del año 2017, durante una hora semanal los días jueves. Este ejercicio apuntaba a la línea de memoria y territorio del grupo de Periodismo. Es importante aclarar que el grupo se reunía en la biblioteca dos horas semanales, no obstante, la otra hora era para los líderes de las otras líneas: Arte y cultura (Rosa Cuadrado), Literatura (Martha Restrepo) y periodismo (Chris Horn).

Al mismo tiempo que realizábamos los encuentros conversacionales, adelantábamos entrevistas (ver anexos) a jóvenes participantes del taller, al igual que registrábamos nuestras reflexiones en nuestro diario pedagógico. En el primer caso, nos permitía reconocer prácticas de argumentación conversacional por fuera de los encuentros conversacionales, sin embargo, no fue una técnica pertinente porque, a diferencia de los talleres donde todos estaban juntos, en las entrevistas se sentían intimidados, en un ambiente tenso, asunto que no permitió la conversación, pues nos ofrecían respuestas puntuales. Asunto que nos permitió replantear nuestra metodología y no continuar con las entrevistas que para ellos reproducía la evaluación oral (cara- cara) de la escuela, sino optar por la observación participante.

En el segundo caso, el diario pedagógico nos posibilitó comprender y reflexionar nuestra propia práctica y las dinámicas del grupo de Periodismo, ya que como lo afirman Monsalve y Pérez (2012) “[...] no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados obtenidos por los facilitadores en determinado momento, los cuales dan lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en



cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo” (p.119) Desde allí, en el diario pedagógico hicimos conscientes relaciones de poder, explicitamos los temas detonantes y reiterativos que se daban en los diferentes encuentros, reconocimos la importancia del otro dentro de los encuentros conversacionales y en las entrevistas.

Aunque teníamos proyectado continuar con el ciclo de talleres en febrero y marzo del 2018, no fue posible hacerlo, debido a que la Fundación reestructuró algunos espacios formativos, entre ellos, el taller de periodismo literario. Pasó de Periodismo Literario a Taller literario para jóvenes, por ello continuamos nuestra articulación con el grupo en trabajo colaborativo con la nueva orientadora del grupo. En estos meses usamos la observación participante como estrategia de investigación, para lo cual usamos una ficha de observación (ver anexo 1).

Desde la observación participante pudimos ver cómo las experiencias o las vivencias de los chicos se hacían presentes en el momento de dar respuesta o argumentar en la conversación, ésta causada por los detonantes que la promotora de lectura generaba dentro de sus propios talleres, por lo tanto, entendimos que los jóvenes reconocen la importancia de la historia del barrio, pero lo más trascendental para ellos es todo aquello que los toca, que tiene que ver con ellos, que los involucra, sea de manera directa o indirecta. En estos espacios emergió la concepción de *encuentro y sujeto actor social*, como una ruta para la transformación social.

2.1.3 Comprensiones a partir de la práctica pedagógica

Lo fundamental en nuestra investigación, radica en la polifonía, ya que nuestro compromiso estuvo en poner en diálogo las voces de los participantes, los teóricos y nuestros pensamientos como investigadoras y practicantes, como se ve reflejado en la contextualización, pero sobretodo en los capítulos de análisis; por esta razón no realizamos un marco teórico como capítulo aparte, sino que los pusimos en diálogo en miras a repensar las concepciones y comprender las prácticas que se efectuaron en la biblioteca y en el taller de Periodismo Literario. Dicha comprensión, gracias al ejercicio de análisis de la información producida en las estrategias y técnicas de investigación: cartografía social, observación



participante y encuentros conversacionales; ficha de observación, entrevistas y diarios pedagógicos.

Los datos producidos en la cartografía social y los encuentros conversacionales fueron sistematizados en los diarios pedagógicos y la transcripción de las entrevistas (Ver anexos). La información de la observación participante fue registrada en la ficha de observación participante. Luego procedimos a clasificar la información de acuerdo con el tipo de estrategia implementada, ubicándola en carpetas diferenciadas.

Una vez sistematizada y clasificada la información producida en la investigación, avanzamos en un ejercicio de triangulación con las categorías iniciales: *sujeto crítico*, *argumentación conversacional* y *formación*. Para este momento usamos una matriz de análisis (ver anexo 2), que nos permitió cruzar la información de cada estrategia con cada una de las categorías de análisis de manera simultánea, de modo que permitió la emergencia de las comprensiones.

Entendemos la triangulación como un proceso de inferencia “que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados” (Cisterna, 2005, p.68).

A partir de este ejercicio analítico derivan en nuestro trabajo lo que hemos denominado como categorías emergentes: *experiencia*, *encuentro* y *sujeto actor social*. Estas nuevas categorías nos exigieron reconstruir nuestro marco teórico, por tanto, retomar la discusión teórica para entrar en diálogo con las voces de los participantes y la nuestra como investigadoras. Estas nuevas categorías nos permitieron la interpretación de los resultados, lo cual requirió jerarquizar y organizar la información en un mapa visual (ver anexo 3). Este ejercicio fue fundamental para ordenar y comprender los resultados e implicaciones de la investigación, al mismo tiempo para elaborar el cuerpo de informe final de la investigación.

2.1.4 Volver para retomar la discusión

En coherencia con nuestra perspectiva epistémica y ética, nos planteamos la necesidad de volver al *Taller literario para jóvenes*, antes *Periodismo Literario*, para discutir con ellos



Facultad de Educación

nuestras interpretaciones, por tanto, las categorías emergentes. Para ello usamos un nuevo mapa (ver anexo 4) que sintetizaba los resultados de la investigación. En este espacio avanzamos en la discusión sobre la concepción que ellos tenían de cada categoría emergente, esto es, de *encuentro*, *experiencia* y *sujeto-actor social*, al igual que conversamos sobre cómo se lograba evidenciar en los talleres o en su barrio esas comprensiones.

En estas discusiones pudimos volver sobre el lugar que tienen las prácticas de argumentación conversacional en los encuentros, pero también en la vida cotidiana de los jóvenes, particularmente desde la experiencia como un argumento que les permite encontrarse con el otro y tomar conciencia de la realidad. Ellos proponían el sujeto crítico en términos de alguien que genera transformaciones desde sus roles como estudiantes, artistas o integrantes del taller de Periodismo Literario. En suma, volver al grupo nos permitió poner en diálogo nuestras interpretaciones, los conceptos de los autores y las voces de los jóvenes. Asunto que intentamos plasmar en cada uno de los capítulos de análisis.



CAPÍTULO III

**3. ENCUENTROS, CONVERSACIÓN Y EXPERIENCIAS: LA ARGUMENTACIÓN
CONVERSACIONAL COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL**

“Suele entenderse por encuentro la experiencia reversible que se da entre seres personales”.

(López, 1999, p. 70)

3.1 La palabra como medio para el encuentro

En el proceso pedagógico con los participantes del taller de Periodismo Literario en la Biblioteca Familia La Esperanza, emerge la concepción de encuentro como categoría analítica, entendido para Petit (2000) como “[...] la oportunidad para modificar nuestro destino, pues en gran medida éste ya está escrito antes de que nazcamos [...]” (p.5). Desde lo anterior el encuentro empieza a cobrar sentido en la medida que permite generar transformaciones en la forma de vivir, pensar y actuar del sujeto, pues como lo afirma Petit (2000): “[...] a veces un encuentro puede hacernos vacilar, hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera” (p.5).

Así, pues, en el grupo de Periodismo Literario hay un reconocimiento del encuentro desde dos visiones: un espacio para reunirse y un compartir del pensamiento:

Es cuando dos seres se juntan en un espacio, todos se encuentran en el mismo lugar y están unidos por un gusto, sea la música, las artes o como en este caso la lectura, aunque eso no significa que siempre tengan los mismos gustos, aunque sean personas diferentes también hay encuentro (Julián, 15 de febrero de 2018).

Desde “un compartir ideas” (Alexa, 15 de febrero de 2018) el cual implica: “un ir y venir entre los seres que interactúan: una interpretación. Cuando uno habla y no hay respuesta, o cuando uno habla para acallar al otro, no hay encuentro” (Godenzzi, 1999, p. 323). Por tanto, a partir de la propuesta de los *encuentros conversacionales*, tuvo lugar la palabra como medio para el encuentro desde la apelación-respuesta, es decir, a partir del

intercambio de interrogantes y contestaciones se origina la conversación, lo que, a su vez, reconoce la importancia del “lenguaje como medio en el cual se crean relaciones de encuentro” (López, 1999, p.49). Desde este sentido, emergen dos formas de encuentro:

Encuentro con el otro

A partir de las entrevistas realizadas a los participantes de Periodismo Literario, comprendemos la importancia del otro, en términos de lo dialógico y lo dialéctico⁴, puesto que, al hacerles preguntas semiestructuradas de manera individual, se perpetúa indirectamente el modelo docente-estudiante que presenta una prueba oral, generando un ambiente tenso, ya que no tenían al otro para confrontarse o apoyarse. A diferencia de la cartografía social y los encuentros conversacionales, donde los chicos contaban con el apoyo de los compañeros, y de la pregunta, que en los talleres funcionaba como detonante para la argumentación conversacional, la entrevista no permitía la dialéctica, eran respuestas forzadas o redirigidas, porque no se sentían seguros ni cómodos. Incluso, en algunas entrevistas, ellos preguntaban con intención de recibir una explicación.

Desde este panorama, es importante resaltar la relevancia de los encuentros conversacionales, ya que “un encuentro auténtico con el otro crea vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad [...] se instaura la modalidad dialógica de la interlocución, en la que los participantes por igual, se enriquecen y transforman” (Godenzi, 1999, p. 326).

Por tanto, el encuentro con el otro, que tiene lugar en la argumentación conversacional, permite la emergencia de la alteridad y el diálogo en perspectiva de Gadamer (1993), produciendo actos de habla dialécticos sobre la visión del mundo, es decir, cada uno manifiesta diferentes posturas frente a lo que lo rodea, desde la lógica que le da su experiencia y sus conocimientos previos, lo que genera criticidad que, en palabras de Julián, implica:

Ser crítico comienza, desde una parte, siendo autónomo porque usted está dando una opinión propia...y luego se toma en cuenta los otros y con la parte de la toma de conciencia en el momento de escuchar el otro punto de vista es necesario repensar los

⁴ Lo dialógico es entendido desde Gadamer (1993) como la apertura del pensamiento hacia otro. Lo dialéctico es entendido en la argumentación, como los distintos puntos de vista.



propios argumentos e ideas frente a determinado tema (Entrevista, 13 de diciembre del 2017).

Esta apertura que lleva a la comprensión se materializa en la conversación, ya que, como lo afirma Gadamer, en palabras de Fernández (2006): “una conversación no se limita a intercambiar información, sino que sirve también para aproximarse. Allí donde se logra realmente una conversación, los interlocutores ya no son exactamente los mismos cuando se separan” (p.63).

Dicha toma de conciencia que plantea Julián, y que para Gadamer se presenta desde la comprensión de lo que dice el otro para llegar al acuerdo y a la transformación, la analizamos en un encuentro conversacional, cuando Yesica y Julián, manifiestan diferentes experiencias que han tenido en la escuela frente a notas injustas o actitudes de algunos docentes, que a los estudiantes les ha molestado, pero donde solo se pronuncia una persona. Ante esto Julián afirma: “Uno no puede cambiar el mundo”, Yesica, responde: “una persona tiene una capacidad tan grande que puede cambiar el pensamiento, no sólo de una, sino de muchas otras personas”; luego, Julián, concluye: “por eso, eso es lo que digo, por una se comienza” (9 de noviembre del 2017). Desde allí se muestra que: “el ser humano articula su conciencia y forma su personalidad en medio del lenguaje. La actividad creativa tiene que ver con la experiencia y su expresión, con la suficiencia e insuficiencia de decir” (Godenzzi, 1999, p. 325).

Encuentro con el mundo

Por otro lado, desde los encuentros conversacionales comprendemos el encuentro con el mundo desde tres perspectivas:

La primera, desde *el encuentro con la biblioteca y la literatura*, ya que la biblioteca es concebida como “un espacio donde uno se puede distraer sin tener que recurrir a los males que hay en la calle, porque la lectura y la escritura y las demás artes como la literatura son como un desahogo” (Cartografía social, Momo, 7 de septiembre del 2017). Por tanto, es un lugar donde ellos pueden encontrar otras opciones para compartir desde los talleres que se ofrecen o desde el simple hecho de sentarse a leer.

Asimismo, la literatura se convierte en un puente con otros mundos y otros lenguajes, ya que como lo asevera Godenzzi (1999) “el lenguaje hace posible nuestra relación con el



mundo material y cultural [...] el conocimiento es también un discurrir en el lenguaje, sobre la base de preguntas y respuestas, de hipótesis y verificaciones” (p.325). Por tanto, los chicos se vuelven más sociables a partir del interés por un gusto común: el libro.

La segunda perspectiva va encaminada a la *lectura del contexto barrial*, como lo enuncia Momo:

Aún hay conflictos entre los grupos que pertenecen a determinado barrio, por ejemplo: si uno vive en el Popular número 2, no puede decir que uno es de Castilla, porque el lío en que uno se mete es horrible. Usted no puede estar diciendo que es del popular 2 (Cartografía social, 7 de septiembre del 2017).

Desde la reflexión de su contexto, a través del lenguaje que, para Gadamer, como lo explica Aguilar (2003-2004) “nace y vive en la conversación” (p.61) los jóvenes de Periodismo Literario presentan su concepción de mundo, que se configura con los otros. Aquí la experiencia surge a partir de las problemáticas familiares, la escuela y del barrio o de lugares representativos, como el caso de Nataly, que expresa la importancia de ciertos lugares para crear identidad en los jóvenes: “el Parque Juanes es un lugar muy abierto porque allá van los jóvenes, la gran mayoría prácticamente a convivir con otras personas y no nos centramos en un tipo de música, sino que escuchamos de todo” (Cartografía social, 7 de septiembre del 2017).

