



Ditirambos, Pedagogía y Crisis: conversaciones filosóficas con Álvaro Márquez-Fernández

*Dithyrambs, pedagogy and crisis: Philosophical
conversations with Álvaro Márquez-Fernández*

Juan-Diego Hernández-Albarracín¹

INTRODUCCIÓN

Llama la atención en Nietzsche, que su tercera consideración intempestiva (1875) esté dedicada a una faceta de Schopenhauer que tal vez no vivió como su mayor logro, esto es, la de ser relacionado como miembro del orbe educativo desde la condición de educador. De ahí que podamos pensar, que la idea del filósofo sea caracterizar una imagen de formación alternativa a las presentadas en su momento por la cultura educativa germana, que convirtió la *Bildung* "en el centro de la conciencia de clase de la burguesía" (Horlacher, 2014, p.39); abriendo así, un carácter pedagógico en su maestro, que no tuviese que ver con la productividad económica o la identidad nacional, sino con una postura de autorreconocimiento que reconciliara al sujeto de aprendizaje con su soledad; cuestiones que venían siendo anticipadas para su obra filosófica, desde las conferencias "Sobre el futuro de nuestras instituciones educa-

¹ Universidad Simón Bolívar, Cúcuta.

tivas" (1872), presentando así, fuertes críticas al desvanecimiento de escenarios de nobleza y virtud (Frónesis) inherentes a los mundos de vida del pensamiento y la acción educativa, por otros que privilegian "la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, la mayor ganancia posible de dinero" (Nietzsche, 2011, p.497).

Esto nos hace pensar que la idea de educar vista a través de Schopenhauer como educador, nada tiene que ver con los muros, el saber transmisible y los egos del docto, que configurados por el molde inalterable de la tradición, enseña una práctica inauténtica y poco honesta a la hora de pensar-enseñar, que otorgan herramientas para "formar hombres de curso corriente" (Nietzsche, 2011, p. 497), subordinados a las lógicas del control económico o estatal; sino más bien, con el devenir, la libertad y los relacionamientos inventivos, que suscitan praxis políticas emancipadoras para el gobierno de sí mismo en relación con los otros. Tales cuestiones surgieron, ya no en abstracto, por libros y comentarios de profesores, sino en la experiencia misma al encontrarme con el maestro Márquez-Fernández, quien irrumpiera en un escenario de pobre rigor educativo para incordiar las buenas maneras y los aplausos impostados de estudiantes doctorales sin mayor profundidad filosófica. Su presencia llenaba el escenario, hacía "caer fiebre como nieve" (Bolaños, 2007, p.16) sobre los cuerpos incómodos que se movían ante la avalancha crítica del "aparecido" filósofo que destrozaba con cada frase el mundo de los otros. A mí, por el contrario, me lo edificó o al menos, me dio las herramientas para construirlo.

Algunas preguntas sobre Nietzsche, otras sobre Husserl y Sartre fueron suficientes para que me expulsara de los escenarios europeístas y encontrara en las utopías del pensamiento emergente latinoamericano las complicaciones de mis posteriores trabajos. Sus interpretaciones sobre razón sensible y democracia subalterna allanaron los caminos de mis ideas doctorales. Eso hacia Álvaro, capaz de espaciar las ideas al

punto de construir otras en rangos minúsculos de tiempo. Desde nuestro primer encuentro en 2016 hasta su fallecimiento, mis trabajos tuvieron su acompañamiento, impronta y desde luego, atentas lecturas sobre su obra que eran discutidas con colegas y estudiantes.

Aprendiendo así, que la interacción entre el estudiante y su maestro, se escorcea entre la confianza y el cuidado de sí, esto es, como el conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y se constituye en sujeto de sus propias acciones (Chirolla, 2007), desatando así, agudas alteraciones existenciales que revelan/ combaten los monstruos y sufrimientos que codifican los amarres de una subjetividad moldeada por el espíritu normalizador de la necesidad que opera no solo en constituir subjetividades que aprenden los valores de turno sino que también empobrecen el espacio público de esas instituciones vaciándolo de sentido y de vida (Kohan, 2015).

