

CAPÍTULO 8

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y RESISTENCIAS: TRANSICIONES POLÍTICAS DE ADOLESCENTES Y JÓVENES DE PEREIRA



Martha Beatriz Farfán Orozco

Universidad Libre, seccional Pereira

ID 0000-0003-3351-0552

Erika María Bedoya Hernández

Universidad Libre, seccional Pereira

ID 0000-0003-3228-3087

RESUMEN

Las resistencias y las prácticas educativas se ubican en las construcciones políticas y sociales de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Pereira, las cuales se encuadran en las vivencias cotidianas, espacios comunitarios y educativos: apostándole a procesos formativos institucionales y no institucionales que fortalecen y resignifican experiencias a través de las interacciones donde transitan la subjetividad para constituirse como sujetos ético-políticos.

El resultado de esta reflexión convoca a pensar las prácticas educativas y de resistencias de los adolescentes y jóvenes desde las pedagogías liberadoras, concibiendo entonces un sujeto biográfico que se plantea la posibilidad de la autointerpretación de las experiencias personales y colectivas desde su contexto, realidad y cotidianidad, es decir, se convierte no solo en la voz personal, sino en la voz de otros; lo que permite ubicar las prácticas de resistencia como esos puntos de tensión en el marco de las relaciones de poder, que evidencia la construcción subjetiva en las prácticas formativas desbordando la concepción de educación institucionalizada, además, de tensionar las guías de aprendizaje instituidas o implantadas para promover la construcción de prácticas educativas participativas. De esta manera, los adolescentes y jóvenes pueden transitar de escenarios violentos, conflictivos y tensionados a escenarios participativos, plurales, diversos, artísticos, entre otros.

Palabras clave: prácticas educativas, emancipación, prácticas de resistencia, sujetos políticos.

INTRODUCCIÓN

A partir de ejercicios de acercamientos, de encuentros, compartires, de ilusiones por el aprendizaje y la construcción conjunta y deliberada, de apuestas e iniciativas investigativas de personas que desafían las utopías, los sueños, las aventuras y los desafíos de la educación del siglo XXI, se presenta este capítulo, el cual se realiza en el marco de dos tesis doctorales que buscan profundizar la reflexión de las prácticas de los adolescentes y jóvenes de la ciudad de Pereira; una de estas denominada *Prácticas de resistencias-convivencias en el contexto de las violencias-paces, en las vivencias de los niños, niñas, adolescentes en la comuna Villa Santana – Pereira*, estudio que se centra en describir las prácticas de resistencias–convivencias que se producen en el contexto de las violencias–paces y su afectación en las vivencias de los niños, niñas y adolescentes de la comuna Villa Santana (barrios Tokio y Las Brisas, Pereira). En la que se pretende, además de visibilizar las prácticas, identificar las relaciones que se construyen en torno a las resistencias-conveniencias en el contexto de las violencias-paces y, como diría Foucault, precisando inicialmente lo que no se quiere, se logra identificar el sentido de lo que se quiere investigar y así entender las relaciones como multiplicidad en las prácticas de los niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, se encuentra la reflexión en marco de la tesis doctoral: *Conversaciones con Paulo Freire, pedagogías de la liberación, la praxis político educativa y la emancipación, en el siglo XXI*⁵⁰, que tiene como objetivo comprender la vigencia de la pedagogía de la liberación y la praxis político-educativa en la obra de Paulo Freire en el siglo XXI. Para ello se precisa develar la emancipación y la práctica ética y educativa en la investigadora, y así determinar la vigencia de la escuela de Freire en términos emancipatorios y de desbancarización formativa, acercándose a una apuesta de la praxis político-educativa en la obra del autor. El objetivo de este capítulo tiene como horizonte reflexionar en torno a las prácticas educativas y de resistencias como transiciones políticas y éticas de los adolescentes y jóvenes en la ciudad de Pereira.

50 Desarrollada en el marco del doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, que se motiva y encausa un viaje a través de un recorrido autobiográfico, político, ético, estético, educativo y académico en torno a lo que ha sido el camino de la experiencia de vida desde el aula y en el aula, como estudiante, como docente y como profesional en clave de la construcción con otros y otras, donde se han construido sueños, utopías, saberes, posturas y horizontes desde la educación en diferentes escenarios institucionales, pero también comunitarios.

Las dos investigaciones a partir de las cuales se desarrolla esta reflexión se suscriben en el marco de los enfoques cualitativos de investigación, comprendiendo las realidades de los jóvenes desde las prácticas presentadas en su cotidianidad, desde los procesos educativos, y la otra desde los procesos de socialización fuera de la escuela. En ese sentido, como estrategia, se utiliza la etnometodología⁵¹ que permite reconocer la producción de conocimiento desde los escenarios cotidianos; permitiendo el registro de documentos a través de rejillas documentales para priorizar campos de conocimiento, como son la práctica, la práctica educativa y la práctica de resistencia. Asimismo, se utilizaron rejillas de sentido, manejadas para registrar información recogida en campo, en este caso, entrevistas, fotografías, observaciones, entre otros. El análisis se realiza desde una perspectiva hermenéutica que permite la comprensión de la realidad, sin embargo, cada investigación precisó métodos orientados desde las dinámicas mismas de los sujetos inmersos en cada investigación. Para esta reflexión se destaca la aproximación teórica de las categorías desarrolladas que confluyen como resultado de este capítulo y que dan cuenta de los resultados preliminares de las investigaciones mencionadas inicialmente. Se seleccionaron aspectos teóricos de las investigaciones que entraban en juego con la intención de la reflexión de las prácticas en adolescentes y jóvenes, luego, se identificó la similitud en la construcción teórica. En este caso como categoría principal se destacó las prácticas como unidad de análisis y su relación con las resistencias y la educación, reforzando la construcción de lo ético y lo político desde la subjetividad de los adolescentes y jóvenes, rastreando cómo esta concluía con la producción de saber y con la apuesta de reconocer otros escenarios de formación, como espacios que constituyen a los jóvenes en su apuesta ética y política, y que no solo ocurre en los marcos educativos institucionales.

El entender la práctica, su construcción y desarrollo teórico como práctica educativa sugiere una perspectiva holística y liberadora de las acciones y dispositivos que la evocan como una noción bidireccional, para expresarla como multiplicidad. De esta manera, escribe Freire (1980):

La práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores. (p. 20)

51 Cuando se habla de la etnometodología se hace referencia a la propuesta de Harold Garfinkel (2006): “De modo que la etnometodología se refiere a un método que la gente posee. Es un conocimiento de los asuntos cotidianos que puede ser revelado en forma de razonamientos prácticos” (p. 13).