Finalmente, una tercera perspectiva hace referencia al *encuentro con el mundo personal*, donde el sujeto analiza y toma conciencia de su propia vida y su contexto con la intención de descolonizarse de patrones, estereotipos y prácticas sociales en las que está sumergido, como es el caso de Momo que pregunta en uno de los encuentros:

- ¿Nosotros en este grupo podemos derrocar al patriarcado?
- Porque yo he analizado que todo lo que es gobernado por mujeres siempre o casi siempre es mejor que cuando es gobernado por los hombres, no sé por qué, ósea, eso va en nuestra naturaleza, la mujer está hecha para reinar, ¿por qué tienen que ser los hombres los que son dueños de todo? (Observación participante, 2 de febrero del 2018).

Es importante resaltar que el encuentro consigo mismo no se da como una categoría independiente, y está dentro del encuentro con el mundo, porque para los chicos de



Periodismo, el encuentro siempre está concebido en relación con otro. Por tanto, consideran que ellos pueden reflexionar, no para sí mismos, sino para un bien común. El compartir con otro y para otro, desde lo que los atraviesa, los diferencia y los acerca (su barrio, sus experiencias familiares, sus gustos personales, la literatura y la biblioteca).

En síntesis, estos tres encuentros con el mundo reflejan la importancia de la conversación, como una relación recíproca donde:

Cada interlocutor da de lo suyo, pero también recibe de lo que el otro le da, dejando que su experiencia se complete con la experiencia del otro. Conversar es abrirse a la alteridad del “tú” que nos sale al encuentro, querer aprender de su experiencia. Por eso, la conversación deja siempre una huella en nosotros (Fernández, 2006, p.64).

Huella que facilita la transformación social desde diferentes ámbitos escolares y no convencionales, que abre las puertas al aprendizaje, la comprensión y a otros imaginarios.

3.2 Argumentación conversacional como práctica sociocultural

Desde estos tipos de encuentros, dentro de nuestro ejercicio pedagógico, surge el concepto de argumentación conversacional tal como aquí lo concebimos, esto es, como una práctica sociocultural que supone la interacción y el intercambio contextual de posturas, a partir de una situación detonante, que tiene como finalidad la toma de conciencia, de apertura al otro y al mundo.

Este concepto es un aporte a la teoría sociocultural que reivindica la argumentación como una práctica presente en la conversación habitual, recuperando la dialéctica griega (arte de saber dialogar) puesto que, en la actualidad, desde la academia, en especial la escuela, continúa perpetuando la argumentación retórica (arte de hablar bien) de manera preparada, con la intención de persuadir un auditorio, reduciendo dicha práctica a una competencia a desarrollar.

En este sentido, la argumentación conversacional, tal como aquí la hemos asumido, surge en un ambiente bibliotecario donde las relaciones y las conversaciones están marcadas por la cotidianidad y la familiaridad, desde un interés común: “la lectura”, lo que posibilitó, el pensar un sujeto que se construye en y desde la palabra y la práctica cotidiana, no desde



una actividad impuesta como un conversatorio o un debate, donde el discurso surge con una intención planificada.

La concepción de argumentación conversacional la elaboramos a partir de aportes de los siguientes autores del análisis del discurso contextual de la argumentación: Schiffrin, Jacobs & Jackson, citados en Gille (2001), Van Eemeren y Grootendorst (2009), Plantin (1998) y Carrizo (2012). Igualmente, desde los aportes a la conversación de Gadamer en Fernández (2006) y Aguilar (2003-2004).

Para Gille (2001): “El objetivo de Jacobs & Jackson es claramente descriptivo: quieren describir cómo se efectúa en la conversación el juego lingüístico de la argumentación, como un procedimiento mediante el cual dos o más individuos públicamente llegan a un acuerdo” (p.24). Del mismo modo, para Van Eemeren y Grootendorst (2009) la argumentación pragmatialéctica definida como un acto de habla comunicativo e interaccional también busca resolver una diferencia de opinión (desacuerdo), evidenciándose la propuesta dialéctica entre ambas teorías.

Por otro lado, para Plantin (1998) y Carrizo (2012) citados en Sologuren (2015) la argumentación se plantea desde lo interaccional, es decir, que: “la argumentación en actos conversacionales se sustenta en el acuerdo y en la negociación” (p. 137), lo que permite un enfoque dialéctico (diferentes puntos de vista) y un enfoque lógico (presentar evidencias desde la narrativa, es decir, a partir de historias vivenciales como sustento que, aunque sean subjetivas, la validez no se discute en las interacciones verbales cotidianas) como lo afirma Carrizo (2012).

En la interacción cotidiana [...] habría una argumentación interactiva que se caracteriza por ser más o menos autónoma textualmente y de naturaleza social, ya que argumentar lleva a los participantes, a pesar de sus posiciones, a negociar y acomodarse a la perspectiva del otro. Es interpersonal, se da en un contexto familiar y se desarrolla en edad temprana. Sirve para facilitar la interacción social, porque permite negociar, resolver las diferencias, generar códigos que regulen las condiciones bajo las cuales se mantienen las acciones y las creencias; además, facilita el aprendizaje, porque fuerza a los participantes a adquirir información sobre un conflicto específico bajo consideración (p. 113).



Asimismo, para Schiffrin, citado en Carrizo (2012) existen argumentos desde un enfoque retórico y oposicional, pero en ambos, aunque se busque persuadir o presentar diferentes posiciones, se llega al acuerdo, gracias a “la transacción discursiva, que lleva a la negociación de significados sociales en función de la perspectiva del otro” (p.14) dando lugar a la concepción del mundo que se comparte y a su papel como sujeto actor social en determinado contexto.

Resumiendo, para todos estos autores, la argumentación conversacional versaría en el acuerdo, el cual evidenciamos dentro de los encuentros conversaciones con los chicos del taller de Periodismo Literario. Sin embargo, lo que nos interesa resaltar de la argumentación conversacional como una *práctica* sociocultural, es la apertura dialógica que antecede al acuerdo, puesto que dicha apertura comprende el proceso de formación y aprendizaje en el encuentro. En este tipo de prácticas los participantes comparten sus experiencias personales como principio de cooperación, para proteger la imagen y las relaciones sociales de los interlocutores, como lo indica Brown y Levinson (1987) y lo explica Plantin (1998) “en las interacciones cotidianas intervienen las reglas de cortesía que sirven para neutralizar los conflictos potenciales, ellas actúan entonces contra el desarrollo de los argumentos en los intercambios conversacionales” (p.14).

Igualmente, la conversación que “se caracteriza por ser, además de un proceso lingüístico, un proceso social, a través del cual se construyen identidades, relaciones y situaciones” (Meneses, 2002, p. 436) tiene como finalidad el acuerdo, términos de negociaciones, según los aportes de Gadamer, citado en Fernández (2006):

Es sobre todo un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente a otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice (p. 65).

Esta concepción de conversación propicia un espacio relacional donde la subjetividad se hace presente para generar transformación al dar apertura al otro como sujeto que aprende y toma conciencia, como lo afirma Gadamer, citado en Aguilar (2003-2004): “solo es posible aprender por medio de la conversación” (p.1). Lo que se evidencia desde los encuentros conversacionales donde Julián afirma: “uno empieza a ser crítico mentalmente y luego con

la comunicación. Ser crítico siempre tiene que ser en conversación” (Entrevista, 13 de diciembre del 2017).

Lo anterior, nos habilita para proponer la argumentación conversacional como un escenario de trabajo pedagógico, puesto que al igual que la lectura y la escritura concebidas como una práctica sociocultural cargada de significados desde Cassany (2006) y Zavala (2008), entre otros, asumimos este nuevo escenario pedagógico como una práctica sociocultural en tanto se configura desde la acción intencionada con unos implícitos culturales, sociales y contextuales presentes en los diferentes actos de habla, que intercambiaron los jóvenes de periodismo, sujetos actores sociales, a partir de preguntas detonantes sobre su barrio.

Por tanto, la argumentación conversacional responde a la perspectiva sociocultural, ya que lo menciona Zavala (2008) para referirse a la literacidad, esta práctica en primer lugar, también emerge de la vida cotidiana y no es una acción que se impone para cambiar la vida. Segundo, no se concibe como una habilidad cognitiva o lingüística donde se deben aprender unos tipos de argumentos para ser más competente, sino que surge desde la misma interacción social, desde el contexto y la intención con la que se despliega. Desde allí que veamos nuestro ejercicio pedagógico como una práctica situada donde solo se comprende desde el contexto en el que se manifiesta.

Características de las prácticas de argumentación conversacional

Para los chicos en general, al preguntarle qué entendían por argumentación, argumentación conversacional y sujeto crítico, coincidían en lo siguiente: “argumentar es dar razones de algo, decir el porqué de algo, por qué cree que está bien o está mal tal cosa [...] La argumentación conversacional es argumentar de lo que se conversa” (Dayana, entrevista, 13 de diciembre de 2017); “una persona crítica es cuando tiene un punto o es capaz de argumentar un punto de vista (Julián, entrevista, 13 de diciembre de 2017).

Estas definiciones son importantes porque nos permiten develar la relación que los chicos tejen entre argumentación y sujeto crítico, lo que al mismo tiempo nos permitió caracterizar las prácticas de argumentación conversacional que emergen en nuestros encuentros:



1. *Un enfoque dialéctico*: para los chicos de Periodismo Literario, los encuentros estuvieron marcados por la presencia de diferentes puntos de vista que, según Van Eemeren y Grootendorst (2009), representan *el conflicto* que debe ser solucionado, o para Carrizo (2012) permiten *la negociación* presente dentro de la conversación. Sin embargo, la declaración de dos perspectivas distintas en la argumentación conversacional dentro de los encuentros, representa apertura dialógica, puesto que, como lo afirma Yesica: “abriendo puertas se está conociendo el porqué de las otras personas, conociendo el pensar de otras personas, aunque no esté de acuerdo” (Encuentro conversacional, 9 de noviembre del 2017).

Por ende, para los chicos, tal apertura que, operada desde *la palabra*, da cuenta del pensamiento crítico de cada uno, ya que: “si estoy hablando, estoy siendo crítico, estoy abriendo puertas al otro” (Yesica, encuentro conversacional, 9 de noviembre del 2017); idea que es apoyada por Manuela “Si uno estuviera solo no tuviera que evaluarse. Crítico es ver lo que está bueno en otro y en uno” (Entrevista, 13 de diciembre del 2017).

Por tanto, para ellos *el encuentro* es pensado desde la conversación con el otro, lo que permite la apertura a la crítica. Para ellos en general no existe la autocrítica, concepto que fue discutido en varias ocasiones dentro de los encuentros y que para ellos no se da, porque la argumentación conversacional la experimentan desde la discusión y la defensa de los puntos de vista, como lo afirma Blue: “Se caracteriza por saber analizar y por saber actuar frente a los puntos de vista de la gente, dar varias ideas sobre lo que piensa y por qué” (Entrevista, 13 de diciembre del 2017).

2. *Relaciones de poder-saber*: las prácticas de argumentación conversacional dentro de los encuentros estuvieron atravesadas por la intervención de personas líderes como Marta Restrepo y Steven Román, que para los chicos representaban autoridad en términos de saber, es decir, que sabían más que ellos y de las que podían aprender, como lo afirma Dayana “Se puede aprender de las personas que tienen mucha experiencia, de la edad, yo creo que las personas que tienen mucha edad tienen mucha experiencia. También de las personas que leen o hacen cosas diferentes de las que yo hago” (Entrevista, 13 de diciembre del 2017). Por ello, en un encuentro conversacional donde teníamos como detonantes las preguntas: “¿qué implica la división de un territorio por comunas y por barrios? ¿Por qué Medellín está dividida por comunas?, Martha contestó: “esa era una manera de organizar la ciudad desde



la Gobernación” (Encuentro conversacional, 2 de noviembre de 2017), ante lo cual no hubo ningún cuestionamiento, además, entre ellos afirmaban que ella sabía mucho, por lo que no había ninguna posibilidad de conversación.

De acuerdo con la situación planteada, percibimos una práctica de argumentación conversacional marcada por las relaciones de *poder-saber*, dado que los jóvenes de Periodismo Literario, presentan una participación limitada sin cuestionar a la señora Martha frente a sus posturas e ideas con respecto a lo que es comuna y barrio popular. Desde esta mirada, cuando ella o Steven narraban hechos o hacían preguntas de acuerdo con el barrio, los chicos no decían nada, sino que en silencio trataban de aprender y recordar lo que ya les habían enseñado en la clase de ciencias sociales.

En consecuencia, aunque dentro de la biblioteca no esté declarado el papel del profesor y se manifiesten relaciones interpersonales basadas en la afinidad y la familiaridad de todos los participantes y guías de los procesos, como es el caso de la dinamizadora Rosa Cuadrado, que afirma: “lo primero que hay que hacer con los adolescentes es pensar lo que a ellos les gusta, es entrar en el terreno del adolescente [...] porque el adolescente se piensa distinto, se piensa distinto la ciudad [...]” (Entrevista, 19 de septiembre del 2017). No obstante, los chicos contemplan a los guías como personas que les ofrece aprendizajes a partir de los saberes que circulan en la biblioteca, por tanto, cuando los guías de los talleres intervienen con un comentario, ellos toman una actitud receptiva, marcada desde el aprender y no desde el compartir ideas, ya que sitúan esos saberes en unas jerarquías, en las que ellos se auto ubican en un escalón abajo.

3. *Un enfoque lógico*: en los intercambios de puntos de vista que se presentan entre los chicos de Periodismo Literario, se destaca la validez de los argumentos en dos direcciones:

La primera es *la confrontación*, ya que ante la afirmación de Julián de que estaba de acuerdo con la tesis: “unas personas nacieron para dominar y otros para ser dominados: eso da el orden social”, Nataly, lo confronta y le dice que, si está seguro de lo que afirma, preguntándole: “¿por qué se confunde dominación con liderazgo? tus argumentos muestran que estás confundiendo una cosa con la otra” (Encuentro conversacional, 12 de octubre del 2017). Ante esto, Julián, se retracta e intenta encontrar diferencias entre ambos términos.



La segunda es *la aprobación*, ya que cuando un chico afirma en su intervención: “yo lo leí” genera en los compañeros validez, asunto que no es discutido por ellos, debido a la cultura literaria que da peso a su argumento, al tener en cuenta referentes escritos desde la formación bibliotecaria. Desde este antecedente, los compañeros apoyan a partir de otra ejemplificación lo declarado por el interlocutor, como el caso de Camilo frente al encuentro donde se habla de las comunas de Medellín, afirmando que el Poblado es un barrio popular porque Pablo Escobar tenía una casa por allá, validando su argumento con “Sí, yo lo leí una vez”.