El maestro, desde la perspectiva descrita, apela al cuerpo como multiplicidad fenomenológica “al estar compuesto por una pluralidad de fuerzas irreductibles” (Deleuze, 2008, p.61) a esa experiencia, que deshace el modelo piramidal de la trascendencia, desde dimensiones creativas que abren entornos de libertad y autonomía que tienen que ver con la cualidad de elegir modos de vida; desarrollando por esto, un ¿quién soy? auténtico y singular, lejano así al moldeamiento propio de esa formación poseedora de “miembros artificiales, narices de cera y ojos con lentes correctores” (Nietzsche, 2011, p.752), que vuelven estéril el ejercicio de pensar y por esto, de enseñar. Estas fueron la naturaleza de nuestras reflexiones y el origen de nuestra amistad, pues no era tan solo una relación discipular, sino también un ejercicio deconstructivo hacia la configuración de las prácticas pedagógicas, el papel del maestro y la aplicación de los saberes.

Hoy el desierto crece como mencionaba Nietzsche, pues nos están dejando muy pronto los imprescindibles. El maestro es ya una efigie

de memoria que con el tiempo se desdibujará, pues la muerte es un automóvil con dos o tres amigos lejanos que transitan por avenidas donde no escapa nadie como escribiese Bolaños (2007, p.322), pues absorbe los rostros, la voz y las maneras en un aluvión de encrucijadas donde la semiótica no tiene cabida. La experiencia cotidiana es otra forma de muerte pues desvanece o reinventa lo que queda anclado en las imágenes del recuerdo.

En consecuencia, este proyecto nació de intentar un diálogo en clave socrática sobre la pedagogía contemporánea y así, inconcluso, tiene para mí más sentido que los libros de arena de influyentes autores porque retiene la voz en estado puro, sin ediciones, impresiones o manipulaciones. Su obra, enseñanza y personalidad fundaron nuevas conexiones, abrieron otras profundidades y establecieron sobrevuelos que hicieron de la caverna un lugar incómodo.

Así, estas palabras se vuelven homenaje, pobre e inmortal como la poesía, sincero tributo al maestro caído que nos lega los libros y la noche para convertir el ultraje de los años en una música, un rumor, un símbolo como escribiera Borges (1977). Aunque la memoria y la cotidianidad desdibujan su presencia física, el resultado de su obra pervivirá en cada idea, sentencia o concreción intelectual, la encrucijada que es Latinoamérica pierde uno de sus hijos pero su rumor se esparcirá para enriquecer este mundo diverso que es aurora pero también ocaso.

LAS RESONANCIAS DE LA RAZÓN SENSIBLE Y LA CRISIS DE LA RAZÓN TÉCNICA

J.H: En su libro *Pensar con los sentimientos*, comparte algunas nociones con los trabajos de Xavier de Zubirí (1998) sobre la inteligencia sintiente, además de los de María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre sobre Sentipensar (2004), desarrollando la idea de un razonar sensible, lo que implica la apertura experiencial de un sujeto que no es únicamente

concreción lógica, sino también afección, cuerpo y sentimiento, un ejercicio que a mi juicio es comunicativo en las formas salvajes, pero también creativas, que en palabras de Zourabichvili conducen “a una búsqueda; en lugar de una disposición natural, una incitación fortuita, contingente, tributaria de un encuentro” (Zourabichvili, 2011, p.33). Pienso así, que el religue razón-sentimiento, postula un acontecimiento que puede anticipar el relato de una nueva forma de vida escolar. Aunque hoy las cuestiones sociales y políticas parecen impedir estas alternativas, pues la tecnocracia parece que toma más vuelo desde las decisiones que en Colombia, por ejemplo, se establecen de acuerdo a la educación. ¿Cómo observa este panorama y qué alternativas tenemos para deshacer este nudo gordiano que ha vuelto sentido común las distancias entre lo racional y lo afectivo para la enseñanza?