La educación, entonces, se constituye en metáfora de la vida en donde cada ser humano levanta el vuelo para primero observar, y después para, en función de su razonamiento y de sus ideales utópicos, establecer, no juicios *a priori*, sino expresiones verdaderas, cristalizadas en la praxis que conlleva a la formación humana, en donde la sensibilidad y la creatividad permean cada uno de sus actos.

Para Paulo Freire (1998):

Más que un ser en el mundo, el ser humano se tomó una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un “no-yo” se reconoce como “sí propia”. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace, pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. (p. 25)

Dice, además, que la educación es una forma de percibir su realidad social, y al hacerlo el sujeto está haciendo está construyendo su propia historia; es protagonista de su historia.

De esta manera, la educación debe adaptarse a las necesidades de cada lugar y ha de proporcionarle a los sujetos exactamente aquello que requieren para comprender mejor su realidad, estudiarla, analizarla y tomar acciones sobre ella.

Por otro lado, el pensar la práctica como la reflexión permite procesos de formación desde lo extracurricular y evoca prácticas culturales y cotidianas de los adolescentes y jóvenes, llevan a deliberar esta como multiplicidad, que en Deleuze y Guattari se plantea como: relaciones de fuerza, inmóviles, discontinuas y segmentadas, entre otras, que permiten revisar la multiplicidad como un principio que deja de tener relación con lo uno como sujeto o como objeto, como realidad naturaleza o espiritual, como imagen y mundo; en ese sentido, se piensa la práctica en las multiplicidades. Aquí la multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, únicamente determinaciones, tamaños y dimensiones que pueden aumentar sin que cambie la naturaleza de las prácticas (Guattari, 2004). Entender las prácticas en el marco de la multiplicidad, en tanto relaciones, materializa las fuerzas expresadas en el ejercicio cotidiano de adolescentes y jóvenes, presentado en las prácticas de resistencia que tensionan relaciones, que viven realidades colectivas, individuales, internas, presentes, ausentes y que los constituyen como sujetos.

Así, se reflexionan las prácticas de resistencia en el marco de las prácticas formativas por fuera de la institucionalización de la escuela, que desde una perspectiva foucaultiana cumplen un propósito en la producción del saber propio de un territorio, además, recoge las experiencias cotidianas, vividas en el transitar de la violencia y la paz. Se reflexionan prácticas de resistencia presentes en los puntos de tensión de las relaciones de poder, como aquellas que denotan líneas de fuerza en el marco de la violencia y la construcción de paces, además, que convocan al sujeto a tomar decisiones y a construir un discurso sobre su realidad de adolescentes y jóvenes en Pereira.

Esa constitución de sujeto determina la toma de decisiones para actuar en la ciudad y esas decisiones están marcadas por prácticas educativas formalizadas en la escuela y que son potencializadas por la acción del docente-maestro, como por las experiencias fuera de lo institucional que también forman a los sujetos y que permiten que sus decisiones contengan elementos éticos y políticos o políticos y sin necesariamente ser éticos.

Uno de los principales resultados de esta reflexión se centra en la construcción de sentido de lo ético y lo político, potenciado por la capacidad de movilización de los adolescentes y los jóvenes desde la práctica, evidenciada a través de las producciones artísticas en el territorio, como murales y participación en escenarios artísticos, como acción deliberada sobre sí mismos, que pueda estar intencionada o no, pero que, además se puede dar de una forma regulada o simplemente de una forma propia e indeterminada. Es así, que en la reflexión de la práctica de los jóvenes y adolescentes los constituyen como sujetos, pero esa práctica también los ubica con relación a su realidad y a las posibilidades que emergen en el contexto, como es el arte, la violencia, la convivencia, la paz y la educación.

8.1 UNA APUESTA POR EMANCIPAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Las prácticas político-educativas pueden entenderse de diferentes maneras, abordarlas desde las resistencias abre un paradigma donde el espacio educativo pasa a ser una construcción de todos sus actores. En una sociedad moderna donde se han

establecido jerarquías, normas y fronteras que impiden que el estudiante sea el protagonista de su proceso de formación académica. Se considera la importancia de resaltar la igualdad respecto a los conocimientos, saberes de todos, pues ahí donde se desconoce se puede construir nuevo conocimiento, liberándose de una enseñanza coercitiva y vertical. La práctica educativa puede propiciar un espacio donde sea posible construir nuevos conocimientos y fomentar un aprendizaje integral de forma autónoma, donde cada persona pueda liberarse de los límites impuestos y pueda imaginar, reflexionar y pensar nuevas maneras de ser en el mundo y de verse en el mundo.

Los desafíos frente a las prácticas educativas del siglo XXI que se construyen y que aún siguen transitando desde la implementación de guías, talleres, exceso de contenidos, donde tanto estudiantes como docentes podemos “perder la voz”, se convierte más en un interés ético y político por estudiar. Se trata entonces de la recuperación de la voz, que significa volver a decir desde las propias experiencias de vida, desde el presente histórico o conciencia histórica, y ello es posible asumiendo el riesgo de superar o salir de las guías de aprendizaje instituidas o implantadas y pensarnos en clave de la construcción de prácticas educativas participativas y emancipadoras.

Asimismo, el darle a la educación un sentido abierto y participativo es procurar que esta lleve al estudiante a través de un proceso de concientización y transformación, para otorgarle una formación ética y política, para que este pueda transformarse a sí mismo y de esta manera pueda llegar a impactar y transformar su entorno.

Hoy, aún se construyen escenarios donde se imparten y se privilegian los lineamientos institucionales, programas académicos, microcurrículos previamente diseñados en clave de lo instituido, se encuentran proyectos educativos que incluyen apuestas del desarrollo de pensamiento crítico y participativo, pero que no se conversan para su elaboración con los estudiantes, lo que restringe los espacios de diálogo de los actores en su formación. Así se tensiona el lugar del estudiante, solo de receptor pasivo, que espera que su “maestro” exponga sus conocimientos, que pueden ser a la vez interpretados desde su lugar. A la vez puede construir una relación de dependencia o dominación que conlleva en algunas ocasiones al estudiante a la internalización de temores, inseguridades y miedos, que pueden ser producto de las experiencias previas del docente a lo largo de su recorrido y tránsito de formación y ejercicio profesional. Para González (2014): “Muchos profesores viven, replican y enseñan los miedos, los toman en saberes, que se ponen al servicio de los poderes que dichos miedos representan” (p. 25). Es decir, replican sus propios miedos a través de un ejercicio de poder que imposibilita construir experiencias y prácticas educativas emancipadoras, que pueden hasta limitar la misma fantasía, aquella que permite recrear otras maneras e ideas para

hacerle frente a la misma realidad desde el escenario educativo, donde emergen interacciones vitales en el curso del aprendizaje y la propia convivencia.