4. *Narrativa autobiográfica*: las prácticas de argumentación conversacional están mediadas por la experiencia de cada uno de las personas que participaron de los encuentros. Los puntos de vista fueron apoyados en su generalidad por el argumento de ejemplificación, basado en sus historias personales, lo que generó que, desde esta interacción natural, se resalte la importancia del sujeto que parte de su experiencia para crear diálogo, donde todos los participantes son agentes activos desde su construcción social, como lo afirma Aguilar: “El diálogo no diluye al sujeto, pero tampoco hace del otro un objeto que se asimila a la propia experiencia” (2003, 2004, p. 15).

Asimismo, el argumento narrativo autobiográfico se convierte, dentro del grupo, en un elemento que no se discute, sino que sirve como referente para validar su concepción del mundo compartida desde las experiencias individuales, llegando al acuerdo y generando otras reflexiones, como lo menciona Petit (2000):

[...]A veces un encuentro puede hacernos vacilar, hacer que se tambalee en nuestras certidumbres, nuestras pertenencias, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera. Nuestras vidas están hechas de herencias que dejan sentir todo su peso y de esas repeticiones cuya importancia ha señalado el psicoanálisis; pero también están hechas de movimiento, que nos alegra o nos causa terror, y casi siempre ambas cosas, de ese movimiento que viene justamente con los encuentros (p.6).

Lo anterior, se relaciona con un encuentro, donde los jóvenes compartieron sus gustos musicales como detonantes para la conversación. Allí, una de las chicas participantes presentó una canción donde se habla del dolor, donde cortarse era la única salida para aliviar



el dolor emocional y reemplazarlo por un dolor físico. Desde este escenario se origina el despliegue de la argumentación conversacional a partir de las narrativas de vida:

Maritza (promotora): “¿por qué un joven llega al límite de sentirse bien o aceptado cuando se corta?”

Blue: por ejemplo, en mi caso, lo llegué a hacer una vez, en ese momento uno piensa que la única salida es esa. Yo estaba muy estresada, entonces pensé que era una manera, pero ya me di cuenta que no, que esa no era la salida, así que no lo volví a hacer.

Momo: sí, qué pesar de las personas que se cortan y todo eso, pero hay personas que solo se cortan por moda.

Mexicana: uno a veces no se quiere cortar, pero lo hace por los impulsos, por los sentimientos que uno tiene en ese momento (Observación participante, 15 de febrero de 2018).

En conclusión, para los chicos, las narrativas de vida autobiográfica se convierten en uno de los argumentos válidos dentro de las prácticas de argumentación conversacional, que es apoyado y demanda el vínculo con el otro desde la ejemplificación, generando diferentes tipos de encuentros dentro del espacio de la biblioteca, puesto que como lo afirma Godenzzi (1999): “la clave del encuentro es la apelación y la respuesta, no puede darse sino dentro del lenguaje. El lenguaje es el medio en el que se dan los encuentros: consigo mismo, con el otro y con el mundo” (p. 323).

Todas estas características dan cuenta de unas prácticas de argumentación conversacional en un espacio determinado, la biblioteca comunitaria, donde los chicos se sienten cómodos de expresar sus distintas posturas sin miedo a ser coartados y presentan sus vivencias familiares como indicio de acercamiento a sus compañeros. Asimismo, desde sus experiencias y conocimientos aprueban o confrontan a sus interlocutores e igualmente, deciden aprender cuando un adulto o una persona que consideran con más conocimientos los orientan.

Por tanto, es interesante comprender las relaciones que se tejen, los encuentros que se develan y la importancia de la palabra para acercarse al otro a partir de una interacción natural por excelencia: la conversación. De allí, que sea fundamental que desde la escuela se



vislumbre el potencial que tiene la argumentación conversacional como práctica sociocultural para reconocer otros tipos de encuentro, construcciones y deconstrucciones que se posibilitan en este espacio simbólico y social.

Implicaciones

Como lo afirman Jaramillo y Murcia (2014)

La pedagogía es un asunto eminentemente de encuentros, es decir, de acontecimientos vividos y por vivir tanto en la esfera de la escuela formal, institucionalizada como en la prácticas externas y ajenas a ella, o sea, las que circulan en la vida social, en la calle, en la familia, de la cultura (p.147).

Desde esta concepción este trabajo replantea la relación enseñanza- aprendizaje desde un asunto formativo, ya que “ese ir y venir” que plantea Godenzzi (1999) es fundamental para que surja la polifonía en el aula y en otros espacios educativos. Por tanto, este estudio apuesta por una pedagogía liberadora que conciba el encuentro no solo desde asuntos netamente académicos, donde prevalece el conocimiento enciclopédico, para que ingresen otros saberes que circulan en la vida cotidiana de los estudiantes y que lo constituyen, como sujetos sociales y críticos. Asimismo, reclama la necesidad en la escuela de una pedagogía crítica que replantee el concepto del otro o la alteridad, ya que: “el asunto del otro en lo educativo hace visibles dinámicas socialmente aceptadas y naturalizadas en las prácticas cotidianas; pero también, proyecta nuevas formas que emergen como posibilidad para ver al otro como lo que es” (Jaramillo y Murcia, 2014, p.146).

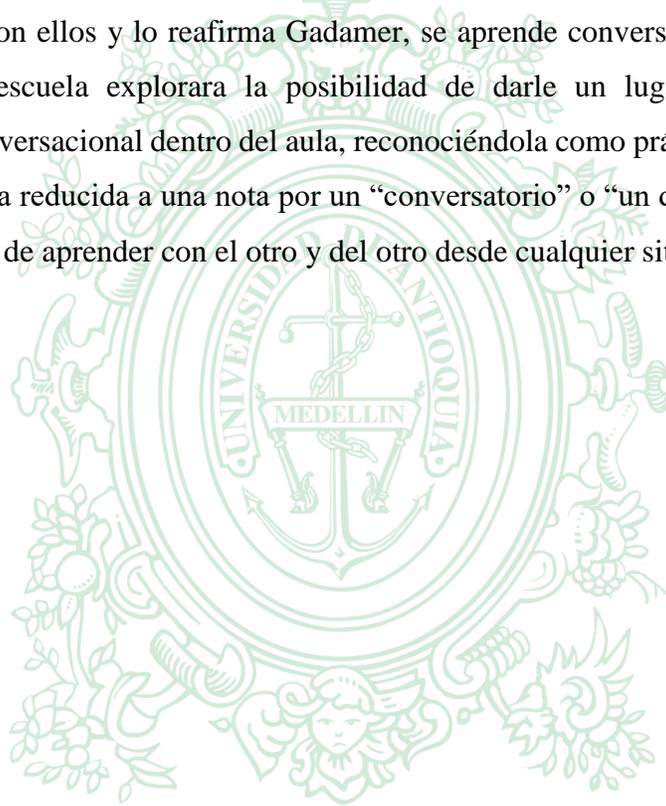
Este trabajo apuesta por la pedagogía de la liberación y las pedagogías críticas en las que los chicos son sujetos pensantes, críticos y aportan desde cada una de sus concepciones del mundo y desde sus contextos sociales, sus experiencias y conocimientos. Por consiguiente, pensamos en un maestro y en unos estudiantes que comparten y que aprehenden el mundo a través de la interacción constante con él, desde su papel como sujetos actores que crean y recrean desde la conciencia de su historicidad.³

Por otro lado, resaltamos el papel trascendental que tienen las bibliotecas comunitarias al convertirse en espacios donde los chicos tienen la posibilidad de ampliar su mirada desde sus distintos servicios, ya que los espacios bibliotecarios se pueden convertir en apuestas



educativas donde los jóvenes comprendan su contexto y su mundo, como procesos de formación de un sujeto crítico y autónomo.

Por último, este trabajo desafía la concepción del sujeto crítico que se construye solo desde su saber y apunta por un sujeto que reconoce al otro, que aprende y que es crítico en relación con un interlocutor con el que me confronto y apoyo desde la propia experiencia, o como bien lo dijeron ellos y lo reafirma Gadamer, se aprende conversando. Por ello, sería relevante que la escuela explorara la posibilidad de darle un lugar pedagógico a la argumentación conversacional dentro del aula, reconociéndola como práctica y no como una actividad que queda reducida a una nota por un “conversatorio” o “un debate” planificados, negándole su valor de aprender con el otro y del otro desde cualquier situación cotidiana.





CAPÍTULO IV

4. LA EXPERIENCIA: UNA TRAVESÍA POR LO DIALÓGICO Y LA TOMA DE CONCIENCIA DE LA REALIDAD

4.1 La experiencia desde la mirada de Periodismo Literario

La experiencia emergió como una categoría analítica central de nuestro trabajo. Esto nos permitió indagar acerca de los contextos de los chicos de Periodismo Literario, sus maneras de argumentar y cómo está presente en la argumentación conversacional, donde se propicia el encuentro con el otro y con el mundo. Entendemos la experiencia como: “[...] eso que me pasa [...]” (Larrosa, 2006, p.88) marcado por la subjetividad, la sensibilidad y las vivencias de cada persona, pues como argumenta Larrosa, la experiencia es particular porque las maneras de pronunciar y leer el mundo son diversas.

De igual forma, Reyes (2008) quien cita a Gadamer, concibe la experiencia como “[...] un acontecimiento, es una irrupción de lo que hasta ahora no se había experimentado” (p.29). La experiencia representa un punto de quiebre entre el sujeto y la cotidianidad, sin embargo, en los encuentros conversacionales de Periodismo Literario, la experiencia tuvo lugar en la medida en que se configuró un vínculo cercano y constante con un objeto o una situación, alcanzando así una experticia sobre ese *algo* que le permite a la persona tener sabiduría, así como lo manifiesta el personero de la Institución Educativa La Esperanza:

La experiencia es lo que uno conoce y lo que uno ya está acostumbrado a ver, cuando uno llega y ya sabe: tengo que hacer esto y lo otro, por ejemplo, usted está trabajando, cierto, y ya sea que usted tenga el conocimiento para manejar una máquina, usted al principio no va hacer un experto en eso, pero con el tiempo se va a volver, por así decirlo, en experiencia. La experiencia requiere tiempo y conocimiento (Encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018)

A partir de lo anterior, comprendemos que los sujetos están atravesados por múltiples experiencias, puesto que su realidad es vital, la que al mismo tiempo le facilita argumentar y debatir sobre temas que emergen dentro de la conversación como la escuela, el machismo, el feminismo, la drogadicción y las problemáticas del barrio. Esto quiere decir que la



experiencia del sujeto presente en los talleres no surge de la nada, es decir, son experiencias de *lugar*, situadas y contextualizadas. Esa experiencia puede concebirse desde lo autobiográfico. Salas (2006) menciona que la autobiografía surge de las experiencias individuales o grupales que van conformando lo que él llama *el mundo de la vida*:

[...] si este mundo de la vida refiere al mundo de la experiencia cotidiana cabe asumir que el sujeto es un actor que vivencia significativamente este mundo. En segundo lugar, está llamado a actuar en él y sobre él. En tercer lugar, el vivir implicaría necesariamente actividad en el mundo. El mundo de la vida cotidiana, en síntesis, sería el entorno vital mismo desde el que se sitúa el sujeto humano, y cabe entender su relación con los otros y con la naturaleza (p. 174).

Por ello, observamos dentro de los encuentros con los chicos, cómo las experiencias de vida hacen que ellos tengan posturas significativas frente a la realidad, determinando su forma de actuar en ella, pensar acerca de su entorno y el cómo se configura las relaciones sociales. Por ejemplo, en la elaboración de la cartografía social, nos preguntamos por las problemáticas del barrio, a lo cual Julián respondió: “En el Évora⁵ es normal ver personas fumando” (7 de septiembre del 2017). Esta afirmación es respaldada por Blue, cuando dice: “los jóvenes consumen por hacerse los bacanes, los que hacen cosas ilegales, los que no los manda nadie, entonces al ver ellos que eso ya como se los permiten es como quitarles la bobada. Ellos consumen por rebeldía” (Cartografía social, 7 de septiembre del 2017).

En este sentido, los hechos que ocurren en el barrio los han permeado, haciendo que por medio de sus experiencias cotidianas empiecen a construir significados, comportamientos, relaciones, imaginarios acerca del entorno y las personas que lo habitan, fabricando así su propia realidad y maneras particulares de leer y residir en el mundo. De alguna manera los jóvenes traen sus experiencias a los encuentros conversacionales, y a medida que tienen lugar las prácticas de argumentación conversacional, los sentidos que tienen de su comunidad se transforman, como lo afirma la mexicana, respecto al papel de las experiencias en los talleres, “Al traer mis experiencias al taller, los demás pueden aprender

⁵ Parque ubicado en el barrio Castilla.



de lo que me pasa, y al aprender de las experiencias yo también lo hago” (Encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018).

La experiencia que atraviesa al sujeto presente en los talleres de Periodismo Literario permite argumentar y validar posturas que se dan en el mismo encuentro, pues como afirma Alexa “lo que nos hace hablar a nosotros son los temas que nosotros sabemos” (Encuentro Conversacional, 15 de febrero de 2018). En este caso, es lo que ellos han experimentado y vivido como habitantes que pertenecen a un barrio y que participan de ella, de acuerdo con sus roles sociales, pues lo vivido se convierte en un terreno cercano que les deja conocer, nombrar y pronunciar todo lo que está a su alrededor. Por tanto, la experiencia cobra unos sentidos particulares para ellos:

Antes, cuando uno iba a algunos encuentros en la Universidad Eafit, no se atrevía a preguntar porque sentía que no tenía el conocimiento para ello, ahora que hemos estado en más encuentros, ya nadie nos calla. Entonces, para mí la *experiencia es confianza*; el acercamiento con otro espacio, el recoger ideas. Yo creo que eso se enlaza mucho con lo que es la experiencia, y es el coger confianza de uno mismo desde esos puntos de vista trabajados (Blue, encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018).

Estas maneras de dar a conocer sus posturas frente a la realidad, constituyen formas particulares de ampliar sus miradas, concepciones y lógicas que se ponen en juego en las prácticas de argumentación conversacional.