A.M: Quiero agradecer la interesante e importante pregunta. Trataré de elaborar más que una respuesta positivista, es decir, calculada o disciplinaria, una reflexión de interés crítico. Pienso que nuestros modos de pensar y de ser son muy complejos, precisamente, porque cada ser pensante es, a la vez, único y diferente. Estamos insertos en sistemas culturales que, por tradición, propician experiencias de aprendizaje interesadas en responder a normas, generalmente, muy estrictas de convivencias, y así garantizar el orden social y político. Esto supone una cosmovisión del mundo muy lineal de la vida donde vivir y convivir con unos y otros, supone una serie de coordenadas y situaciones de contexto, bien de consensos y disensos, de la que derivan el sentido del mundo de nuestra cognición e interpretación. Debemos cuestionar con firmeza estas tendencias cada vez mejor justificadas por proyectos de educación ciudadana que desean la estandarización de nuestros mundos subjetivos.

Por consiguiente, podríamos decir que nuestra presencia en el mundo es génesis de una conciencia de existencia que nos caracteriza como seres con extraordinarias capacidades racionales y sentimentales. Nos

comprendemos como seres humanos porque obramos a conciencia según nuestros modos de razonar; es decir, pensar, las experiencias; y, en nuestros modos de sentir, es decir, vivir sensiblemente los afectos. Esta compleja y paradójica modalidad de estar conviviendo, desde nuestra aparición en el mundo, entre la razón lógica del pensamiento y la razón sensible de las vivencias, es fundamental para la construcción de los múltiples espacios existenciales donde nuestras vidas transcurren racional y afectivamente.

Debemos aclarar que no se trata de un mero dualismo entre una y otra esfera de la existencia, sino de un correlato que hace posible la complejidad del pensamiento, toda vez que es por el pensamiento que logramos desarrollarnos como seres humanos. La distinción entre la experiencia racional y la sensible del pensamiento respecto a nuestra percepción y representación de la realidad, es para desmarcar territorios simbólicos e imaginarios cuando los controles de poder los hacen equidistantes. No se trata de represar o coactar los flujos y reflujos de ambos territorios en sus particulares migraciones, por el contrario, se trata de liberar sus principios vitales para crear y recrear la vida. Se pudiera afirmar que se propone una coexistencia entre ambos "mundos": el racionalmente sensible y el sensiblemente racional. No debemos impedir esa hermenéutica analógica que hace viable vivir la vida por el sentido de la razón y del co-razón de los sentimientos.

Hacia este proyecto de vida debería estar orientada la experiencia de educar-nos. Y, por lo tanto, prescindir de ese esfuerzo racionalista tan exacerbado por la modernidad, de lograr un aprendizaje donde el *thelos* de la técnica, instrumentalización, teleología del conocimiento objetivo "científico", es capaz de regir el obrar humano de acuerdo a fines pragmáticos, sin considerar la experiencia sensible como parte fundamental del pensamiento esclarecen las sombras de ese *thelos* que oculta el proyecto de ser humano en su universo de encuentro con

el otro, que no está determinado por los intereses de renta donde la economía del capital convierte al ser pensante originario, en un objeto productivo de la economía del consumo. Hoy día educar no es sinónimo de una cultura para el bien del próximo, sino en un instrumento para la profesionalización del conocimiento sin mayores referentes éticos en la valoración de sus resultados. Educar sentimentalmente es el desafío actual para el pensamiento crítico, alternativo y decolonial, pues se trata de emancipar al pensamiento de la tiranía de la racionalidad monológica que con sus cantos de sirena, busca reducir y minimizar el protagonismo de la sensibilidad en la construcción estética de la vida.