Se considera que la práctica educativa debe proporcionar una formación que permita pensar, transformarse y transformar, y no ser solo una cuestión de repetir y acumular “conocimientos”. Zuleta (1995) define la educación como un campo de combate en el cual todos pueden combatir, es decir, se trata de un debate de ideas, un combate que se realiza a través del diálogo. Sin embargo, en el aula se ejerce un dominio, el maestro legitima su poder sea de forma consciente o no.

La experiencia del aprendizaje se puede vivir sin necesidad de que haya “verdad”, pero suceden aprendizajes, así habrá diferentes posibilidades de crear la realidad, por lo que el diálogo social de horizontes de conocimientos compartidos cobra sentido desde cada lugar, de acuerdo con el contexto, por ello hay diferentes formas de relacionarse con la realidad. Esto es una utopía al pensarnos en los contextos y escenarios educativos, que se siguen debatiendo desde lo institucional y desde lineamientos técnicos que dejan de lado la participación de los y las estudiantes en sus diseños curriculares, que orientan y guían el viaje y el equipaje en las prácticas y experiencias educativas.

Se deben realizar entonces reformas del pensamiento, esto nos convoca a la ampliación de los horizontes de este, es decir, la posibilidad evidente de que nuestras aulas se transforman. Lo que parece un problema teórico es un asunto de subjetividad. Es decir, no es un asunto de “aplicación” de grandes teorías, es que nuestra subjetividad esté anclada a formas de pensamiento totalitarias. Existen discursos críticos, pero es la forma del pensamiento la que se debe transformar. Esto conlleva a la postura de “renombrar” desde el otro para construir subjetividades desde lo político, por lo tanto, no es un asunto epistémico, es ontológico, pedagógico y pragmático. Punto importante para analizar las configuraciones que se dan en escenarios de educativos, puesto que la intención político-educativa siempre es cuidar el pensamiento.

Osorio y Loaiza (2018) exponen que:

El fracaso escolar sucede por la implementación de programas enfascados en temáticas centradas en teorías discursivas y poco prácticas, prácticas centradas en procesos de estandarización y evaluación, relaciones tirantes producidas por el distanciamiento del maestro y el estudiante. Donde plantean que es necesario recuperar al sujeto como sujeto erguido, constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad

dada como frente a una realidad construible, que les permita a sus protagonistas pensar, transformarse y transformar la realidad. (p. 4)

Por otra parte, la participación en el proceso de la práctica educativa tiene como principales actores al profesor y al estudiante, pero no menos importante, está el entorno, porque es este el que configura y le da forma a ese presente histórico del ser humano. Ellos son quienes participan activamente, el profesor en su rol de acompañante, de motivador constante de sus estudiantes hacia el proceso del aprendizaje y emancipación. Es un intermediario entre el conocimiento que debe construir con los estudiantes y el estudiante, quien es una persona dispuesta a participar, plantear sus dudas, aportes, inquietudes y quien debe aprender a trabajar en equipo, tener la capacidad de automotivarse y autoevaluarse en su desarrollo como alumno, estar en el proceso de autoaprendizaje, resolver los problemas que estén a su alcance o pedir ayuda para ello, ser consciente que hace parte de un grupo y, por ende, de una sociedad con la que debe interactuar. Por ello el profesor identificará las características que constituyen la diversidad de sus estudiantes para actuar en consecuencia y lograr la integración del grupo. El profesor es quien crea el mundo que por determinadas horas habitarán los estudiantes, por lo tanto, es quien debe adecuar el espacio para propiciar en conjunto una atmósfera que invite al aprendizaje y de esta manera lograr una experiencia y un viaje por la estética.

Para entender las prácticas educativas, también se debe concebir que es un espacio y momento donde tiene lugar la interacción del estudiante, el maestro y su entorno sociocultural, generando una reflexión en torno a sus problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer en ese espacio. En la tesis doctoral *Artes de vida, gobierno y contra conductas en las prácticas de sí*, escrita por Javier Saenz Obregón (2014) de la Universidad Nacional de Colombia, se habla de las prácticas educativas como “aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos”. Es decir, es el lugar donde se gesta la formación integral del individuo y para esto es indispensable pensarla en términos de estética y diversidad. Por tal razón, el docente es un ser humano que también está en proceso constante de emancipación y, por ende, las prácticas educativas son un vehículo para él mismo, formando una relación de mediación entre él y su medio.

De tal modo, Freire (2004) decía que:

Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico, es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano,

la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar. (p. 16)

He ahí la esencia de la formación humana. Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

Una educación que nos invite a reflexionar sobre la realidad, sobre lo que cada individuo vive en su entorno, en analizar su vivencia, en tomar decisiones y finalmente luchar por una transformación, es lo que el ser humano requiere en la actualidad para ser cada vez mejor y darse a los demás de manera desinteresada y en un ambiente de amor a los otros.

Por otra parte, Jones (1997) expone, desde el punto de vista de Foucault, la estrecha relación que existe entre las prácticas educativas y el saber científico. Así, nos dice que para Foucault las epistemologías que presentan el saber como un producto exclusivo de la razón, contribuyen o fortalecen el hecho de que los individuos permanezcamos en una condición de dominados, razón por la cual se infiere que el saber no se puede ver de forma independiente o desligado al poder. Citando a Foucault, el autor nos dice que:

El poder y el saber se implican mutuamente [por lo cual es necesario analizar la relación entre estos sobre la base de que] el sujeto que sabe, los objetos que hay que conocer y las modalidades del saber deben considerarse como otros tantos efectos de estas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas. (Foucault, 1977, citado por Jones, 1997, p. 85)

Por lo cual, se puede decir que las transformaciones que se han dado y se dan con el tiempo traen consigo nuevas formas de poder, de saber y nuevas formas en las cuales estas se relacionan.

Plantea, por otra parte, cómo en el siglo XVIII las prácticas educativas tuvieron grandes cambios en Francia, uno de ellos fue el creciente uso y sistematización de los exámenes, sin embargo, esto solo llegó a generalizarse durante del siglo XIX. Jones (1997, citando a Hoskin, 1952) sostiene que: “El examen se transformó [...] en una presencia observadora constante en la práctica educativa, [en] un medio de comprobar el modo de hacer y de mantener a los estudiantes en guardia respecto a la nota” (p. 87). Por

otra parte, también se buscaba mantener cierta uniformidad en el sistema educativo, por lo cual se comenzó a exigir el uso de los mismos textos (información) y los mismos exámenes. Como indica el autor, los exámenes servían entonces para clasificar a los estudiantes y, además, para evaluar las actuaciones de los profesores.