Volvamos sobre la conversación de Blue, en la que al final, Momo, pregunta:

¿Cuándo uno dice que un ser humano tiene experiencia de vida? Porque la experiencia también tiene que ver con cosas, con momentos, no solo el saber manejar una máquina, habrá ocasiones en la vida que ustedes van a tener que afrontar, entonces ¿Cómo se adquiere experiencia de eso? (Observación participante, 15 de febrero de 2018)

De acuerdo con lo anterior, el cúmulo de experiencias que hacen posible las prácticas de argumentación conversacional, muestran que somos seres históricos y situados, que las lecturas de la realidad no se dan por sí solas, sino que “cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa [...] en un acervo de experiencia previa, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes y, sobre todo, mis padres, maestros, etc.” (Salas, 2006, p. 186).



Por tanto, desde la concepción de experiencia que emerge dentro de los encuentros conversacionales, surgen dos elementos estrechamente relacionados que dan cuenta de la importancia de ésta dentro de los encuentros, estos son lo dialógico y la toma de conciencia de la realidad.

4.2 Lo dialógico y la toma de conciencia de la realidad

Como primer momento, de acuerdo a lo planteado acerca de la experiencia, vemos que lo dialógico se encuentra presente en los talleres puesto que, para Freire (1968): “la existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo” (p.71). En este sentido, emerge un sujeto que interpela su contexto, a partir de su pensamiento crítico, que se descubre desde de la integración entre lenguaje y entendimiento para comprenderse a sí mismo y llegar a acuerdos, pero esto se da gracias a la participación del otro.

Por tanto, concebimos lo dialógico como una apertura a la transformación, al aprendizaje, donde todos somos partícipes en la construcción y deconstrucción de la realidad, de pensamientos o ideales que se han generado gracias a las tendencias sociales que pretenden adaptar a los sujetos. En esta perspectiva, en los encuentros conversacionales fue visible una comunicación horizontal en la que la validez de sus posturas se encuentra en relación con sus experiencias, sus conocimientos, en su manera de leer la cotidianidad; donde está inmersa la conversación y no desde posiciones de poder donde se imponen absolutos, pues como lo afirma Gadamer, en palabras de Fernández (2006) “por medio del diálogo se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza de modo efectivo la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo” (p.60).

Los jóvenes participantes del periodismo literario nos muestran cómo pronuncian el mundo unos con otros, y no uno sobre otros, por ejemplo, en uno de nuestros encuentros preguntamos acerca de la diferencia entre experiencia y rutina:

Mateo: técnicamente no tendrían comparación, porque la experiencia es buscar conocimiento nuevo, avanzar en lo que uno conoce. La rutina es siempre quedarse en lo mismo, hacer lo mismo, comer lo mismo, mejor dicho, tener un cronograma fijo.

Momo: ¿ósea que desde lo monótono no se puede adquirir experiencia?



Mexicana: Sí se puede, porque de lo monótono se ven los resultados de algo, de las cosas que uno hace, y esos resultados son experiencias para uno mismo.

Blue: eso me hace pensar en los deportes, uno entrena y entrena y entrena, al final uno resulta muy teso y se vuelve en una habilidad.

Mexicana: todo depende de la pasión y el esfuerzo con el que está haciendo las cosas. Si usted le mete más pasión al deporte, obviamente va a tener mejores resultados que otra persona que no le tiene gusto (Encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018).

Lo planteado por los chicos permite reconfigurar de otras formas el presente como resultado del “encuentro de los hombres mediatizado por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu” (Freire, 1968, p.71). Emergen, desde ese encuentro, otras experiencias que posibilitan al sujeto producir el contexto que lo habita, pues como lo afirma Blue:

[...] lo que uno ve en el barrio, por ejemplo, yo traigo desde mi visión, de lo que yo veo diariamente, cuando voy a mi casa, cuando voy al parque, traigo los asuntos positivos o negativos para discutirlos con alguien que de verdad entienda y podamos encontrar una solución. Eso va más desde lo personal hacia un grupo de personas que puedan entender lo que yo estoy viviendo, lo que estoy viendo y lo que estoy recibiendo para traer y ver. Por ejemplo, qué se hace, qué no se hace desde la experiencia de mirar bien, de mirar con qué clase de persona se está juntando, que está haciendo bien o que está haciendo mal (Encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018)

A partir de lo anterior, es notable cómo en el lenguaje se generan otras lecturas que ayudan al sujeto a pensar de manera crítica su entorno, redefinirlo y reconstruirlo a partir de la apertura que genera lo dialógico, donde se posibilita el encuentro entre dos pensamientos que se abren a la subjetividad, en palabras de Gadamer (1993). Esto permite compartir visiones del contexto y del mundo personal desde las experiencias individuales, para así, como segunda instancia, tomar conciencia de la realidad, pues al cuestionarla por medio del discurso, hace que el sujeto no pase desapercibido por su realidad.



Así, pues, al existir una mirada más abierta y dispuesta del sujeto es posible construir conocimiento y tomar conciencia. Desde este ángulo, es importante pensar al sujeto como un ser dialógico, activo, reflexivo que interpela su realidad, transforma su entorno, amplía la mirada y se construye desde la formación e interacción con otros. En esta perspectiva, identificamos a un sujeto movilizado por su experiencia, es decir, que se forma y se transforma dejando entrever a un ser autónomo, así como lo afirma Larrosa (2006) “lo importante, desde el punto de vista de la experiencia es que la lectura de Kafka [...] puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas” (p.95).

Tener conciencia de la realidad implica adueñarse de la misma, “se apropia de un saber que se recibe por transmisión y que se materializa en una comprensión que transforma 'el modo de ser' y el 'modo de conocer' del sujeto que comprende” (Ríos, 1995, p.33). Surge así en el sujeto una nueva actitud ante el mundo, puesto que según Gadamer citado en Ríos (1995) “[...] implica el no poder creer en lo que se creía antes, y en consecuencia, mirar el mundo de otra manera, lo cual significa que la comprensión afecta al sujeto [...]” (p.33).

Desde esta idea, Gadamer, en voz de Ríos (1995), plantea que la toma de conciencia es adueñarse, por así decirlo, de aquello por lo que fue tocado, así como lo es la experiencia, por lo cual, el tener conciencia de la realidad no implica reproducirla, sino darle sentido a aquello que se está siendo. En otras palabras, hay una comprensión de aquello que en algún momento interpeló al sujeto y lo hizo sensible a la experiencia.

De acuerdo con lo anterior, el sujeto parte de su experiencia para tomar conciencia, generando reflexiones, comprensiones y una transformación en su forma de ser y pensar su territorio. Tomar conciencia de la realidad, desde la mirada de Ghiso (2012) se muestra como una acción constante entre la comprensión del mundo y el querer transformarlo, por lo tanto, el autor se basa en Zibas para mencionar que:

[...] comprender el mundo a través de la necesidad y del gusto de cambiar el mundo. La vocación es de saber el mundo a través el lenguaje que fuimos capaces de inventar socialmente. En el fondo, nosotros nos volvemos capaces de desnudar el mundo y de hablar del mundo [...] es un saber del que somos sujetos, inventores,



creadores, y es un saber que no termina, que acompaña el proceso individual y social de las personas en el mundo (p.62).

Estas ideas se discurren en uno de los encuentros conversacionales, donde hablábamos acerca de las comunas y los barrios populares de la ciudad de Medellín; a medida que transcurría la discusión, surgió una pregunta acerca de cómo se formaban los barrios en la actualidad, Steven, uno de los líderes del grupo, manifestó que “con el reordenamiento territorial, se planean ciudades dentro de las mismas ciudades” (Encuentro conversacional, 2 de noviembre de 2017). Es decir, que se pretenden hacer edificios donde todo estuviera mucho más cerca y al alcance de las manos (supermercados, veterinaria, droguerías, etcétera). Ante esta afirmación, Yesica, manifiesta que “eso puede mostrar que estamos pensando la vida más individualizada como si fuera una unidad cerrada donde nadie se conoce” (Encuentro conversacional, 2 de noviembre de 2017).

En suma, lo vivido con los jóvenes de periodismo nos muestra que la experiencia reconfigura la forma de estar y leer el mundo. Así, pues, esas maneras de poner en cuestión la realidad, de pronunciarla y darle significado desde el diálogo hacen que el sujeto siempre esté expectante y visiblemente expuesto a su contexto.

Implicaciones

El darle lugar a la experiencia desde lo pedagógico permite la toma de conciencia de la realidad, porque las vivencias particulares también son maneras de argumentar o cuestionar ideas ya construidas socialmente, dando paso a una conciencia crítica donde los ideales, los constructos y las vivencias son repensados desde la socialización, el encuentro con el otro y la conversación. En ese sentido, la experiencia es situada, es decir, que atraviesa al sujeto desde su cotidianidad, sus acciones diarias y sus aprendizajes por medio del otro, ya que, los encuentros están marcados por el diálogo, donde: “se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza de modo efectivo la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo” (Fernández, 2006, p.160).

En concordancia con lo anterior, pensamos que las prácticas pedagógicas podrían ayudarnos a reconfigurar las maneras de pensar la experiencia como puertas que permiten la transformación de la realidad y pensar críticamente, pues, desde la pedagogía tradicional, aún



presente en el aula, se hace difícil generar cambios sociales o hacer de la realidad un tema generador que permita la toma de conciencia de la realidad. Pues como lo afirma Adorno (1998), el sujeto es concientizado desde la lectura que hace de su contexto con el propósito de luchar contra la adaptación que oprime a las personas y los homogeniza. El sujeto se configura desde la individualidad, ya que “una educación sin individuo es opresiva, represiva” (Adorno, 1998, p.103).

Otro asunto fundamental se refiere al reconocimiento del yo que actúa en una comunidad, por lo tanto, nos permitimos traer nuevamente las palabras de Blue: “[...] eso va más desde lo personal hacia un grupo de personas que puedan entender el yo que estoy viviendo, el yo que estoy viendo y el yo que estoy recibiendo [...]” (Encuentro Conversacional, 15 de febrero de 2018). Esa visión del yo hace posible la autonomía del sujeto para no dejarse influenciar por el dogma y sus prácticas de poder obligándolos a no pasar desapercibidos por la senda de la cotidianidad.

Finalmente, el espacio bibliotecario se constituye en un escenario que posibilita poner a la experiencia como punto central para pensar en asuntos detonantes o que generen interrogantes acerca de la comunidad o la sociedad en general, porque desde allí consideramos que es posible pensar en un sujeto autónomo y crítico. Esto facilita el diálogo y las experiencias con la posibilidad de indagar desde lo habitual, porque gracias a ello es posible generar transformaciones y comprensiones de la realidad, reformular imaginarios y pensar críticamente a partir de la conversación en términos dialógicos, porque como lo afirma Freire (1968):

[...] el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo. La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo (p.14).

En este orden de ideas, la experiencia pensada desde lo dialógico para la toma de conciencia de la realidad hace posible considerar al otro como fuente de transformación, donde mis posturas se conjugan con otras por medio de la individualidad, la cotidianidad y los aprendizajes que se dan en el diario convivir.



CAPÍTULO V

5. UN SUJETO PARA LA COMUNIDAD DE LA ESPERANZA: UNA APUESTA POR LA ACCIÓN SOCIAL

Tú actúas en la comunidad desde que vas a comprar un chicle en la tienda o vienes al taller de Periodismo Literario.
(Momo, Encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018)

5.1 La emergencia del sujeto actor social

Al iniciar nuestro trabajo pedagógico con los participantes del grupo de Periodismo Literario de la Biblioteca Familia La Esperanza, consideramos las prácticas de argumentación conversacional como la posibilidad para la formación de un sujeto crítico, concebido desde Adorno (1998) y Freire (1968), como aquella persona que hace uso de la razón para tomar conciencia de su realidad y se emancipa desde la palabra. No obstante, nuestra visión se amplió al encontrar en los encuentros conversacionales a unos sujetos que no solo estaban atravesados por la razón, sino también por sus experiencias personales que les permite comprender lo que hay a su alrededor y posicionarse en el mundo.

De acuerdo con lo anterior, no solo pensamos en un sujeto crítico, sino en un sujeto actor social, categoría que emerge al pensar desde la mirada de Schutz, en palabras de Salas (2006) a una persona que está determinada por su biografía y su experiencia inmediata, el cual no está completo sino en construcción debido a las interacciones con el otro y con el mundo de la vida, es decir, que se forma a partir de su devenir y su historicidad, al constituirse desde las vivencias cotidianas. Lo anterior le exige actuar en él y sobre él, como lo afirma Salas (2006):

Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre [...] este mundo compartido no se compone solo de las sensibilidades subjetivas, es decir, de lo que reciben los sentidos propios, este mundo no alude solo a sensaciones visuales o táctiles,



separadas o al mismo tiempo, sino que se compone de interpretaciones realizadas por los sujetos de estas sensaciones. En este sentido estaremos hablando siempre de la forma en que el sujeto interpreta su mundo circundante, de los elementos que condicionan y hacen posibles, estas interpretaciones y las acciones llevadas a cabo en él, para mantenerlo o cambiarlo (pp. 181-182).

Dicha referencia al sentido del mundo de la vida permite que comprendamos a los jóvenes de Periodismo Literario como sujetos actores sociales, puesto que desde nuestro quehacer pedagógico se enmarca el papel activo de un sujeto que se empodera desde la palabra y no de un objeto, que puede convertirse en un actor, es decir, agencia (Latour, 2008). En esta perspectiva Blue propone una concepción de actor social “[...] es aquel, aparte de estar en la comunidad todos los días, [...] que sabe diferenciar su entorno y las cosas que hace en él, es alguien que tiene experiencia, pero también va a encuentros a llenarse de más experiencia (encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018).

Con esta visión entendemos que el sujeto actor social parte de las prácticas de argumentación conversacional que se generan en la biblioteca para reflexionar, gracias al encuentro con el otro y con el mundo, sobre la realidad que lo atañe. Se configura así un sujeto autónomo y consciente de su accionar en la comunidad, pues como lo afirma Blue:

[...] lo que hemos aprendido desde el taller, el actor social, desde el ser autónomo y todo eso, es de tomar sus propias decisiones [...] yo tomé esa decisión bajo mis propios criterios. Todos tenemos puntos de vista diferentes o iguales, pero eso va más ligado al yo que pienso, al yo que soy, el a mí qué me han enseñado y cómo lo vería mi comunidad (Encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018).