PROFUNDIDADES ABIERTAS: ENTRE ESTÉTICA, PEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN

J.H: Quisiera ahondar un poco más en la idea de lo racional y lo afectivo, esta vez desde otro escenario que no es propiamente la enseñanza, sino la comunicación, que como afirma Hoyos (2013), es en sí misma, educación. Con respecto a esto, me llama mucho la atención lo que denominadas *construcción estética de la vida*; recuerdo por esto, la lectura que hice algún tiempo de "Las cartas para la educación estética del hombre" de Schiller (1990), específicamente la decimosexta, en la que el poeta y filósofo alemán plantea que "hacer surgir la belleza de las cosas bellas, es el cometido de la educación" (p.25). Precisamente su epístola me hizo volver a ella y plantear algunas cosas sobre ese particular.

El tema de la belleza, así como el del arte y la libertad, son elementos de capital importancia para abrir la comunicación entre los puntos de vista de la racionalidad tecno-científica y aquellos que devienen del corpus sintiente. No tratándose entonces de la idea de belleza prefigurada a partir de prácticas hegemónicas que dictan y jerarquizan lo que es socialmente agradable de lo que no; tampoco se hace referencia a la gestión de la cultura que inaugura en el siglo XVIII la idea de "bellas artes", conminando la expresión de creatividad cultural a una especie de ordenamiento que

dispone para su aprendizaje y enseñanza lo que se debe observar, sentir o pensar en términos de una intelectualidad *iluminada*. Es más bien, una búsqueda de lo oculto, la capacidad para ver en las formas su dimensión ontológica. Más allá de lo agradable a la vista, preguntamos por eso que lo hace fundamental, que desgarrar y transforma, convirtiéndonos entonces en testigos del ser, como afirmaría Heidegger (1987) en sus clases de invierno de 1934-1935 sobre Alemania y el Rin.

Tal mirar ontológico, abierto por Heidegger en la lectura a Hölderlin, posibilita a mi juicio, una educación para la creatividad, estética y artística, opuesta como considera Nietzsche (2011) a ese conocimiento que se opone a la vida al ponerla a su entero servicio (Pensar científico-racional) y reduce al humano a un obrero de la *sociedad del conocimiento*. Por tanto, se debe romper el vínculo con lo puramente informativo y eso no se da sin los estertores, los estremecimientos y las extralimitaciones de un cuerpo interactuante y una sensibilidad viva donde el pensador afirme así la hermosa afinidad entre pensamiento y vida: la vida haciendo del pensamiento algo activo, el pensamiento haciendo de la vida algo afirmativo. Esta general afinidad, no solo aparece como el secreto pre-socrático por excelencia, sino también como la esencia del arte, como dirá Deleuze en sus estudios sobre Nietzsche.

Es importante no desterrar, usted bien lo afirma, no subordinar la reflexión y menos la práctica, a un tipo de codificación binaria (Racional-Sentimental) que busque en el duelo superponer la una sobre la otra. Es más bien, la oportunidad de aperturar diálogos que no se atiendan a la estructura de los saberes normalizados, sino en la cualidad estética, pero también racional, donde hablar es primordialmente expresar diferencias, distancias, crear perspectivas incompatibles, distinciones, no tomar acuerdos. La función de la comunicación es relacional antes que referencial. Por esto quiero preguntarle: ¿cuál cree usted que es la labor de la comunicación en los procesos de una educación contra hegemónica (sintiente, artista

y filósofa), que como bien se anota en su libro *Democracia sub-alterna y Estado hegemónico. Crítica política desde América Latina*, actúa como praxis liberadora contrapuesta al poder de la racionalidad en su función y condición de fuerza para oprimir y dominar?

A.M: En la medida en que una cultura avanza más y más hacia un orden de pensamiento que exclusivamente se totaliza solo en correspondencia con los intereses de poder de la racionalidad tecno-científica, es obvio que las experiencias subjetivas del mundo de la vida sensible, resultan excesivamente minimizadas, neutralizadas, excluidas de la experiencia hermenéutica necesaria para interpretar esos mundos de vida desde la pluralidad de otros horizontes.