Por otra parte, nos muestra cómo durante la Ilustración, y en palabras de Palmer, se buscaba generar un “ambientalismo generalizado”, al considerar que todos los seres humanos nacen iguales y las diferencias en aspectos intelectuales se daban por las circunstancias en las cuales cada individuo se criaba. Sin embargo, también expone con Frank Manuel, que los hombres son semejantes en naturaleza y que también tienen un carácter único, por lo cual el sistema educativo debe estimular el desarrollo de esas diferencias (Jones, 1997). El autor complementa esto diciendo que el objetivo último que tenía el sistema educativo era tener el control o dominio sobre una élite reducida y muy cualificada para gobernar y dirigir. Por lo tanto, el evaluar y clasificar a los estudiantes y maestros se puede entender como una forma de dominación y control, en vez de una manera de fortalecer, afianzar o incentivar el saber.

En consecuencia, Foucault consideraba el examen como el instrumento más importante del poder disciplinario porque combina la observación jerárquica con el juicio normalizador: “Es una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar”. De esta forma, el examen, con “todas sus técnicas documentales”, convierte a cada individuo en un “caso”, es decir, un individuo “que ha de ser entrenado, corregido, clasificado, normalizado, excluido, etc.” (Jones, 1997, p. 93).

Así, lo planteado por Jones, desde el aporte que brinda Foucault acerca de las prácticas educativas y el lugar que se construye en los escenarios educativos con los actores implicados de “poder” desde el docente y “sumisión” por el estudiante, nos lleva a pensar que estudiarlas e interpretarlas en contexto brinda elementos relevantes para su fortalecimiento y promoción en espacios dialógicos, participativos, para la recuperación de la voz de los sujetos implicados.

Por su parte, desde la *Pedagogía del oprimido*, Freire presenta una situación de opresión donde se encuentran involucrados los opresores y los oprimidos, escenario que se encuentra reflejado en el ámbito educativo con los educadores y educandos. Sin embargo, se destaca la necesidad de cambiar o superar esta situación para lograr así la liberación tanto del oprimido como del opresor, tanto del educador como del educando. Se relaciona la educación problematizadora con la liberación, donde se hace necesario resaltar la importancia del diálogo y donde a su vez se reconoce que nadie educa ni libera a nadie, pero que tampoco se puede lograr por sí solos, marcando así

la relevancia del interactuar, comunicarse y relacionarse con otros. Es por ello que, en lo que respecta a una pedagogía encaminada a la liberación, es primordial reconocer que las personas se educan entre sí y que la liberación se logra en comunión.

Es necesario destacar que para Freire (1980) la educación debe ser liberadora y no simplemente una cuestión de transmitir contenidos, de modo que diferencia entre una concepción “bancaria” de la educación como un instrumento de opresión y en una concepción “problematizadora” de la educación que cumple una función liberadora. Comprendiendo desde Freire la existencia de la contradicción entre los educadores y los educandos como una forma de opresión, surge la pedagogía de la liberación, dándole a la educación un sentido liberador donde los educadores y los educandos se reconocen como sujetos cognoscentes.

Desde la práctica político-educativa, en palabras de Morais (2018), uno de los propósitos fundamentales que debe tener la práctica educativa es “crear las condiciones necesarias para que el alumnado alcance el máximo desarrollo personal y social que garantice su participación efectiva en la sociedad” (p. 74). También nos habla de que es la institución educativa la responsable de generar las estrategias para responder a todos los individuos en cuanto a una formación que no pretenda homogeneizar ni cambiar las características particulares de cada persona. Siendo necesario para el docente interpretar los intereses y necesidades de los estudiantes, lo cual es sumamente importante para proporcionarles aprendizajes significativos.

De esta manera, pensar la emancipación de las prácticas educativas lleva entonces a revisar posturas teóricas que en el camino que se traza desde este campo de conocimiento se estudia lo que plantea en primer lugar Freire (1965), quien define la emancipación como la acción del hombre para la transformación fundamentada en la comunicación humana, es decir, es un proceso colectivo y mutuo. Este proceso debe estar guiado por la decisión del sujeto y otro que ya esté emancipado y guíe su camino. Este proceso se realiza mediante el sistema académico, convirtiéndose en una piedra angular de una sociedad emancipada, por eso, para Freire (1965), la educación como herramienta emancipadora es fundamental para entender el concepto desde su propuesta, donde la conceptualiza como un medio para desarrollar las habilidades intelectuales y pensamiento adaptativo y crítico en los estudiantes, con el fin de que el sujeto entienda su entorno y dialogue con el otro desde el respeto.

Siguiendo con Rancière (2002), y partiendo de un punto en común con Freire, afirma que la emancipación es un proceso direccionado por la voluntad del sujeto y su deseo de aprender y reconocer el mundo a su alrededor. Otra premisa de Rancière sobre la

emancipación es la igualdad de las inteligencias y cómo esta es una de las características principales de un ser humano emancipado: reconocer la inteligencia del otro en términos de igualdad, contraponiéndose a los roles de poder y órdenes hegemónicos.

Por otro lado, está Jacotot (1830), quien en 1830 postuló su idea de emancipación desde la corriente intelectual e influyendo a Rancière, afirma que la emancipación (intelectual) debe tener como principio que la inteligencia esté al alcance de todos y el desarrollo de la capacidad de argumentación como herramienta necesaria para tomar conciencia de su entorno. Reafirma la importancia de la acción de transformar como resultado y esencia misma de un ser humano emancipado. Volviendo al tema de la igualdad, expresa que la emancipación permite mirar al otro como un igual, deslegitimando las instituciones de poder hegemónico que desvirtúan la diversidad en la sociedad.

Se puede decir que la transformación en busca de la liberación a través de la educación debe tener una intencionalidad, gracias a la naturaleza política de la educación, por eso se hace un llamado a hacer a la pedagogía más política y a la política más pedagógica. De esta forma, el sentido de la educación es liberador y dialógico puesto que no excluye, sino que construye con la comunidad prácticas emancipadoras que desafían el orden hegemónico para así concienciarse y transformarlo. Desde estos lugares liberadores se construyeron progresivamente herramientas para la emancipación, logrando crear propuestas amplias y democráticas que trascienden en una educación para la transformación social.

8.2 PRÁCTICAS DE RESISTENCIA: ENTRE CAMINOS Y RECORRIDOS DE ADOLESCENTES

Cuando se reflexiona la categoría de práctica de resistencia, en muchos de los casos se piensa desde una perspectiva formativa, que intuye que el sujeto se forma a la medida que se encuentra entre relaciones, que tensionan su forma de sujeto y lo constituyen. Retomando los planteamientos de Sanz (2014), las prácticas formativas son

como aquellas que han tenido un propósito instructivo, de producción de saber, salud, ciudadanía, entre otras, y que se pueden dar en el marco de la institucionalidad o por fuera de la escuela, en relaciones con el entorno y la cotidianidad, es decir, en todos los escenarios en los que se pueden ver involucrados los adolescentes y jóvenes están vinculados a prácticas formativas. Sin embargo, el mismo autor resalta que toda práctica tiene una regularidad, eso lo diferencia de una acción y que adquiere una forma, donde se constituye una estética de las prácticas, fortaleciendo que esta no es única, en ella confluyen y se forman materialidades, instituciones, grupos sociales, formas de pensar, producción de saber, líneas de fuerza que potencializan la configuración de sujetos, en tanto lugares, discursos e intensidad con la que se conectan con la forma como ven y sienten el mundo, la realidad.