Así, pues, el sujeto actor social es atravesado por su experiencia, que le permite tomar conciencia de la realidad y actuar en ella para generar transformaciones, tanto en su pensamiento como en la misma comunidad, a partir de la acción social, entendida como “el proceso por el cual un actor, en la vida cotidiana, determina su conducta futura después de haber considerado varios cursos de acción posibles” (Salas, 2006, p.188). Como es el caso de Momo, quien valida su acción a partir de la palabra, como instrumento de resistencia y oposición, a partir de un antecedente familiar:



Mi papá es muy imponente, él dice algo y lo tiene que hacer y me le he parado en la raya más de una vez, porque mi mamá estaba usando una falda y una camisa y estaba en la casa y llegó mi papá y le dijo: “y usted para dónde va así vestida” y yo le dije: en primer lugar, “déjela usted no tiene derecho a decirle a ella como se va a vestir” y mi papá me va levantando la mano y yo le dije: “pégume, pégume” (Cartografía social, 7 de septiembre de 2017).

No obstante, es importante resaltar que el sujeto actor social que se presenta dentro de los encuentros conversacionales, aparte estar marcado por su experiencia personal para tomar conciencia de su realidad, es un sujeto que asimismo se concibe “social” por su participación en diferentes espacios de socialización “tú actúas en la comunidad desde que vas a comprar un chicle en la tienda o vienes al taller de Periodismo Literario” (Momo, encuentro conversacional, 15 de febrero de 2018).

Por tanto, es importante destacar la relevancia de los escenarios de socialización dentro de la acción social que ejercen los chicos de Periodismo Literario, como sujetos actores, puesto que, como lo afirma Latour (2008) “la acción debe considerarse como un nodo, un nudo y un conglomerado de muchos conjuntos sorprendente de agencias y que tienen que ser desenmarañadas lentamente” (p.70). Lo que implica tomar conciencia de que estamos regidos por una cantidad de interacciones entre agentes que actúan, condicionan y a su vez condicionamos, pero sin importar cuál sea el lugar de éstas siempre van a estar interconectadas, asociadas y unidas desde la acción del sujeto actor.

Por ello, dentro del grupo de Periodismo, dicha acción se marca desde la función de condicionar o transformar un entorno y no cómo el entorno me puede transformar a mí, ya que para ellos sus actividades no se enmarcan en la autocrítica o el cambio personal, sino que su mirada siempre está puesta en “el afuera”:

Un actor social es como los cambios que usted hace ya sea en un ambiente o entorno, por ejemplo, en mi caso, como estamos hablando del candidato a la personería, de por sí yo tengo mis propuestas y mis propuestas son para hacer un cambio en el colegio. Un personero de por sí nunca va hacer cosas negativas. Un actor social es lo que requiere un entorno para el cambio. (Personero, encuentro conversacional, 15 de febrero del 2018).



Desde esta idea, los escenarios donde los chicos se consideran sujetos actores sociales son la biblioteca, el barrio y la escuela (en menor medida), puesto que, para ellos, al estar ligada la concepción de sujeto actor social con la autonomía, piensan que dentro de la escuela su acción se ve limitada, puesto que allí el poder, las normas y el saber rige sobre ellos, restringiendo su participación, su potestad y el uso de la palabra. Ante esto, Adorno (1998) en su obra *Educación para la emancipación*, hace una crítica a la educación en todos los ámbitos del hombre: “la educación en el hogar familiar, en la medida en que es consciente, en la escuela, en la universidad, debería tender, en este momento de conformismo omnipresente, antes a reforzar la resistencia que a aumentar la adaptación” (p.97).

En esta medida, los jóvenes de Periodismo Literario, reflejan actos de conciencia frente al poder que los subyace y los limita en ese espacio particular:

En el colegio no se va a tomar de la misma manera como lo toman aquí, en el colegio tú dices: es que yo soy un ser autónomo o un ser aquel y lo único que te van a decir es: usted está regido por las normas, a usted lo rige alguien. Usted no puede tomar sus propias decisiones, un adulto las debe tomar por usted, porque usted es menor de edad, porque tú no sabes qué decisiones vas a tomar, porque siempre tomas las decisiones incorrectas. En cambio, aquí, quiero ser autónomo, quiero tomar mis propias decisiones, aquí es perfecto, pero si alguien más va a estar conmigo en el proceso de acompañamiento de tomarlas está aún mejor (Blue, Encuentro conversacional, 15 de febrero del 2018).

Dicho lo anterior, se destacan dos ideas que nos permite pensar en el sujeto actor social que se encuentra en el grupo de Periodismo Literario: la primera es que los sujetos actores, como lo explica Blue, requieren de un acompañamiento en su acción sin coartar su autonomía, pues ese actor no puede construirse en soledad como lo afirma Latour (2008) “la acción es tomada por otros. Es tomada por otros y compartida por los demás. Misteriosamente, es llevada a cabo y, al mismo tiempo, es distribuida a otros. No estamos solos en el mundo” (p. 71). Esto nos deja ver que las acciones del sujeto actor social afectan a las personas que están a su alrededor, las moviliza y de igual manera recaen sobre el actor.

La segunda es la importancia que posee la biblioteca como escenario de formación de sujetos actores autónomos que agencian desde la palabra, como lo menciona Freire (1968):



“una concreción, es algo a lo que llegamos a través no solo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombre-mundo y hombres-hombres [...]” (p.80). Cuando se toma conciencia frente al contexto, se hace necesario pensar al sujeto actor social como un ser dialógico, activo, reflexivo, con esperanza y que se emancipa desde la palabra, transforma su entorno, amplía la mirada y se construye desde la formación e interacción con otros.

En este sentido, la biblioteca se configura como un espacio para la conversación, la socialización, el debate y el pensamiento crítico, que son necesarios para el sujeto actor social, puesto que, desde allí, se le ha dado valor a las construcciones que los chicos han hecho desde sus propios discursos:

Pero uno es social de varias formas, por ejemplo, en el taller, yo soy alguien que comparte con ustedes, que le gusta hablar con ustedes, pero en el colegio soy alguien más bien retraído, como alguien más dispuesta a copiar y estar más callada, no comparto con mis compañeros (Blue, encuentro conversacional, 15 de febrero del 2018).

Asimismo, desde el barrio es notable evidenciar cómo los chicos de Periodismo Literario reconocen los cambios que se pueden lograr para la comunidad por medio de los diferentes espacios en los que ellos actúan, en este sentido, Latour menciona que, como sujetos que hacen parte de una sociedad, hay agencias donde no se posee un control y que nos hacen hacer cosas, tomar decisiones que de alguna manera tocan a las otras personas que están cerca de mí, por lo tanto, esto permite “rastrear los muchos mundos diferentes que los actores están elaborando los unos para los otros” (Latour, 2008, p. 79), como lo ilustra Mateo, al sostener que:

Aunque yo sea una cosa pequeña en el barrio, con el aporte de uno se puede generar más o se puede generar menos así sea insignificante, por ejemplo, yo quiero que el colegio se vuelva más cultural, entonces sería buscar una forma para que todas las personas que están en el colegio valoren la cultura y lo que hay dentro del barrio, es importante que todo el colegio tenga esa visión (Encuentro conversacional, 15 de febrero del 2018).

Desde lo que afirma Mateo se muestra la necesidad de que el sujeto actor social comunique y comparta con otros su visión del mundo para generar cambios dentro de su entorno, ya sea desde el barrio o desde la escuela.

5.2 Sujeto actor social desde la acción comunicativa

En nuestros encuentros conversacionales concebimos un sujeto actor social que hace uso de su acción comunicativa como dimensión constitutiva de la praxis humana, que genera verdadero cambio social como lo mencionan Habermas (1998) y Blue “nosotros somos los únicos que nos apropiamos de la palabra para discutir problemas justos, donde debatimos nuestras opiniones y donde nadie queda ganando y no físicamente por bobadas” (Encuentro Conversacional, 15 de febrero del 2018).

El cambio social que propone el filósofo y sociólogo alemán, solo es posible a través de la interacción entre sujetos que se comunican lingüísticamente y crean relaciones interpersonales que permitan el entendimiento, imprescindible porque “[...] remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad preposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas” (Habermas, 1998, p.110).

Desde allí, para el filósofo alemán toda acción comunicativa está regida por una racionalidad implícita que lleva el entendimiento, haciendo alusión en nuestro caso a la argumentación conversacional que, como práctica social, permite la interacción de los sujetos y la expresión de diferentes posturas como manifestación simbólica del mundo de la vida. A partir de esta concepción de acción comunicativa, se explica, por tanto, el uso del entendimiento o de la razón por medio de la palabra, ya que para Habermas (1998) es la única manera para que los sujetos puedan descolonizarse del racionalismo instrumentalizado de la modernidad y de los modelos vendidos socialmente, como lo demuestra Momo, al cuestionar en uno de los talleres:

- ¿Nosotros en este grupo podemos derrocar al patriarcado?



- porque yo he analizado que todo lo que es gobernado por mujeres siempre o casi siempre es mejor que cuando es gobernado por los hombres, no sé por qué, ósea, eso va en nuestra naturaleza, la mujer está hecha para reinar, ¿por qué tiene que ser los hombres los que son dueños de todo? (Observación participante, 02 de febrero del 2018).

Estas discusiones dieron paso a distintas reflexiones dentro de los encuentros conversacionales, pues los chicos se pronunciaron frente a los hechos que se dan tanto en el barrio como en sus hogares, creando tensiones y rupturas en los imaginarios, las convenciones, las acciones naturalizadas de los ciudadanos y las conversiones culturales. Desde allí, actuar comunicativamente implica que los sujetos se comprendan siempre en el horizonte de un mundo de la vida, conformado por sus propias experiencias, convicciones y significados.

5.3 Sujeto actor social desde su dimensión dialógica

Gracias a los aportes de Paulo Freire (1968) el sujeto actor social también se comprende desde lo dialógico, ya que: “no hay palabra verdadera que no sea una acción inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (p.105). Desde allí, el mundo es pronunciado y a su vez transformado, pues “[...] el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Freire, 1968, p.107).

En este sentido, lo dialógico se muestra como una acción socio-política, puesto que está cargada de ideología, posturas, valores y unos sentidos transformadores para la obtención de un mundo mejor, es decir, que el sujeto actor social no es neutral en sus ideales y mucho menos en su accionar, pues como lo afirma Guichot (2003) “[...] no existe la llamada neutralidad de las ciencias [...] tampoco la neutralidad de la educación. Ni la imparcialidad de los científicos, ni de los educadores, debido a que no hay ninguna acción humana desprovista de intención, de objetivos” (p.68).

Así, pues, con los jóvenes del grupo de Periodismo, encontramos que sus posturas tienen un lugar marcado y definido desde lo político, pues dan a entender que en la sociedad hay unas problemáticas que se vuelven cercanas a ellos como lo son el machismo, la desigualdad, las imposiciones de la escuela, las problemáticas del barrio, entre otros, que hacen al sujeto actor social movilizarse desde la palabra, las reflexiones y las construcciones



que se dan con ayuda del otro. Lo dialógico empieza a cobrar sentido desde la redefinición y socialización de las construcciones de ideales y posturas que lo mueven y lo hacen participar activamente en pro de una nueva comunidad.

Podemos identificar que los jóvenes son conscientes del papel político y dialógico que tienen como sujetos que hacen parte de una comunidad: “un ser político es aquel que toma decisiones, que genera ideas [...]” (Momo, taller, 2 de febrero de 2018). En este sentido, lo anterior no parte de la nada, sino de unas interacciones que se dan desde la palabra, donde se tejen nuevas formas de pensar la sociedad.

Lo anterior genera una apropiación del mundo de la vida que le permite al sujeto actor social movilizarse, tomar decisiones y generar transformaciones frente a otras lecturas del mundo que se articulan a la realidad. Esto le permite pronunciarse, como lo menciona Mejía (2014): “es posible una acción concertada para la lucha de los movimientos que se nutren de su identidad y de la tradición crítica para construir las emancipaciones de hoy” (p.13). Desde este punto de vista, el sujeto actor social no solo busca comprender lo que pasa a su alrededor, sino que se contrapone a ello por medio del lenguaje, a las construcciones que han potenciado su identidad y le facilitan emanciparse.

Al comprender al sujeto actor social desde una dimensión dilógica es necesario reconocerlo por su esperanza, pensada desde los fundamentos de Freire (1968), que no emerge de la pasividad y la quietud del espíritu: “me muevo en la esperanza en cuanto lucho y si lucho con esperanza, espero” (p.75), sino que parte de la reflexión y la acción de unos sujetos que interpelan su contexto con el objetivo de generar cambios, como lo afirma la Mexicana en uno de los encuentros conversacionales “[...] por medio de la biblioteca nosotros proyectamos el arte e influimos en la gente que nos ve e influimos a que prueben algo nuevo y a que se sientan bien” (15 de febrero de 2018).

Por ende, la lucha, desde la mirada de Freire (1968), no se concibe desde la agresividad, sino desde un pensamiento crítico “donde prima la permanente transformación de la realidad, con vista a una permanente humanización de los hombres” (p.75). Entonces, esta esperanza es motivada desde la posibilidad de realizar cambios sociales que permitan concientizar a las personas, pues como lo afirma Adorno (1998) “[...] es cierto lo que antes sugerí, esto es, que la realidad se ha vuelto tan prepotente que se impone de antemano a las personas, entonces



nos encontraríamos con que hoy ese proceso de adaptación tiene lugar más bien automáticamente” (p.97).

En suma, el sujeto actor social problematiza el contexto, lo nombra, le da significado y se reconoce como fuente para la transformación de la misma, desde la toma de conciencia, el encuentro con el otro y las reflexiones que hacen parte de un pensamiento crítico.

Implicaciones

Pensar un sujeto actor social para la comunidad de la esperanza significa, apostarle, desde nuestra práctica pedagógica, a una educación crítica donde los estudiantes se conciben dentro de su contexto educativo y social como sujetos actores sociales que se empoderen de su acción comunicativa y su dimensión dialógica como lo plantea respectivamente Habermas (1998) y Freire (1968) para reflexionar, comprender las historias de vida que los configura y emanciparse desde la palabra para transformar su entorno.