Se reitera constantemente la prioridad de reforzar científicamente el proyecto instrumental de una educación que nos enseña a ser racionalmente "lógicos", pues se trata de significar que este tipo de conocimiento objetivador del mundo de los fenómenos, es la vía más expedita para desarrollar nuestras humanidades. Se pretende que podemos alcanzar el *summum bonum* de la vida, toda vez que se apropia racionalmente a ese otro que reside en los contextos de su alteridad, que se le debe controlar para generar subordinaciones y dominios. Se educa para la sumisión y la obediencia, la pasividad y el confort.

La sociedad en la que coexistimos tiene la marca indeleble de una modernidad que gratifica su progreso, en la medida en que es capaz de generar y reproducir procesos de consumo de masas, en el marco de una plusvalía donde los intercambios de objetos, cosas y seres humanos, se universalizan cada vez más por causa de la globalización del mercado en su interés por sintetizar, en la estructura del mercado desigual, las reales contradicciones de la vida política.

La educación pública, salvo ciertas excepciones, está al servicio de los proyectos políticos que le permiten al Estado sostener su hegemonía cultural, a través de la ideologización del pensamiento y formar parte de los medios y fines que demanda el Estado moderno para consolidar su proyecto de ciudadanía pública. Las principales características de la competitividad afloran en la formación de estas ciudadanías que deberán ser dotadas de las tecnologías del conocimiento y la información, pues se trata de asentar una modalidad de racionalismo funcional, estratégico y productor de consumidores. El criterio de una educación autónoma, creativa, crítica y emancipada está muy por fuera y lejos, del proyecto de la hegemonía del Estado de la modernidad neoliberal.

Entender e interpretar lo que pudiera significar la razón y los afectos, en sus respectivas prácticas existenciales, es una cuestión muy problemática, sobre todo, cuando nos preguntamos por la naturaleza política que portan estas prácticas en la convivencia individual y social. Es indiscutible destacar lo político, precisamente, porque en ello se encuentra representada la determinación fáctica del poder y nuestra relación racional con los otros. Fuera de lo político la razón se encuentra en un exilio de su razón de ser.

Deseamos destacar que por “prácticas” consideramos esas experiencias de vida donde la vida transcurre en su acontecer cotidiano. A ciertos modos y usos de la “práctica” que hacen posible realizar en diversos espacios, acciones que esperamos sean consecuencia de nuestras palabras, lenguajes y discursos: un complejo mundo donde la experiencia del pensamiento la asumimos no solo a partir del conocimiento racional que obtenemos de la realidad, sino también del conocimiento sensible que es parte inherente de nuestra subjetividad racional, y que debemos aprender a educar sentimentalmente.

Desde diversos puntos de vista nosotros hemos querido hacer énfasis en prácticas reflexivas y dialógicas, que contribuyan a un pensamiento más crítico y alternativo que enfrente a las dogmáticas de las racionalidades del poder, en su afán por domesticar la sensibilidad y subyugarla a las presiones de control de la racionalidad. Precisamente, el uso del poder de la razón debería estar prescrito en su posibilidad de formalizar el pensamiento en una experiencia discursiva que nos permita investigar el mundo desde nuestra existencia y esencias, a fin de construir una antropología y arqueología de saberes mucho más en correlación con nuestras subjetividades, pues sin estas la fractura y disociación que sufre la existencia coloca en riesgo la plena realización de la vida de los seres humanos.

Nuestra propuesta acerca de un pensar con los sentimientos se basa, precisamente, en no renunciar sino destacar, el correlato razón y sensibilidad, y poder de este modo rescatar para la filosofía y la política, una cultura que tome en cuenta la presencia de un ser humano que tiene como origen de su esencia la corporeidad sensible que le permite registrar por medio de sus cinco sentidos, la inmanencia de su existencia ante la realidad de la que forma parte.