En el marco de la producción de las prácticas se establece una relación directa con el saber, en tanto fuerza y forma, ya que el saber le da forma a la práctica, y se inscriben en el marco de las prácticas discursivas; estas manifiestan el conocimiento que se tiene sobre una comunidad, a través del discurso se valora la práctica, cuando se adquiere la forma de discurso y este evidencia la intensión y el hacer inmerso en la práctica. Así, muestra en la descripción de la práctica la producción de un saber, la especialización de un acto, el recorrido realizado y la intensión, que permiten que se movilicen acciones y sujetos.

En el marco de la revisión de las aproximaciones teóricas sobre las prácticas formativas es importante precisar el concepto de formación, que regularmente genera tensión en cuanto es pensado desde la idea de instrucción o de darle forma a algo que requiere intervención. Este concepto es desarrollado en Sáenz y Salcedo (2020, citando a Vierhaus, 2002):

La formación (*bildung*) se puede rastrear desde el siglo XIV y su sentido tenía tres componentes: dar o darse una forma, el desenvolvimiento de las fuerzas humanas y el efecto de la educación [...] Por formar entendemos, entonces, el efecto de las prácticas en la forma-sujeto: tanto en cuanto a aquellas potencias (pensamientos, emociones, voluntad, corporalidades, imaginaciones, sentimientos, sensaciones, placeres, deseos, intereses, fantasías) que se intensifican o debilitan afectando esta forma-sujeto; como en cuanto a su forma misma: forma-individuo (encerrado en sí mismo), forma-dividuo (que se autoexperimenta como irremediablemente escindido de manera dualista) o formas múltiples, formas-colectivos o fuerzas informes (p. 2)

Sáenz refiere entonces, que la formación está presente en diversos procesos y escenarios de carácter individual o colectivo.

Se reafirma entonces que las prácticas de resistencias están inscritas en las dimensiones individuales y colectivas de los adolescentes y jóvenes, donde se reconocen relaciones que permiten formar a partir de la experiencia atraída y realizable en su diario vivir o como tensiones presentes en las relaciones de poder y que, en estas resistencias expresadas en prácticas de formación, pueden estar direccionadas en acciones que transforman al sujeto, en tanto identidad y acciones, pero también, reproducidas de formas aisladas, propiciando condiciones y eventos que no están enmarcados dentro de las ideas constituidas de la sociedad.

Es así como las prácticas se constituyen, además, en prácticas de sí, que acercan a los individuos a afectarse solos o con ayuda de otros, en el marco de las acciones y actos, sirven para transformarse; aunque algunas veces no todas las formas que transforman al sujeto puedan estar inscritas en una forma de vida o en una serie de técnicas de las dimensiones que tienen las prácticas de sí. Estas prácticas pueden estar planteadas como prácticas de autogobierno o prácticas de autoformación, realizadas por el sujeto es su dimensión individual. Sin embargo, no quiere decir que sean autónomas, pueden estar intencionadas y autorreguladas, y muchas veces estas se dan en condiciones o ejercicios cotidianos que no tienen nada que ver con las formas como estos son gobernados.

En realidad, lo que entra en juego cuando se habla de prácticas de resistencia o, en otros casos, en la constitución de prácticas de sí, en términos éticos y políticos, es poder imaginar estas prácticas, justamente, como se intensifica el gobierno de la subjetividad, en tanto se construye y se deconstruye la forma como el sujeto se relaciona consigo mismo. Un adolescente o joven que logra identificar de qué forma se relaciona consigo mismo y cómo esto permea sus relaciones con la realidad, y cómo esa realidad se relaciona consigo mismo, está reafirmando su constitución como sujeto.

Ahondar en estas relaciones configuradas en las prácticas formativas de los adolescentes y jóvenes permite acercarse a la subjetividad expresada en la construcción de un sujeto que atiende a un periodo. Denotando prácticas históricas comunitarias que conserva en muchos casos dinámicas violentas, relacionadas con la resistencia a un Estado, pero también a dinámicas de convivencia relacionadas con la construcción de prácticas de paces, una resistencia relacionada con la constitución de sujeto. Además, de la idea de convivencia relacionada con la violencia y está relacionada con la idea de

paces y dinámicas de resistencia, un enjambre de relaciones que permitirá ver, en un territorio, la construcción de la relación sujeto/saber.

En ese sentido, y fortaleciendo la práctica como forma de saber, ese saber que se constituye en un territorio y que es propio de sus dinámicas, en palabras de Foucault (1978), hace parte de una creación temporal, donde su producción está directamente ligada a la construcción de sujeto, que

sería interesante que intentáramos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que, a cada instante, es fundado y vuelto a fundar por ella. (p. 3)

Se habla, entonces, de una construcción de sujeto dentro de una temporalidad y una relación donde aparecen las prácticas sociales como esa posibilidad de creación de un saber propio de una comunidad en una temporalidad. “Las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además nuevas formas de sujetos y sujetos de conocimiento” (Foucault, 1978, p. 3).

Es así como se constituye, entonces, la práctica como un saber, es su carácter formativo, lo cual no quiere decir que todas las prácticas sean formativas; lo que le da el carácter de formativo está en el marco de la intencionalidad de la regularidad de la acción (Sáenz, 2014) y que esta influya e intervenga en el sujeto. Esa es la capacidad de movilizar el sujeto y su realidad ya sea en el ámbito institucional o cotidiano, constituye una práctica formativa, lo cual no afirma que sea una práctica orientada a la constitución de sujetos éticos, es decir, no toda práctica forma y no toda práctica que forma es ética y política.

Configurándose alrededor de las prácticas de los adolescentes y jóvenes, la resistencia, que potencia su constitución como sujetos a través de prácticas formativas institucionalizadas que dan respuesta a acciones determinadas. Por ejemplo, programas potenciados por la Secretaría de Cultura o la Secretaría de Desarrollo Social, pero también, a través de instituciones educativas, en su carácter de formación institucional que incluye el currículo, o también a través de la configuración de prácticas de resistencia no institucionales orientadas desde la vinculación a organizaciones comunitarias o actividades cotidianas de los jóvenes. Es allí donde ellos revisten sus comunida-

des de música, color, baile y dejan un sentido en su actuar y además toman posición política de su realidad.