Por tanto, la educación en general requiere replantear la concepción de escuela como espacio de socialización y reconstrucción de la realidad, para que en la relación de enseñanza-aprendizaje, se reconozca el papel activo de cada uno de sus estudiantes dentro y fuera del aula. Ya que, como lo mencionaron todos los chicos, la escuela se convierte en un espacio de formación donde se perpetúan mecanismos de poder que niegan el lugar de la palabra auténtica o transformadora que evoca Freire (1968) y que imposibilita el encuentro con el otro desde la autonomía y el cuestionamiento de diferentes asuntos sociales.

Asimismo, la Biblioteca Familia La Esperanza y otras bibliotecas barriales y comunitarias se erigen como espacios potenciales para la configuración de sujetos actores sociales, puesto que permiten la apertura al mundo desde el libro y el trabajo cooperativo para un bien común. Aquí la palabra es el mecanismo de participación y de acción social que, en diversos casos parte de pequeñas intervenciones como un taller, pero que repercute en los diferentes eventos que se presentan dentro y fuera de la biblioteca. Este es el caso de la Biblioteca Familia La Esperanza, que a través de diferentes organizaciones sociales y culturales ubicadas en el Centro de Integración Comunitaria (CIC), los jóvenes hacen uso de la palabra y del arte para la transformación y el mejoramiento del barrio.



Por último, nos parece esencial apostar por la argumentación conversacional como práctica que posibilita la emergencia del sujeto actor social en diferentes espacios académicos y cotidianos, en este caso, en una biblioteca comunitaria.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



6. CONCLUSIONES

Desde nuestra participación con los chicos de Periodismo Literario, comprendemos que en esta investigación los sujetos que concebimos dentro de las prácticas de argumentación conversacional toman conciencia de su realidad a partir de sus vivencias particulares (familia- escuela) para argumentar o cuestionar ideas construidas socialmente. En este sentido, la experiencia cumple un papel importante porque los participantes se encuentran atravesados por su cotidianidad, que les permite, dentro de las prácticas de argumentación conversacional, elaborar puntos de vista, construir sus aprendizajes y confrontarse con el otro.

Las prácticas de argumentación conversacional configuran un sujeto que se caracteriza por su apertura dialógica, puesto que comprenden, escuchan y comparten su pensamiento y su experiencia dentro del taller como fuente de aprendizaje. Dichas prácticas se determinan por un enfoque dialéctico y lógico que facilitó que los jóvenes comprendieran diferentes puntos de vista. Así mismo, las prácticas de argumentación conversacional estuvieron marcadas por relaciones de poder-saber y por narrativas autobiográficas, donde comprendimos la necesidad de la experiencia como insumo de conocimiento para el aprendizaje propio y del otro.

Es justamente en ese horizonte que las prácticas de argumentación conversacional posibilitaron la formación de un sujeto actor social consciente de su realidad, a partir de la lectura de su contexto barrial, la comprensión de sus historias de vida y la emancipación desde la palabra como acción comunicativa y política.

Por ello, uno de los aprendizajes que se deriva para nosotras en la realización de este trabajo de grado, fue el reflexionar acerca de nuestra propia concepción de argumentación, pues al inicio la concebíamos como una actividad que vinculaba diferentes tipos de argumento y entre ellos la cita de autoridad para dar peso al discurso. No obstante, en nuestra práctica pedagógica nos dimos cuenta que el argumento basado en la narrativa autobiográfica se convirtió en el discurso válido en el momento de confrontar al otro, por lo tanto, los chicos de Periodismo Literario, de acuerdo con sus acciones, nos demostraron que en este tipo de argumento se validan otros saberes, no solo el académico.



De igual forma, la emergencia de la concepción de sujeto actor social nos implicó un gran aprendizaje, porque en el momento de iniciar nuestra investigación, identificamos que en otros estudios el sujeto se encontraba fragmentado, por ejemplo: sujeto reflexivo, sujeto político, sujeto social, etcétera. En esta mirada pensábamos en un sujeto crítico integral que a partir de su pensamiento y discurso generara unas transformaciones sociales, por lo tanto no tenía la necesidad de salir a la calle a gritar, tirar papas bomba o pelear, sino que, a partir de su discurso y elaboraciones críticas podía generar cambios, pero, al estar en la práctica con los chicos nos mostraron que su acción es trascendental en el momento de reconfigurar las lecturas que se hacen de la realidad, no obstante, para esto había que cuestionarse desde la cotidianidad, construir su pensamiento desde el encuentro con el otro y con el mundo para que de esta manera, por medio del arte, la lectura, la escritura y el liderazgo, fueran más visibles las movilidades sociales.

No obstante, una de las limitaciones que tuvimos fue que los chicos estaban cerrando el año académico (2017), por tanto, no asistían con regularidad a los encuentros, ya que muchos estaban recuperando alguna materia, otros estaban castigados por sus resultados en el colegio, otros querían ocupar los primeros puestos en el momento de aprobar sus grados, entre otras razones que los hicieron interrumpir el proceso. Esta circunstancia imposibilitó citar a los jóvenes a otros espacios para reconocer diferentes prácticas de argumentación conversacional distintas a las que se daban en los encuentros conversacionales.

Si bien obtuvimos aprendizajes y comprensiones acerca del sujeto actor social, la argumentación conversacional, el encuentro y la experiencia, esta investigación nos deja un interrogante que puede ser detonante para una futura investigación, el comprender las prácticas de argumentación conversacional en el aula de clase, ya que en la escuela se piensa en la argumentación conversacional como algo planeado, sistematizado, organizado y no como algo que se da desde la cotidianidad, que es natural e intencionado y que genera aportes significativos. Por ende, ¿por qué desperdiciar las conversaciones que se dan en el aula de clase? ¿Por qué considerar que no se hizo lo estrictamente pensado en la secuencia didáctica o en cualquier otra metodología o estrategia? Desde allí consideramos que un tema a investigar son las narrativas autobiográficas, pero no pensadas a partir de la memoria, sino



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

darle el valor al sujeto histórico en esta mirada, pues la experiencia implica unas reformulaciones y lecturas del presente.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1998). *Educar para la emancipación*. Recuperado de:
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Ander-Egg, E. (1994). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires. Argentina. Magisterio del Río de la Plata. Recuperado de:
<https://docs.google.com/file/d/0B1pw8VI9-o8mbEFndFp1MmFJUms/view>
- Aguilar, L. (agosto de 2003- enero de 2004). *Conversar para aprender. Gadamer y la educación*. Revista Electrónica Sinéctica (23), pp. 11-18.
- Amaya, C. (2007). *La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra* (Monografía). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/529/1/PA/0216.pdf>
- Aristizábal, L. (2016). 1968-Biblioteca El Principito-hoy Biblioteca Fundación Familia la Esperanza. En Bornacelly, J., Gómez, L. y Quintero, N. *Barrio y Biblioteca: memorias colectivas en la Constitución barrial del noroccidente de Medellín* (pp.42-52). Corporación Cultural y Biblioteca Sembrando Futuro: Medellín.
- Bornacelly, J., Gómez, L. y Quintero, N. (2016). *Barrio y Biblioteca: memorias colectivas en la Constitución barrial del noroccidente de Medellín*. Corporación Cultural y Biblioteca Sembrando Futuro: Medellín.
- Brown, P; Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in lenguaje usage*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Canals, R. (2007). *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), pp. 49-60, Universidad de Barcelona, Barcelona-España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>
- Carrizo, A. (2012). *La argumentación interaccional: efectos del uso del discurso referido*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.



- Castro, L. (2016). Cartografía social como recurso metodológico en los procesos de planeación participativa de un territorio incluyente: *el caso del Plan Parcial de Renovación Urbana “El Triángulo de Fenicia” en la ciudad de Bogotá* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20875/CastroJaramilloMariaLucia2016.pdf?sequence=1>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría* 14 (1) 61-71
- Cubides, H., y Durán, A. (2002). Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. *Nómadas* (17).
- Díaz, L. García, U. Martínez, M. Varela, M. (2007). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de investigación en educación médica*. 2(7). 162-167 páginas. recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz, J (2016). *La argumentación pragmatialéctica en el aula: Un camino para la construcción de pensamiento crítico del estudiante* (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2390/1/PA01031_juanfernando.pdf
- Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans Georg Gadamer. *Anuario Filosófico XXXIX (I)*, p.5-76.
- Freire, P. (1968). Capítulo III: Dialogicidad. En Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. (pp. 69-109). Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fundación Ratón de Biblioteca (2016 a). *Documento Guía Lecturarte*. Medellín: Colombia.
- Fundación Ratón de Biblioteca (2016 b). *Fundación Ratón de Biblioteca Plan Estratégico 2016-2020*. Medellín: Colombia.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5 ed.). Salamanca, España: Sígueme.



- Galeano, E. (2014). *Investigación cualitativa introducción*. [Youtube].
<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>
- Galeano, E. (2014) *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Colombia. La Carreta Editores
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y Ciudad*, (23), 56-66. Recuperado de:
<https://www.google.com.co/search?q=DialnetEl+Encuentro+Educativo+Una+Experiencia+Dialogica+creativ5704899&spell=1&sa=X&ved=0ahUKewiwt5n8wJvZAhXMmVkJkHc5WD24QkeECCCMoAA>
- Gille, J. (2001) Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Akademitryck AB, Edsbruk.
- Godenzzi, J. C. (1999). Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, vol (28) n°3, Institut Français d'Études Andines Lima, Organismo MEDEL Internacional. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/126/12628302.pdf>
- Guichot, V. (2003). Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997). *Profesión Docente*, (21), 63-74
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus Humanidades.
- Herrera, J y Rodríguez, C. (2008). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de Lengua Castellana y comunicación. *Onomázein*, (17), 113-134. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516607004>
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149. Recuperado de:
<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/viewFile/28/28>
- Latour, B, (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.



- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna*. (9), 87-112. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- López, A. (1999). Manual de formación ética del voluntario. Ediciones RIALP, S.A.
- Mejía J, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, pp. 1-31 Arizona State University Arizona, Estados Unidos
- Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social. *ONOMAZEIN* (7), pp. 435-447
- Monsalve, A; Pérez, E. (enero- junio de 2012) El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo* 60. 117-128.
- Orozco, J. (2016). *La Esperanza para todos y todas: Plan Estratégico Barrio La Esperanza y Sectores La Arboleda y San Francisco de Paula, Comuna 6 Zona Noroccidental de Medellín*. Medellín, Colombia.
- Ortega, L., Ospina, G. y Hoyos, F. (2013). *La conversación en el despliegue del sujeto político* (Trabajo de maestría). Cinde-Universidad de Manizales. Sabaneta Antioquia. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1798/Ortega_Luz_Maria_2013.pdf?sequence=1
- Ramírez, C. (2010). Caracterización del discurso argumentativo en ciencias sociales en estudiantes del grado séptimo de la Escuela Normal Superior de Manizales (Trabajo de maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Manizales. Recuperado de: http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/647/1/Tesis_Carlos_Fernando_Ramirez%5B1%5D.pdf
- Reyes, R. (2008). *El concepto de experiencia en la hermenéutica de Hans-George Gadamer* (Tesis). Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/filosofia/tesis34.pdf>
- Ríos, C.I. (1995). Un acercamiento al concepto de Formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía* (14-15), pp.15- 35. Recuperado de:



[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3181/1/RiosClara_1995_acercamientoc
onceptoformaciongadamer.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3181/1/RiosClara_1995_acercamientoc
onceptoformaciongadamer.pdf)

Rodríguez, D. y Valencia, M. (2013). Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Sophia*, (9), 180-195. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163662>

Petit M. (2000). Elogio del encuentro. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0BxD1yVbVmpCANTlmOTI1ZDctNmNkZi00MWRkLWEzYmItZDU1MmVjYmYxOWIx/edit?hl=es>

Plantin, C. (1998). Introducción: La argumentación entre enunciación e interacción. Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. N. 17-18, enero-diciembre. pp. 7-21.

Salas, R. (2006) El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schütz: apuntes para una filosofía de la experiencia. *Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*. N°. 15, pp. 167-200

Santos, N. (2012). La argumentación oral en primaria. *Revista Infancias Imágenes*, (2), 8-15. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/35839/1/La%20argumentaci%C3%B3n%20oral%20en%20primaria.pdf>

Sologuren, E. (2015). Argumentación y discurso: movimientos, estrategias y recursos en la oralidad académica. *Nueva Revista del Pacífico*, N (62) (132-165).

Van Eemeren, F y Grootendorst, R. (2009). Reglas para una discusión crítica. *En: Agudelo, S y Trujillo, A. y Fernando, J. Praxis Filosófica* (28), pp. 195-227

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

Entrevistas

Alexa, 15 de febrero de 2018. Medellín

Blue, 13 de diciembre del 2017. Medellín

Blue, 15 de febrero de 2018. Medellín

Blue, 8 de septiembre de 2017. Medellín.

Camilo, 2 de noviembre de 2017. Medellín



Facultad de Educación

Dayana, 13 de diciembre del 2017. Medellín

Julián, 13 de diciembre del 2017. Medellín

Julián, 15 de febrero de 2018. Medellín

Julián, 9 de noviembre del 2017. Medellín

Luz, 8 de septiembre de 2017. Medellín.

Manuela, 13 de diciembre del 2017. Medellín

Maritza Montoya, 15 de septiembre de 2017. Medellín.

Martha Restrepo, 2 de noviembre. Medellín

Mateo, 15 de febrero de 2018. Medellín

Mexicana: 15 de febrero de 2018. Medellín

Momo, 2 de febrero del 2018. Medellín

Momo, 7 de septiembre del 201. Medellín

Momo, 8 de septiembre de 2017. Medellín.

Momo: 15 de febrero de 2018. Medellín

Nataly, 12 de octubre del 2017. Medellín

Nataly, 7 de septiembre de 2017. Medellín

Nevir Escobar, 15 de septiembre de 2017. Medellín

Personero, 15 de febrero de 2018. Medellín

Rosa Edith Cuadrado, 7 de septiembre de 2017. Medellín.