Este reconocimiento del ser cuerpo y espacio de encuentro con los otros es fundamental para situarnos en una conciencia de lo que debe ser la praxis pedagógica de una educación estética para el cultivo de la sensibilidad y la libertad. En esta clave, entonces, educar es sinónimo de gusto por el placer de lo que se refiere a la belleza y el goce por el deseo de libertad. Es lo que nos enseña el arte en toda su potencialidad y trascendencia creadora. No podemos renunciar a esta ontología de la sensibilidad y sus formas expresivas que es inclusiva de la praxis racional del pensamiento, pues son dos caras de la misma moneda del ser humano. No ponderar la importancia del arte y de sus respectivas estéticas, es el principal error de la concepción instrumental de la racionalidad que intenta

brindar la opción por el mundo de la tecnología como supremacía del orden de la vida cuantificada. A esto debemos oponernos, radicalmente!

En el contexto de estas argumentaciones deseamos responder con ciertas ideas, a la pregunta sobre vías de acceso a una comunicación contrahegemónica y subalterna que pudiera contribuir a la desideologización y decolonialidad de la educación y las prácticas políticas de la racionalidad institucionalizadas por el estado neoliberal.

El espacio de intercepción y encrucijada, entre educar y comunicar, lo debemos considerar como universos de vidas inmersos en ciertas experiencias que apuntan a la concreción de acciones entre actos y hechos, contrastables; es decir, espacios donde educamos no solo para aprender a pensar racional y sensiblemente, sino a la vez para aprender a comunicarnos a través de un dialogar en el uso de la palabra. Lo que presupone la representación discursiva de identidades múltiples a partir del reconocimiento de unos y otros. La primera hipótesis para resituar el orden de poder de la hegemonía desde la crítica contra hegemónica, es que necesitamos de un referente material y existencial que haga posible el ejercicio de la libertad en su intención utópica y práctica. Es decir, considerar que el sujeto sub-alterno es capaz de generar otros imaginarios posibles que entren en disputa con los dogmas de la racionalidad instrumental; y, generar praxis alternativas de movilidad política que tenga una direccionalidad práctica en el espacio de las convivencias públicas con la finalidad de desarticular el *status quo* del orden instituido.

Carecemos por completo de una dialéctica interrogativa que se pregunte por el ser y la existencia que constituyen la realidad del mundo, en nuestro caso particular por lo que pudiera ser el rol liberador de la educación cuando esta logra cumplir con su práctica de interrogación, un asunto que no parece interesar a la escuela tradicional que norma el conocimiento

para ser repetido, pues no ejerce influencia en la crítica como cuestión para falsear la verdad de las cosas.

Se trata de aprender a educar desde la crítica y a comunicar desde la dialogicidad que portan las ideas, gracias al estímulo de su fuerza argumentativa y que motiva la construcción de espacios indisciplinados y fuera del control social. Nos parece imprescindible subrayar el valor de los discursos de la comunicación en la construcción y realización de las prácticas educativas que portan un sentido de autonomía y libertad para expresar los pensamientos. No existe un manual de instrucciones que haga posible la escolaridad de reglas a seguir para lograr la educación formal ideal y uniforme. Se trata de comprender que los saberes y conocimientos que se deben experimentar en el proceso educativo están signados por pragmáticas comunicativas que son emergentes a cada sujeto, en tanto que actor particular de los ejercicios simbólicos que requiere desarrollar para construir su subjetividad.

A ese nivel de la razón creativa es que deben apuntar las prácticas educativas si tienen el interés e intención de favorecer el pensamiento crítico y autónomo (Hernández y Navarro, 2018). La comunicación es la puesta en escena de la pluralidad de voces entre unos y otros, a través de relaciones de sentidos y significados que requieren interpretación y traducción, pues la idea de un orden lógico único es inexistente toda vez que es imposible pensar que los mundos de vida se explican desde una sola práctica hegemónica de la racionalidad.