Revisando el contexto territorial, estas prácticas se identifican en los adolescentes y jóvenes con la participación en grupos de danza⁵² y la representación de su posición como jóvenes en los murales⁵³. Además de otras prácticas que vinculan a madres y padres de familia, como son las huertas urbanas, en el territorio constituido por jóvenes; se encuentran formas de sujeto que expresan a través del dibujo (murales) su posición cultural respecto de la comunidad afro, respecto de la construcción de paz, de cómo la representan y de cómo la viven; respecto de lo que es la violencia, de cómo se movilizan por el lugar y de lo que significa participar de esas prácticas.

En ese sentido, no todas las prácticas constituidas por los jóvenes se idealizan y los forman, hay prácticas en las que se desenvuelven grupos delictivos y afianzan escenarios que legitiman el poder, lo reproducen en esas acciones continuas denominadas prácticas de violencia, pero también, esas prácticas tienen un poco de resistencia a las formas como el poder se establece y se deslegitima a un joven que no se encuentra incluido, que se encuentra estigmatizado y que el convivir con acciones violentas hace que se forme a través de estas, que no están consideradas como constructoras de sujetos políticos, pero que, en el fondo, lo forma, siendo solo prácticas.

De esta manera, la constitución como sujetos en los jóvenes está marcada por la profundidad y la interiorización de prácticas violentas, prácticas de paz, prácticas de resistencia, entre otras, siendo estas prácticas formativas, institucionalizadas o no, prácticas de vida, prácticas de sentido.

En el contexto de los jóvenes expuestos a la violencia, cualquier tipo de violencia y en cualquier escenario, se desarrolla un actuar donde se identifica y se potencializan relaciones de poder. Relaciones que permiten que estos tomen posición al respecto de su realidad o fluyan de esa manera, como fluye el marco de relaciones en las que se encuentran inmersos, allí, donde perduran prácticas de convivencia con la violencia, se aprende a vivir en medio de la violencia, se permite, pero también se limita. En

52 También con la participación de grupos juveniles u otras organizaciones barriales. Caso del grupo "Impacto juvenil" ubicado en un barrio de la comuna Villa Santana, Pereira.

53 Algunos de los barrios de la ciudad de Pereira se revisten de murales construidos a partir de eventos sucedidos en el territorio y que expresan su posición frente a la realidad barrial, se retoma aquí el registro fotográfico y grupos de discusión alrededor de los murales construidos en los barrios Tokio y Las Brisas de la comuna Villa Santana.

medio de estos escenarios de violencia, en donde la práctica se moviliza en un campo formativo, pero no exclusivamente ético, se respetan acciones culturales y en la emergencia de lo político, se resiste a los escenarios de violencia a través de prácticas de convivencia que transforman escenarios violentos a través de experiencias estéticas cotidianas, fortaleciendo la constitución de sujeto.

La resistencia, entonces, en los adolescentes y jóvenes, no solo aparece como un proyecto ético-político que tensiona los ejercicios del Estado, que transforma y luego desaparece; la resistencia se produce de acuerdo con el tipo de relación establecida con la violencia/paz/educación/realidad, y, sin embargo, se podría considerar que existen diversas formas de producir resistencia, a través de las prácticas de paz, a través de prácticas cotidianas y estéticas, pensadas no solo como la ausencia de conflicto, sino como esa forma particular que cada sujeto tiene y que es revestida por dinámicas culturales que le permiten relacionarse con el mundo y expresar lo que son.

Esa resistencia, directamente relacionada con las relaciones de poder, manifiesta una posición con respecto a las prácticas de los adolescentes y jóvenes, en tanto que:

En donde hay poder hay resistencia, esta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder, hay que decir que se está necesariamente en el poder, que no es posible escapar de él, que no hay relación con el exterior absoluto, esto sería desconocer el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder, estas no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia. (Foucault, 2007, p. 116)

Es decir, en el marco de la multiplicidad presente en el contexto se proyectan prácticas y relaciones que permiten la resistencia.

Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de las relaciones de poder, respecto del poder no existen, hay resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, raras, violentas, irreconocibles, rápidas para la transición interesadas o sacrificable; por definición no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder, pero ello no significa que solo sean su contrapartida, la marca en el hueco de un vaciado de poder formado de la esencial dominación un revés finalmente siempre pasivo, constituyen otro término en las relaciones de poder, en ellas se inscribe como el irreducible elemento enfrentado. (Foucault, 2007, p. 117)

Y es así como las resistencias potencian la constitución del sujeto, de un sujeto adolescente y joven móvil, que transita una realidad, en la cual se suscitan agrupamientos donde se expresan y abren posibilidades desde su interior, como individuos, que hacen que manifiesten a través del arte o de actos delictivos eso con lo que no están de acuerdo, que expresan a través de la educación y de su grito una práctica liberadora. Y aquí retorna una afirmación muy importante, y es que no todas las prácticas y no todas las resistencias que constituyen al sujeto están ubicadas como fuerzas para el bien y para configurar un sujeto dicotómico, están y se movilizan configurando sujetos diversos, sujetos que están de acuerdo con formas delictivas, sujetos convidados a realizar prácticas no justificables, sujetos inmersos en una realidad, y así no todas las resistencias constituyen a un sujeto político, sin embargo, se rescatan aquellas que a través de la danza, de las expresiones culturales, del cuento o de la música se constituyen y se liberan de lo que no sienten como suyo.

Como lo dice Foucault (2007), las resistencias también pueden estar distribuidas de forma irregular, los puntos nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces a grupos a individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamientos. No todos los comportamientos aceptados perduran, pero sí mueven una forma de sujeto: el mural, la danza como expresión del cuerpo, el grito de libertad y de injusticia expresado por jóvenes en busca del reconocimiento de sus derechos, en donde expresan su cultura, una lógica diferente de pensar la paz como extraña, como ajena a su vida, la forma de expresar la convivencia desde potenciar un equilibrio económico, social y político. Esas formas de sujeto están constituidas por acciones, prácticas recurrentes y disposiciones de vida.

De esta manera, algunas de las prácticas de resistencias o prácticas educativas se convierten en aquellas que permiten procesos de transformación del individuo consigo mismo, estas denominadas prácticas de sí, las cuales “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros [...] operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (Foucault, 1990, p. 48), para alcanzar un estado de mayor pureza o libertad. No obstante, bajo las artes de gobierno contemporáneas no siempre van a servir a los fines de la intransigencia de la libertad (Jaramillo, 2015). Siendo estas prácticas de sí liberadoras o prácticas que movilizan los sujetos, constituyen procesos que evidencian la formación de una sociedad.