Sandra Oquendo, 1 de septiembre de 2017. Medellín

Stiven, 2 de noviembre de 2017. Medellín

Yesica, 2 de noviembre de 2017. Medellín

Yesica, 9 de noviembre del 2017. Medellín



8 Anexos

1. Encuentros Conversacionales (ejemplo)

Encuentro conversacional 2: Líderes comunitarios: voces culturales	
Objetivo: Configura un espacio de diálogo que permita discutir las imágenes del Barrio La Esperanza que han venido construyendo el grupo de Periodismo Literario.	
Descripción	A partir de fragmentos del libro <i>Las voces de la Esperanza o de cómo la Esperanza se hizo una realidad</i> se resalta las voces críticas de los líderes comunitarios en la construcción del barrio, con la intención de que los chicos expongan su pensamiento crítico frente a los primeros cimientos del barrio desde un conversatorio. Por último, se pretende dejar un legado simbólico en la biblioteca, donde los chicos de <i>Periodismo Literario</i> plasmen su voz en un ladrillo, como cimiento de la historia de la Esperanza que se sigue construyendo.
Motivación	Se realizará la actividad llamada “Bocado cultural”, donde en una bandeja se tendrán algunos dulces y unos fragmentos en forma de rollos del libro <i>las voces de la Esperanza o de cómo la Esperanza se hizo una realidad</i> , con la intención de que cada miembro del grupo deguste y comparta en voz alta el fragmento que le correspondió.
Apropiación	Luego del compartir cultural, se realizará un conversatorio desde la pregunta: ¿El barrio La Esperanza tiene esperanza?
Reflexión	Se le entregará a cada miembro del grupo un ladrillo de cartón para que retome el fragmento que le correspondió del libro y pueda plasmar en este su voz crítica en cuanto a la construcción del barrio La Esperanza, con la intención de hacer una escultura en la biblioteca como símbolo de las voces que en la actualidad se están construyendo. La escultura tendrá como título: Las voces de la Esperanza 2.0.
Recursos	Lugar: Aula Tecnológicos: N/A Físicos: ladrillos, lapiceros, fragmentos del libro, dulces, bandeja, letrero de la escultura.

Taller realizado el 9 de noviembre del año 2017



2. Preguntas de la entrevista semiestructurada

1. ¿Cuándo una persona es crítica?
2. ¿Por qué se caracteriza una persona crítica?
3. Traer casos y ponérselos y hablar sobre ellos si se es crítico o no
4. En qué lugares o con quién usted puede ser crítico
5. ¿Te consideras autónomo? ¿Por qué?
6. ¿Qué entiendes por pensamiento crítico?
7. ¿Qué significa toma de conciencia?
8. ¿En qué casos has tomado conciencia?
9. ¿Con qué personas consideras que tienes conversaciones interesantes?
10. ¿De qué personas consideras que aprendes?
11. Qué relaciones se dan en la escuela
12. ¿Cómo es su relación con los profesores?
13. ¿Cómo crees que debe enseñar la escuela?
14. ¿Cuáles son los intereses de la escuela?
15. ¿Cómo son las relaciones que se dan en el grupo de periodismo literario?
16. ¿Crees que conversando se aprende? ¿Conversando se puede llegar a ser crítico?
17. ¿Qué entiendes por argumentación – argumentación conversacional?

3. Transcripción de entrevista: Julián (ejemplo)

- *Una persona crítica es cuando tiene un punto o es capaz argumentar un punto de vista.*
- *Una persona es crítica cuando tiene argumentos. Es dar una opinión de algo justificada.*
- *¿en qué lugares o con qué personas se puede ser crítico? “ se puede ser crítico en todas partes, porque en cualquier momento usted puede pensar tanto sobre usted como en los demás o de algo en lo que nos rodea”*



Facultad de Educación

- La autonomía no la relacionan con el sujeto crítico. “¿Eso que tiene que ver?”
- *Se concibe la autonomía “ cuando me valgo de sí mismo, no necesito de alguien para subsistir psicológicamente y físicamente” “subsistir por uno mismo”*
- Pensamiento crítico: *alguien que piensa las cosas que lo rodean. Opina y tiene bases.*
- El pensamiento crítico hace referencia a *la opinión de todo lo que se rodea.*
- Tomar conciencia “*es no solo el punto en el que está otra persona sino el propio*”. Es entender la situación que el otro lo atraviesa.
- ¿Con qué personas consideras que se pueden tener conversaciones interesantes? *Con la mayoría de personas. En este sentido se considera importante que sean personas abiertas, por lo tanto se pueden aprender con todas las personas.*
- “*De todas las personas se aprende*”. *Se considera posible que conversando se aprende, pero es un comienzo para ser crítico.*
- ¿Cómo se ven las relaciones de poder en la escuela? El poder lo evidencian desde el aprendizaje. Entre los mismos estudiantes “no debería” haber relaciones de poder porque “todos estamos en un punto de aprendizaje y de crecimiento”
- Relaciones en las que ellos saben más pero también aprenden de nosotros. Hacen parte del proceso.
- ¿Conversando se puede ser crítico? Uno empieza a ser crítico mentalmente y luego con la comunicación. Ser crítico siempre tiene que ser conversación.
- “La escuela enseña cosas que nosotros no necesitamos en la vida diaria” “la escuela lleva como a caballos, así para adelante, para donde ellos digan”
- ¿Crees que hay una relación entre ser crítico, autónomo, tener pensamiento crítico y tomar conciencia?: “si hay relación, todo se desglosa básicamente porque ser crítico comienza desde una parte siendo autónomo porque usted está dando una opinión propia...y luego se toma en cuenta los otros” y con la parte de la toma de conciencia en el momento de escuchar el otro punto de vista es necesario repensar los propios argumentos e ideas frente a determinado tema.
- Argumentación: es dar razones.



Facultad de Educación

- Relación entre argumentación y el sujeto crítico: yo creo que sí, porque cuando eres crítico coges varios puntos de vista, debe ser lógico para que puedas decirle a alguien eso.
- CASOS:
- No se es crítico cuando se queja o se dan juicios
- No se es crítico cuando solo se replica, siguiendo pasos.

4. *Diario de campo (ejemplo)*

2 de noviembre de 2017

MEMORIA METODOLÓGICA: TALLER 1

El primer taller que se llevó a cabo con los jóvenes de Periodismo Literario toma como temática el territorio y la memoria, por lo tanto se tomó el mapa de las comunas de Medellín en contraste con la comuna 6 donde se les pidió que identifiquen la estructura territorial con la intención de debatir sobre la división y el nombramiento de los barrios y comunas como “populares” desde diferentes aspectos como lo geográfico, lo político, lo social, etc.

A medida que el taller avanzaba se les preguntó a los jóvenes por qué Medellín estaba dividida por comunas, a lo que un usuario llamado Camilo Contesto: “[...]está dividido por comunas gracias a las pandillas porque estos son los territorios que ellos pelean”, pero esta respuesta, dentro del grupo no fue contraargumentada, mientras que una de las voluntarias que también dirige los talleres dijo que esa era una manera de organizar la ciudad desde la gobernación a partir de eso tampoco hubo ningún cuestionamiento por lo que decía la señora Martha y entre ellos afirmaban que ella sabía mucho.

De acuerdo a esa situación se alcanza a percibir unos asuntos de poder jerárquico que son muy marcados, especialmente cuando los chicos desconocen la temática haciendo que el



taller se convierta en un espacio de aprendizaje de conceptos y no de formación, desde allí se evidencia una participación pasiva frente a lo que es el conocimiento, ya que no cuestionaban a la señora Martha frente a sus posturas e ideas con respecto a lo que es Comuna y barrio Popular. Desde esta mirada, cuando Doña Martha o Steven narraban hechos o hacían preguntas de acuerdo al barrio los chicos no decían nada, sino que en silencio trataban de aprender y recordar lo que ya les habían enseñado en la clase de sociales.

Para finalizar el taller se les pide a los integrantes del grupo de Periodismo Literario que de acuerdo al conversatorio intenten dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Qué es un territorio? y ¿Por qué se crean las divisiones de Comunas y barrios en Medellín? Cuando los chicos intentaron responder trataban de recordar lo que ya habían visto en el colegio, por lo tanto la primera pregunta en su mayoría no la contestaron y una persona escribió que territorio: “es un lugar donde se establece una comunidad para crecer en sus gobierno y compartir sus costumbres”. Con respecto a la segunda pregunta las posturas no cambiaron y tampoco fueron cuestionadas, por ejemplo el joven Camilo respondió lo mismo que ya había dicho en el conversatorio y los demás lo que Doña Martha ya había mencionado desde una postura un tanto política y geográfica, así pues se logra concluir” que los chicos ven en los procesos de los talleres a una persona que les ofrece aprendizajes a partir de los saberes que circulan en la biblioteca y que en la medida que la temática no los atravesase o haga parte de sus conocimientos previos toman una postura más marcada desde el aprender con la ayuda de aquellos que ellos consideran importantes o que saben más.



5. Ficha de observación participante

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE			
<p>Objetivo: Comprender el aporte de la argumentación conversacional para la formación del sujeto crítico en jóvenes de 13 a 18 años, participantes del taller de Periodismo Literario de la Biblioteca Esperanza La Familia.</p>			
<p>Fecha: 02/Febrero/2018</p>	<p>Hora de inicio: 3:05pm</p>	<p># de participantes: 3 Nuevos – 6 Antiguos= 9</p>	<p>Hora de cierre: 4:30pm</p>
<p>Descripción del taller</p>	<p>En este primer encuentro la dinamizadora Rosa Cuadrado entregó a Maritza, una de las promotoras de lectura de Ratón, el grupo de “taller Literario para jóvenes”. Como primero momento se les menciona a los chicos los cambios que se generaron para este nuevo año afirmando que ya no iban a tener un enfoque periodístico sino literario. Más adelante se abre paso a la presentación de los integrantes que asistieron al taller mencionado sus nombres, gustos, expectativas y edades. Luego se intenta profundizar en el tema de las expectativas para construir en conjunto las temáticas y/o herramientas que puedan servir para realizar los talleres. Finalmente se cierra con una actividad que consiste en separar unos lazos que estaban atados en las muñecas de los participantes.</p>		
<p>Detonantes que posibilitaron la conversación y la argumentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué no te gusta Paulo Coelho? • Yo soy reacia a la poesía, yo con la poesía me preocupo por entender: (la luna mojada bajo el sol)... eso que no entiendo, como lo disfruto, ¿qué puedo hacer con la poesía, cómo puedo hacer para disfrutarla?” • “¿un ser político es un ser crítico?” Su cotidianidad • “¿Nosotros en este grupo podemos derrocar al patriarcado?” 		

Activar Windows
Ve a Configuración

<p>¿Cómo son las prácticas de argumentación conversacional emergentes en el taller?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se logra observar que una de las características que ha emergido con respecto a la argumentación conversacional ha sido la reflexión de la propia realidad, a partir de una experiencia desplegada desde, esta idea se logra manifestar en la siguiente afirmación realizada por una de las participantes: “¿Nosotros en este grupo podemos derrocar al patriarcado?” “porque yo he analizado que todo lo que es gobernado por mujeres siempre o casi siempre es mejor que cuando es gobernado por los hombres, no sé por qué, osea, eso va en nuestra naturaleza, la mujer está hecha para reinar, ¿por qué tiene que ser los hombres los que son dueños de todo?”.
<p>¿Cuáles son las características del sujeto crítico emergentes en el taller?</p>	<p>Desde lo observado en este taller se logra percibir que hay un interés por “formar” a los chicos desde la autonomía, pensada en este caso como la capacidad de tomar decisiones y que no dependa de las demás personas para actuar y participar. Del mismo modo se mira al sujeto crítico como alguien capaz de liderar y generar transformaciones sociales. Finalmente se presenta al sujeto crítico como alguien que argumenta sus puntos de vista de manera coherente, es decir con claridad y convicción.</p>
<p>Observaciones o conclusiones</p>	<p>Desde esta mirada se plantea que la argumentación conversacional permite la reflexión de la realidad, pero en especial circunstancias que atraviesan de manera personal al sujeto, de esta manera se posibilitan preguntas acerca del entorno, las cuales se convierten en aperturas para la conversación</p>

Activar Windows
Ve a Configuración



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

6. Matriz: análisis de la información

Categorías iniciales	Cartografía Social	Encuentros conversacionales	Diarios pedagógicos	Entrevistas	Ficha de observación participante	Categorías emergentes	Autores
Características del sujeto crítico	<p>“Es un espacio donde uno se puede distraer sin tener que recurrir a los males que hay en la calle, porque la lectura y la escritura y las demás artes como la literatura son como un desahogo” MOMO. Autonomía-Tomaron una decisión.</p> <p>“Aun hoy hay conflictos entre los grupos que pertenecen a determinado barrio, por ejemplo: uno vivir en el popular número</p>	<p>ENCUENTRO 1: Ante la afirmación de Steven, de: con el Replanteamiento territorial ya se planea hacer ciudades dentro de las ciudades (...) Yesica Afirma:</p> <p>“Eso puede mostrar que estamos pensando la vida más individualizada como si fuera una unidad cerrada donde nadie se conoce” Conciencia de su realidad.</p> <p>Personas con curiosidad.</p> <p>ENCUENTRO 2: “si estoy hablando, estoy siendo crítico, estoy abriendo puertas al otro”</p>	<p>ENCUENTRO 1. En la medida que la temática los atravesase o haga parte de sus conocimientos previos toman una postura más marcada desde el aprender con la ayuda de aquellos que ellos consideran importantes o que saben más. SE APROPIA DE LOS APORTES DEL OTRO PARA ARGUMENTAR. Apropiación de la palabra.</p>	<p>Los chicos no contaban con el apoyo de los compañeros y la pregunta que en los talleres funcionaba como detonante para la argumentación conversacional, en esta situación no permitía la dialéctica, eran respuestas forzadas o redirigidas, porque no se sentían seguros ni cómodos. Incluso, en algunas entrevistas, ellos preguntaban con intención de recibir una explicación.</p> <p>“Una persona es crítica cuando tiene</p>	<p>Desde lo observado en este taller se logra percibir que hay un interés por “formar” a los chicos desde la autonomía, pensada en este caso como la capacidad de tomar decisiones y que no dependa de las demás personas para actuar y participar. Del mismo modo se mira al sujeto crítico como</p>	Experiencia (1)	<p>Kant Hegel Gadamer cuando afirma que la experiencia del tú es decisiva para cualquier comprensión, pues ese tú hace valer su propio derecho y obliga a su reconocimiento.</p> <p>Larrosa http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/20000</p>