CONCLUSIÓN

Se culmina este ejercicio dialógico sobre racionalidad, sensibilidad y comunicación, trazando un esbozo sobre las posiciones del filósofo latinoamericano Álvaro Márquez-Fernández y los sobrevuelos que podemos hacer respecto a los retos de nuestra actualidad filosófica y

pedagógica que abren las crisis de la razón escolar para presentar otras posibilidades de pensamiento y acción.

De esta manera, esta insinuación que busca distanciarse de las hegemonías y los sentidos comunes para habitar espacios diferentes de encuentro donde las palabra y pensamiento marquen el rumbo de esa estética existencial que es resistente a la razón instrumental por lo que busca en la incertidumbre del rizoma las aperturas de movilidad devenidas del hablar auténtico (Hernández, Ramírez, Álvarez y Garavito, 2019). Por esto, emulando antiguos formatos pedagógicos, buscamos en la relación pensamiento-comunicación algunos puntos de fuga a nuestras crisis formativas para trazar de esta manera otras experiencias intersubjetivas que hagan de la educación un territorio de arrojados, inventivas y diálogos.

En consecuencia, decidimos arrojar esta obra para que sea completada por los otros, interpretada de acuerdo a sus posiciones y experiencias, haciéndose invitación para nada diferente a pensar, un escorzo que traza formas que deben ser completadas por el lector, buscando siempre la exterioridad para “no llegar al punto de ya no decir yo, sino a ese punto en el que ya no tiene ninguna importancia decirlo o no decirlo. Ya no somos nosotros mismos. Cada uno reconocerá los suyos. Nos han ayudado, aspirado, multiplicado” (Deleuze y Guattari, 2004, p.9).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolaños, R. (2007). La universidad desconocida. Editorial Anagrama, Barcelona: España.
- Borges, J. (1977). *Obra poética*, 1923-1977. Buenos Aires: Emencé Editores.
- Chirolla, G. (2007). Reseña de “Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí” de Humberto Cubides Cipagauta”. *Nómadas*. Abr. pp.241-243.
- De la Torre, S. y Moraes, M. C. (2004). *Sentipensar o como reencantar la educación*. Sao Paulo: Editorial Fortaleza.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Editorial pre-textos, Valencia: España.
- Deleuze, G. (2008). *Nietzsche y la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G. (2015). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Editorial Anagrama.

- Hernández Albarracín, J. D., Díaz, N., Ricardo, L., Álvarez González, C. F., Tinoco Guerra, A. E., Montañez Albarracín, J. M., . . . Davet Patiño, D. (2018). *Pedagogías contemporáneas: miradas divergentes al mundo escolar*. J. D. Hernández Albarracín, y M. L. Peñaranda Gómez (Edit.). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar
- Hernández, J. D., Ramírez, M., Álvarez, C. y Garavito, J. (2019). Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 53-64.
- Hernández, J. D y Navarro, L. (2018). De la razón pedagógica al dialogo de saberes: Alternativas contra hegemónicas para la formación escolar. *Revista Opción*, 34(18), 2380-2406.
- Heidegger, M. (1987). *Himnos Germania y el Rin*. Buenos Aires: Biblos.
- Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación*. Pereira, Colombia: Siglo del hombre Editores.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Nietzsche, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Mino y Dávila.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid, España: Editorial Antrhupos.
- Zubirí, X. (1999). *Inteligencia Sintiente*. Madrid: Alianza Editorial.

Cómo citar el capítulo (APA): Hernández Albarracín, J.D. (2020). Ditirambos, Pedagogía y Crisis: conversaciones filosóficas con Álvaro Márquez-Fernández. En J.D. Hernández Albarracín. (Ed.), *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. (pp.19-33). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo (VANCOUVER): Hernández Albarracín JD. Ditirambos, Pedagogía y Crisis: conversaciones filosóficas con Álvaro Márquez-Fernández. En: Hernández Albarracín JD, Editores. *Entornos educativos y filosofía de la formación. Sobrevuelos, incertidumbres y aportes para una nueva racionalidad pedagógica*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2020. p. 19