8.3 ENTRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA RESISTENCIA: EL JOVEN Y SU CONSTITUCIÓN COMO SUJETO

Se comprende el carácter que tiene la educación en cuanto a la formación de un individuo, ya que buscar un desarrollo personal implica potenciar las capacidades que tiene cada persona y, simultáneamente, permitir que se constituya a sí mismo como sujeto, es decir, que construya una identidad que le permita diferenciarse a sí mismo de los demás. Por otro lado, buscar un desarrollo social implica cómo esas capacidades pueden resultar útiles en la construcción de la realidad y cómo le ayudan al individuo a desenvolverse en medio de la sociedad desde una perspectiva ética y política, que le permita construir con otros espacios plurales, diversos y participativos, en clave de su desarrollo y bienestar humano individual y colectivo.

Considerando el papel que juega la institución y la práctica educativa de cada docente, son estos quienes deben generar espacios que permitan las condiciones necesarias para que sea posible un aprendizaje significativo. Con lo cual, se quiere expresar que se deben promover aprendizajes que contribuyan a ese proceso de desarrollo, tanto personal como social, para la toma de decisiones, la participación, la transformación a través de apuestas educativas donde se puedan fundar saberes críticos y reflexivos para el análisis y estudio de la realidad.

Además, expone Salazar (1999), que la dimensión política del pensamiento freireano se expresa en el concepto de concientización, entendida esta como un proceso de toma de conciencia social –que culmina en conciencia de clase– y no como simple conciencia individual. Si bien la educación no constituye, por sí sola, una palanca para la transformación de la realidad, Freire la reconoce como un espacio donde se entabla y desarrolla la lucha por el poder. Por ello su pensamiento se hace eminentemente político.

Desde una perspectiva divergente, donde el objeto de investigación no son solo las prácticas educativas universitarias en su configuración dentro de la sociedad, sino cómo a partir de los espacios de formación y aprendizaje se dialogan en el discurso, en las experiencias en el aula y cómo se co-construyen docentes y estudiantes para su transformación humana y social, lo cual permitirá develar y reconocer otras aristas que emergen en los diálogos instituidos, enmarcados en su misión, visión, valores, proyecto educativo, entre otros.

Por otra parte, en la obra y pensamiento de Freire se concibe a la esperanza del cambio como motor en búsqueda de horizontes de prácticas dialógicas no autoritarias, y estas son las que se consideran “inmortales”. Este es uno de los motivos de problematizar el quehacer, las posturas para el desarrollo de las praxis político-educativas y las utopías que se construyen en clave de la pedagogía de la liberación. Para Freire, el saber escribir, el saber leer, solamente tienen sentido si se traducen en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre que le hace estar en el mundo, en la realidad para transformarla, lo cual es vigente para el estudio y comprensión de su obra, que se puede decir está fundamentada en criterios éticos y políticos, en un modo de estar-ser-amar-sentir (Ghiso, 2020).

Lo ético es político, en tanto práctica liberadora que implica una toma de decisiones, participación, emancipación y colectividad. Sin embargo, se puede presentar que los sujetos puedan tomar decisiones políticas no ante el desarrollo personal y colectivo como ejercicio de libertad del sujeto, toda vez que estas prácticas se construyen a partir de la vivencia y el devenir histórico convirtiéndose en un presente histórico que devela una movilización⁵⁴ social e individual a partir de la experiencia que constituye la forma de ser y estar en el mundo.

De esta manera, se reconoce un sujeto que se autoconstruye para darse forma y auto-crearse. Esto le permite el desenvolvimiento de las fuerzas humanas, atravesando otros sujetos y que posibilitan avanzar en la identificación y posicionamiento de sus corporalidades, fantasías y deseos que movilizan sus prácticas desde la subjetividad que está integrada por los criterios éticos, políticos, donde toda la potencia depende de la forma como se lee el mundo y la realidad, y cómo se construyen esas realidades, ya que la práctica es histórica, conceptual. Esto conlleva de manera permanente a transformarla, recrearla, potenciarla, a través de un análisis de su carácter emancipador y liberador; también mediadas por el contacto, el acercamiento con el sujeto.

54 Movilización: en el sentido de que la práctica de un sujeto interviene, toca, tiene efectos, en el otro.

Aquí la práctica educativa se constituye en ambientes en que los diálogos sean posibles, donde el reconocimiento de otro por las potencias de los otros sean los puntos de partida para educar en la expresión, para poder dar cuenta de lo que implica ser docente y educar para la libertad. Es decir, la experiencia del aprendizaje se puede vivir sin necesidad de que haya “verdad”, pero suceden aprendizajes, así abran diferentes posibilidades de construir la realidad. Por lo tanto, el diálogo social de horizontes de conocimientos compartidos cobra sentido desde cada lugar, desde cada contexto, y surgen así diferentes formas de relacionarse con la realidad.

No todas las prácticas formativas buscan o tienen como efecto dirigir las conductas, pueden ser prácticas creadoras de sujetos que desbordan la formación de las prácticas de conducta y de gobierno, que avivan las fuerzas del sujeto. También las prácticas atraviesan los escenarios de producción de sujetos que no están vinculadas a escenarios de formación institucionalizados. El docente forma desde la formalidad, pero también forma desde afuera de la institución y los jóvenes y adolescentes se forman también en las calles, en los barrios, desde la experiencia.

Es decir, las pedagogías de la liberación y la praxis político-educativa pueden propiciar la construcción de nuevas posibilidades y elecciones, donde el espacio educativo debe ser una construcción de todos sus actores. En una sociedad moderna donde se han establecido jerarquías, normas y fronteras que impiden que el estudiante sea el protagonista de su proceso de formación académica; se considera la importancia de resaltar la igualdad respecto a los conocimientos, saberes de todos, pues ahí donde se desconoce se puede construir nuevo conocimiento, liberándose de una enseñanza coercitiva y vertical. Se considera así, que las prácticas educativas puedan propiciar un espacio donde sea posible construir nuevos conocimientos y fomentar un aprendizaje integral de forma autónoma, donde cada persona pueda liberarse de los límites impuestos y aún desde su desconocimiento o ignorancia, pueda imaginar, reflexionar y pensar nuevas maneras de ser en el mundo y de ver el mundo.

Los desafíos frente a las prácticas educativas del siglo XXI que se construyen y que aún se siguen transitando desde la implementación de guías, talleres, exceso de contenidos, donde tanto estudiantes como docentes pueden “perder la voz”, se convierte en una apuesta ético-política. Se trata entonces de la recuperación de la voz, que significa volver a decir desde las propias experiencias de vida, desde el presente histórico o conciencia histórica, y ello puede ser posible si se asume el riesgo de superar o salir de las guías de aprendizaje instituidas o implantadas y pensar en clave de la construcción de praxis educativas participativas y emancipadoras.