1 8 0 3





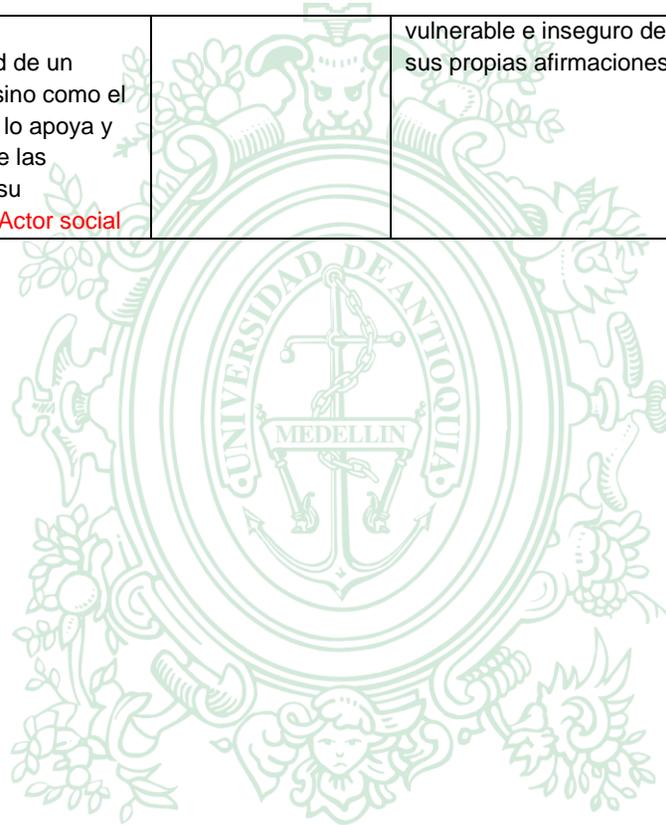
	<p>2, uno no puede decir que uno es de castilla, porque el lío en que uno se mete es horrible, como usted no puede estar diciendo que es del popular 2" MOMO. Toma de conciencia de la realidad Toma de conciencia.</p>	<p>Yesica. SER CRITICO ES ABRIRSE AL OTRO. "abriendo puertas porque está conociendo el porqué de las otras personas, conociendo el pensar de otras personas, aunque no esté de acuerdo" CONCEPCIÓN DIALECTICA DE LA ARGUMENTACIÓN. LO CRITICO SE POSIBILITA EN EL OTRO. ENCUENTRO 3 "Ser crítico es dar razones" Julián. No identifican la autocrítica porque la ven al sujeto en relación con el otro. ENCUENTRO 4: Los chicos por lo general no cuestionan las ideas u opiniones de los adultos y demuestran poco interés por la historia del Barrio ya que esto no los atraviesa en su cotidianidad, si bien reconocen que la historia es muy importante para hacer periodismo, sus</p>	<p>ENCUENTRO 2: A partir de la pregunta: ¿Qué es crítico y en qué momentos de sus vidas son críticos? Desde esa pregunta se logra observar cómo los jóvenes afirman que lo crítico es hablar con argumentos, por lo tanto, en la argumentación se es crítico, así pues ellos traían a colación que eran críticos en la escuela especialmente cuando tenían que defender su postura frente a una nota mala, por ejemplo, o a ciertas ideas o inconformidades que se manifiestan en el aula de clase con la docente. Ser crítico es tener dos puntos de vista.</p>	<p>argumentos. Es dar una opinión de algo justificada" JULIAN ¿en qué lugares o con qué personas se puede ser crítico? " se puede ser crítico en todas partes, porque en cualquier momento usted puede pensar tanto sobre usted como en los demás o de algo en lo que nos rodea" JULIAN. Crees que hay una relación entre ser crítico, autónomo, tener pensamiento crítico y tomar conciencia: "si hay relación, todo se desglosa básicamente porque ser crítico comienza desde una parte siendo autónomo porque usted está dando una opinión propia...y luego se toma en cuenta los otros" y con la parte de la toma de conciencia en el momento de escuchar el otro punto de vista es necesario repensar los propios argumentos e ideas frente a</p>	<p>alguien capaz de liderar y generar transformaciones sociales. Finalmente, se presenta al sujeto crítico como alguien que argumenta sus puntos de vista de manera coherente, es decir con claridad y convicción. -¿Nosotros en este grupo podemos derrocar al patriarcado?" Momo -"porque yo he analizado que todo lo que es gobernado por mujeres siempre o casi siempre es mejor que cuando es gobernado por los hombres, no sé por qué,</p>	<p>Encuentro (2) (otredad- otro)</p>	<p>0018-9863d9a585/la_experien cia_Larrosa.pdf PEDAGOGIA DEL ENCUENTRO JUAN CARLOS GODENZZI "La pedagogía del encuentro se rige por lo que podría llamarse un paradigma conversacion al (...) http://www.re dalyc.org/articulo.oa?id=12628302 <i>de John Dewey:</i> "Dewey sostenía una visión</p>
--	---	--	--	---	--	--	---



		intereses parten del aquí y el ahora.	En los chicos de Periodismo Literario lo crítico se posibilita con el otro , es decir que se genera en el dialogo, pero desde una mirada más pensada desde la discusión y en la defensa de los puntos de vista .	determinado tema. JULIÁN. Para ser crítico, Si uno estuviera solo no tuviera que evaluarse. Crítico es ver lo que está bueno en otro y en uno. MANUELA. Se caracteriza por saber analizar y por saber actuar frente a los puntos de vista de la gente, dar varias ideas sobre lo que piensa y por qué. BLUE	osea, eso va en nuestra naturaleza, la mujer está hecha para reinar, ¿por qué tiene que ser los hombres los que son dueños de todo?" Momo		dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento".
Categorías iniciales	Cartografía Social	Encuentros conversacionales	Diarios pedagógicos	Entrevistas	Ficha de observación participante	Categorías emergentes	Autores
Categorías iniciales	Cartografía Social	Encuentros conversacionales	Diarios pedagógicos	Entrevistas	Ficha de observación participante	Categorías emergentes	Autores
Aportes de la argumentación conversacional en la formación del sujeto crítico.	Actor social: reflexiona sobre su barrio, sus problemáticas (sus experiencias). "Los jóvenes consumen por hacerse los bacanes, los que hacen cosas ilegales, los que no los manda nadie,	El aporte se visibiliza es la importancia que tiene el otro en el encuentro, ya que desde esa relación se hace posible la conversación y la argumentación. Los encuentros conversacionales muestran que el validar no solo es suficiente para	La cartografía social desplegó en los chicos el concepto de actores sociales que a partir de su voz y su experiencia reconstruían el barrio.	Desde la mirada de las entrevistas es necesario considerar la importancia que tiene la naturalidad de la conversación para que se genere la argumentación conversacional, puesto que la relación "tú a tú" hace sentir al otro	Que ellos sean actores sociales	Empoderamiento Agencia Actor Social.	

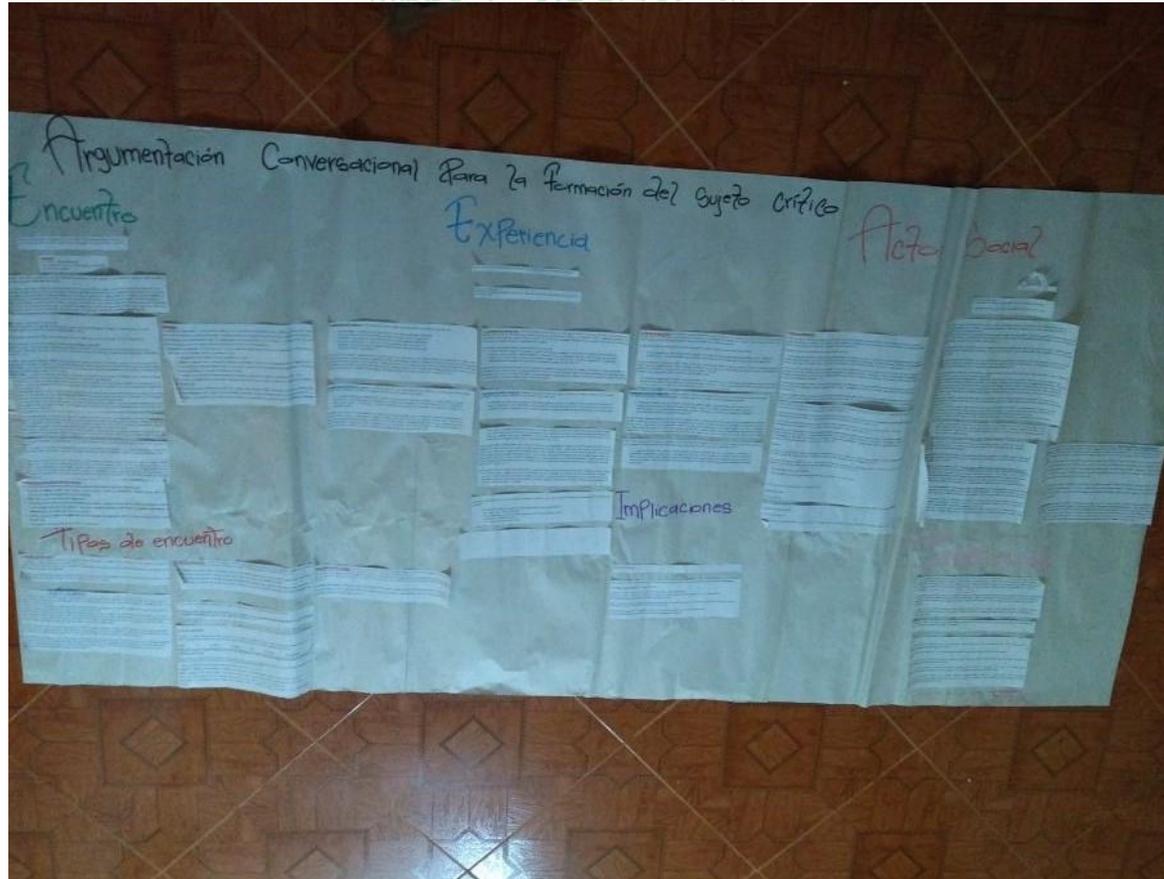


	<p>entonces al ver ellos que eso ya como se los permiten es como quitarles la bobada. Ellos consumen por rebeldía” Momo</p>	<p>pensar en la razonabilidad de un argumento, sino como el otro también lo apoya y se apropia de las palabras de su compañero: Actor social</p>		<p>vulnerable e inseguro de sus propias afirmaciones.</p>			
--	---	---	--	---	--	--	--





7. Articulación de los conceptos emergentes

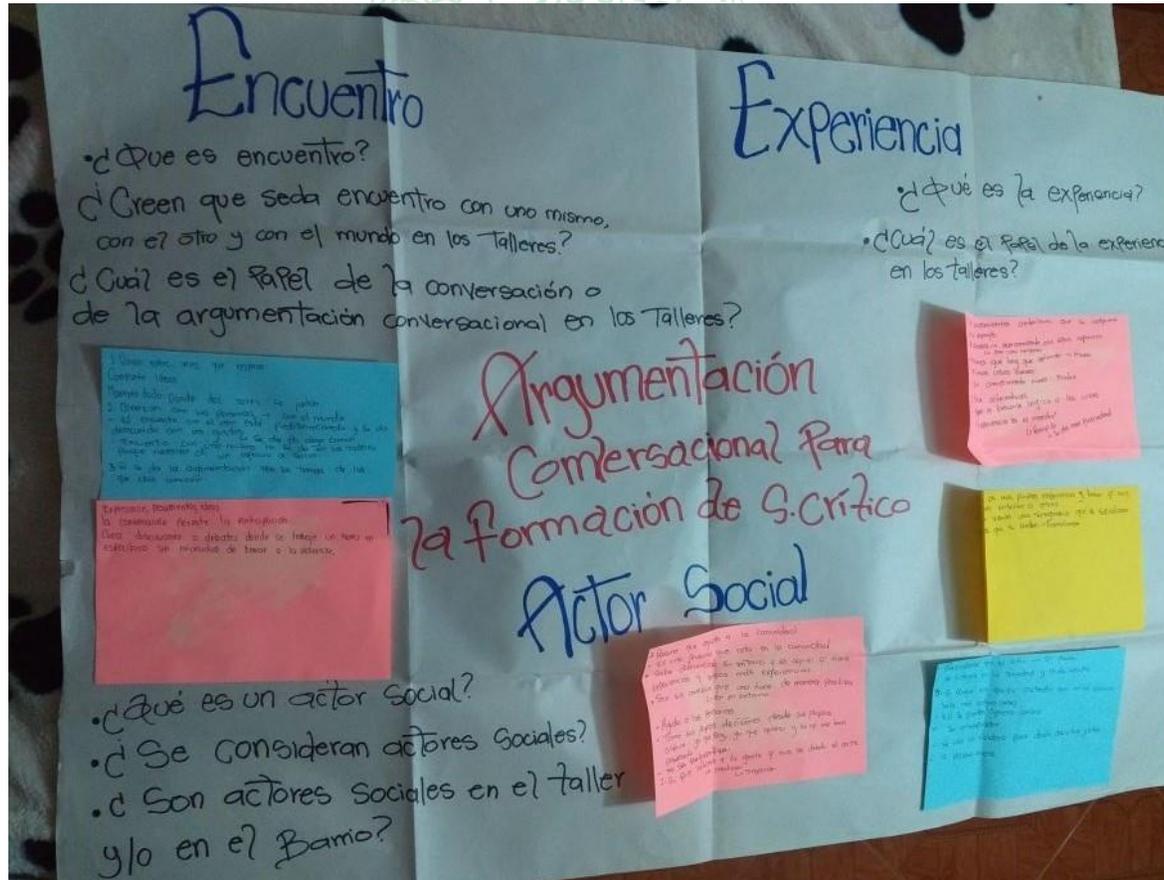


DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



7. Mapa de conceptos emergentes



DE ANTIOQUIA

Realizado el 15 febrero de 2018

1 8 0 3