Asimismo, el darle a la práctica educativa un sentido abierto y participativo es procurar que esta lleve al estudiante a través de un proceso de concientización y transformación, para otorgarle una formación ética y política, para que este pueda transformarse a sí mismo y de esta manera pueda llegar a impactar y transformar su entorno. La práctica transita entre la estructura que juega a una verdad y las comunidades que viven y juegan a otra; el existir es la posibilidad de crear y recrear unas dinámicas propias que permiten jugar, en lo cotidiano de las prácticas que expresan la verdad sentida en un territorio y la posibilidad de crear una resistencia que manifiesta, de manera diferente, la búsqueda de un poder y un control establecido y legitimado, pero no representado.

Lo importante en la estética y de acto estético representado en el joven es el significado, lo que se quiere decir, expresar, transmitir. Estética no es aquello que produce placer visual, como dice Danto (citado en Flórez, 2011), sino la explicación de la belleza interna, esa belleza que tiene la capacidad de transformar a quienes con ella se tropiezan. Todo aquello que se quiere expresar, manifestar y transmitir trata sobre algo que tiene un significado que se puede profundizar y analizar para contribuir a la transformación de cada persona y de la comunidad en general.

Por otro lado, cuando se habla de la estética en escenarios educativos y cotidianos se hace referencia a la práctica que contiene en sí misma una intencionalidad, aquella que se realiza con un significado mayor a lo que simplemente salta a la vista; tiene la connotación de ser una práctica que movilice el ser de cada sujeto, una formación con significado que puede transformar y crear o no conciencia, para que cada individuo pueda forjarse como un sujeto libre, autónomo y activo socialmente, teniendo la capacidad de participar en la construcción de la realidad que elige.

El darle a la educación y la formación un sentido estético es procurar que esta lleve a los jóvenes a un proceso de concientización y transformación, que movilice principalmente el ser para que este pueda transformarse a sí mismo y de esta manera pueda llegar a impactar y transformar su entorno.

Es justamente la experiencia del joven y del adolescente que desde sus producciones propias y estéticas que movilizan su territorio, los espacios comunitarios y culturales donde expresan sus sentires y comunican con la realidad que los rodea, donde expresa su posición y lo presentan a través del arte contenido en el mural, el rap, en el baile, estas formas de presentar su realidad y de constituir una forma política de ser.

Pero ese mismo joven que se constituye como sujeto a partir de su experiencia, ya sea estética o cotidiana, también se puede ver inmerso en una práctica que lo ab-

sorbe desde la experiencia con otras prácticas, como las delictivas o prácticas sociales violentas; y de allí, desde su experiencia, potencia su capacidad de decidir. Una decisión que le aporta a constituirse en el mundo o en la realidad en la que se encuentra hace que este se convierta en un sujeto político, aunque no sea políticamente correcto, sin embargo, condiciona los espacios de interacción y allí emergen o se legitiman estas prácticas.

CONCLUSIONES

Al hablar de prácticas educativas se relaciona en paralelo un ejercicio de emancipación y, con ello, de libertad, porque es este el espacio de construcción de conocimiento, donde es un constante trabajo de interpretación y reflexión tanto por el estudiante como por el docente, para promover el pensamiento crítico y reflexivo, desde el reconocimiento del otro. Es allí también donde la diversidad cobra sentido dentro de esta dimensión, gracias a ella se le da el valor y se reconoce la esencia del ser humano poniendo al descubierto lo variado y distinto de cada uno. Tener esta cualidad y característica humana clara en los espacios y escenarios educativos permite la humanización de los encuentros para y en el aprendizaje, debido a que se reconoce un sujeto móvil y con capacidad de agencia.

Los escenarios educativos deben ser espacios abiertos, participativos, que propicien encuentros de aprendizaje, donde se puedan levantar historias, hacer ciencia, y entonces los actores implicados puedan contar con emoción lo que saben, para el aprendizaje de la vida juntos, resolver en términos de coexistencia pacífica, convivencia pacífica, en términos de condición humana. No hay experiencia sin colonización de ser sujetos, del sentido del reconocimiento, es decir, “llenar el aula de testimonios de vida”, de lo contrario nos coloniza el mundo, es decir, desde la subjetividad objetivamos la realidad, desde el ser sujetos con otros.

No solo se habla de una práctica educativa para enunciar un proceso de liberación del sujeto que lo involucre en el sentido ético y político que le corresponde, sino que existen otras prácticas formativas cotidianas que resaltan el intercambio entre prácticas educativas y otros escenarios, y que estas también constituyen sujetos, con capacidad de decisión y con un sentido ético de su realidad.

Se puede pensar cómo la institucionalidad, cuando tiene vocación contra hegemónica, logra romper con los enfoques tradicionales y acríticos que Freire llamó educación bancaria y desde allí cimentar e implementar la educación para la emancipación.

Además de las prácticas formativas educativas y las prácticas de resistencia, existen otras prácticas que aún no se denominan porque se construyen en el marco de unas relaciones no normalizadas, pero que también forman un sujeto con capacidad de decidir y su decisión no constituye una apuesta política.

La constitución de lo ético y político del joven en Pereira está permeada por condiciones contextuales y de apropiación y sentir un territorio, que no es solo el territorio físico geográfico, sino el territorio sentido y pensado, y que indudablemente las prácticas artísticas resultan ser una expresión liberadora del sentir del joven de Pereira, que potencian su producción y constitución como sujeto ético-político.

REFERENCIAS

Flórez, M. (2011). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Universidad Rafael Landívar.

Foucault, M. (1978). *La verdad y las normas jurídicas*. Letrae.

Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Siglo XXI.

Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Aatonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Conversatorio CELEI*. CELEI.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Universidad Nacional de Colombia.

Ghiso, A. (2020). *Conversatorio CELEI*. Comunicación personal.

González, G. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Homosapiens y UCP.

Guattari, G. (2004). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Jacotot, J. (1830). *Der Universal-Unterricht*. Cactus.

Jones, R. (1997). Reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en la Francia posrevolucionaria. En S. Ball y S. Torres. (Eds.). *Las prácticas educativas y el saber científico* (pp. 81-104). Ediciones Morata.

Morais, M. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP*, 29(2), 71-86.

Osorio, G. y Loaiza, Y. (2018). La práctica educativa; un espacio en la construcción social del reconocimiento a la diversidad para trascender el fracaso escolar. *Plumilla Educativa*, 16(2), 150-167.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.

Sáenz, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contra conductas en las prácticas de sí*. Universidad Nacional de Colombia.

Sáenz, J. y Salcedo, M. (2020). Prácticas formativas de la familia: La configuración de la mujer formadora. *Pedagogía y Saberes*, (52), 53-66.

Salazar, D. (1999). La educación como práctica del acompañamiento: apuntes para pensar con y en torno a Paulo Freire. En F. Martínez y C. Ortiz. (Eds.). *Educación, cultura y liberación: una perspectiva desde América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana.