

RECIBIDO EL 10 DE SEPTIEMBRE DE 2021 - ACEPTADO EL 12 DE DICIEMBRE DE 2021

LA PEDAGOGÍA DE LAS CUATRO "P" HACIA UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA Y DISCURSIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA¹

THE PEDAGOGY OF THE FOUR "P" TOWARDS A PHILOSOPHICAL AND DISCURSIVE PERSPECTIVE IN TIMES OF PANDEMIC

Leandro Arbey Giraldo Henao²

Universidad Tecnológica de Pereira

Colombia

RESUMEN

En este artículo se presenta una reflexión

¹ Artículo derivado de la investigación: *Léxico juvenil y Pedagogía alternativa en la Educación Media. Implicaciones filosóficas, adelantada en el grupo Filosofía Posmetafísica, y A.C.D.M (Análisis Crítico del discurso Multimodal)*, entre el 2016 y 2018, centrada en el diálogo disciplinar e intertextual entre la pragmática de orden naturalista, la filosofía posmetafísica y la pedagogía crítica. Los resultados finales de la investigación mencionada se pueden abordar en Giraldo (2020). URL: <https://hdl.handle.net/11059/14080> ISBN: 978-958-722-648-5 DOI: <https://doi.org/10.22517/9789587226485>

² Profesor de tiempo completo. Facultad de Ciencias de la educación. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://orcid.org/0000-0002-5345-0801>. lagh@utp.edu.co <https://scholar.google.com/citations?user=v2cBun4AAAAJ&hl=es>

Doctor en Ciencias de la Educación. Rudecolombia. Docente investigador. Director Grupo de investigación ACDM. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Áreas de desempeño: Semántica, Pragmática, Lingüística textual, Análisis del Discurso, Filosofía del Lenguaje, Pedagogía crítica.

derivada de la investigación: *Léxico juvenil y Pedagogía alternativa en la Educación Media. Implicaciones filosóficas*. Constituye una mirada pedagógica a partir de los resultados del análisis de un corpus lexical y las concepciones del mundo educativo, social y discursivo, experimentado por los estudiantes de tres instituciones públicas en Pereira-Risaralda. A partir de los resultados, el objetivo de este trabajo es proponer una reflexión sobre cuatro características emergentes de la pedagogía, fundamentada en la visión filosófica premetafísica y posmetafísica, por un lado, y en el enfoque pedagógico crítico, por el otro. Se asume la importancia de la perspectiva juvenil y el compromiso docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en tiempos

de educación presencial como remota. Se concluye en la necesidad imperiosa de implicar los discursos filosóficos poco privilegiados en la historia educativa de occidente, en tanto establecen nociones edificadoras para la pedagogía crítica contemporánea, que, en todo caso, puede aplicarse en ambientes de aprendizaje presenciales o virtuales, tanto en tiempos de "normalidad social" como en tiempos de pandemia.

PALABRAS CLAVE. Pedagogía alternativa, educación crítica, discurso juvenil, pasión, provocación, perversión, proyección.

ABSTRACT

This article presents a reflection derived from the research: Youth Lexicon and Alternative Pedagogy in Secondary Education. philosophical implications. It constitutes a pedagogical view based on the results of the analysis of a lexical corpus and the conceptions of the educational, social and discursive world, experienced by the students of three public institutions in Pereira-Risaralda. Based on the results, the objective of this work is to propose a reflection on four emerging characteristics of pedagogy, based on the pre-metaphysical and post-metaphysical philosophical vision, on the one hand, and on the critical pedagogical approach, on the other. The importance of the youth perspective and the teaching commitment in the teaching-learning processes is assumed, both in times of face-to-face and remote education. It concludes on the imperative need to involve underprivileged philosophical discourses in Western educational history, as they establish building notions for contemporary critical pedagogy, which, in any case, can be applied in face-to-face or virtual learning environments, both in times of "social normality" as in times of pandemic.

KEY WORDS

Alternative pedagogy, critical education, youth discourse, passion, provocation, perversion, projection.

1. INTRODUCCIÓN

Para el hombre no hay nada más útil que el hombre, nada. El corazón tiene razones que la razón no comprende ni entiende.

Baruch de Spinoza (1632-1677)

La primera pregunta que me asalta, desde el lugar de la pedagogía crítica que propone Peter Mc Laren en su obra titulada: *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (1995), es si en los futuros espacios y desarrollos pedagógicos, la escuela seguirá operando como rico receptáculo de los sistemas rituales que han desempeñado, por décadas, un papel crucial en el conjunto de la existencia del estudiante y de todas las dimensiones, acontecimientos y negociaciones en la vida institucional y la cultura escolar.

La segunda pregunta es si desde la perspectiva de Henry Giroux en su obra: *la escuela y la lucha por la ciudadanía* (1993), la pedagogía crítica como una forma de política cultural en medio de transformaciones intempestivas, alcanzará lugares de consciencias colectivas genuinas y significativas, cuando las interfaces, la vida a través de las pantallas y la tiranía del clic, hacen sus veces.

Responder a estas preguntas supone bucear por un marco filosófico³, pedagógico y discursivo,

³ Una de las aproximaciones filosóficas prominente en la construcción del soporte teórico es la visión de mundo otorgada por los presocráticos, fundamentada en una postura cíclica y dinámica del mundo; en especial, lo advertido en Heráclito, precisa la relación con el enfoque pos-metafísico tomado desde las consideraciones reflexivas detonadas por Nietzsche (2014). Estos autores en sus elucubraciones señalan la importancia de un hombre mediado por el pensamiento renovador y cambiante; distinto a lo que la filosofía clásica predominante (Sócrates, Platón, Aristóteles) impartió para la configuración de la historia del hombre y la educación

que en estas líneas intentaré dilucidar con el respaldo de algunas reflexiones teóricas, cuyas nociones han contribuido al pensamiento educativo en occidente. Sobre todo, si pensamos en la tradición metafísica, posmetafísica y en el desarrollo pedagógico y lingüístico de los Siglos XX y XXI.

Es un hecho que el lugar que ocupa hoy la Pedagogía como Ciencia en constante construcción, obedece a las progresivas miradas y modelos que han contribuido a su solidez. No obstante, ocurre también como consecuencia de la edificación de enfoques posmodernos de suyo críticos. Rafael Flórez Ochoa (1997:11) en su obra: *"Hacia una pedagogía del conocimiento"*, plantea que:

"...la fluidez sociohistórica modifica las condiciones y las fronteras del sistema educativo tan rápidamente que el aparato y su producto se desfasan y se convierte en un nuevo problema que se sobrepone al interior de manera sucesiva y agravante, pues ahora hay que pensar en cómo disolver el aparato y cómo reciclar a sus actores y egresados".

Y sí que encontramos en ello un acierto cuando no una postura divergente al señalar además que: "la debilidad principal de los sistemas de enseñanza radica en su dificultad teórica y práctica de argumentar su validez y orientación por fuera del proceso político". (Flórez, 1997:11).

Lo anterior, me obliga a pensar que eventos como los acaecidos hoy en el planeta derivados de unas prácticas políticas bastante desafortunadas y de una pandemia inesperada (como es natural en Occidente. De hecho, se sostiene que la relación de la filosofía pre-metafísica y posmetafísica, se hace determinante para entender el lenguaje en uso y sus múltiples posibilidades de significación, creación y recreación del mundo. Bifurcaciones que, desde la reflexión filosófica divergente, se emparentan con las transformaciones propuestas en teorías filosóficas después de Nietzsche y perspectivas pedagógicas críticas de avanzada (Mc Laren, 2003; Giroux, 1998); en sintonía, justamente, con los cambios que exige la sociedad contemporánea y su devenir tecnológico.

el mundo de la vida) nos ha forzado a reconocer con detenimiento y profunda consciencia, las contingencias y la vulnerabilidad propias del ser humano. Nos ha enseñado que, con la razón a secas, única, inmutable, dogmática, no nos blindamos contra los males injustificados del destino; muy al contrario, de lo que la filosofía de Sócrates, Platón y Aristóteles plantearía en sus visiones sobre la verdad inquebrantable, las ideas eternas y los fines únicos.

2. FILOSOFÍA, DISCURSO Y PEDAGOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La tradición metafísica de occidente en sus diferentes periodos nos ha mostrado las ocasiones perdidas y las acciones intelectuales predilectas. De un lado, las enseñanzas de Heráclito, los poetas presocráticos y trágicos como Esquilo, Sófocles, [Eurípides], evidenciaron reflexiones contundentes sobre la vida, el conocimiento y la acción; de otra parte, Anaxágoras, Parménides, Zenón, Platón y Aristóteles, mostraron sus aproximaciones catequísticas y absolutistas con bases centradas fundamentalmente en el logos y la razón, entre otros casos acaecidos en la segunda metafísica con la era de los determinismos y la instrumentalización del conocimiento.

De este modo, hemos experimentado una educación afincada en la permanencia más que en la transformación; más en la seguridad del tratado que en el *Kairós* (la ocasión). Los procesos pedagógicos no han estado al margen de esta regla, de esta herencia que, aunque en lo global ha constituido un fortín para la creación de los sistemas políticos, sociales y educativos actuales, a su vez, ha sido un caldo de cultivo para la desvirtualización y el olvido de ideas conducentes a la preparación del ser humano frente a lo imprescindible de la vida cotidiana. Elementos como la finitud, la contingencia y el conflicto trágico (cuyas maneras inevitables de surgir hacen parte de las relaciones educativas llevadas a cabo entre estudiantes, docentes,

directivos y comunidad en general) han constituido ocasiones perdidas para la reflexión sobre el cosmos y la ubicación del ser humano en él.

En últimas, la herencia platónico-aristotélica privilegiada, ha contribuido a una suerte de desconexión de la filo-sofía (el amor por sofía, por el conocimiento sensato) y del pensamiento crítico, además; no en otro lugar, naturalmente, que en los rituales y las prácticas pedagógicas tejidas a lo largo del del siglo XX hasta nuestros días, en cuyo seno no solo el conocimiento *en sí mismo* (el logos) puede tejerse; también, ahí, la vida se halla en la pedagogía, como la pedagogía en la misma vida, pues no ingresa un estudiante al aula solamente con la disposición logocéntrica para recepcionar contenidos; al

tiempo, lo hace con todas sus sensibilidades, experiencias, problemas y sueños auestas; en definitiva, con las experiencias de vida y las pieles pedagógicas que lo han habitado y lo habitan en su trasegar.

Las tradiciones medievales, la metafísica pura y el positivismo a ultranza, en este sentido, han tenido gran incidencia para que el logos platónico-aristotélico, haya sido puesto por encima de la cosmovisión de la filo-sofía pre-metafísica, cuyas características centradas en sensaciones, sentires, reflexiones profundas sobre el ser humano, el lugar que ocupa en el universo, sus responsabilidades éticas, estéticas, políticas, entre otras, no han sido situadas plenamente en las aulas a lo largo de mucho tiempo. En la siguiente tabla (I) se amplía lo dicho anteriormente:

Tabla I. Factores olvidados de la Grecia presocrática y factores sospechados para la revaloración del mundo pre-metafísico y pos-metafísico en la educación contemporánea⁴

FACTORES OPACADOS DE LA GRECIA PRE-SOCRÁTICA	FACTORES SOSPECHADOS EN LA FILOSOFÍA POS-METAFÍSICA	OLVIDOS EN EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO ACTUAL V/S PREFERENCIAS RECTORAS (S. XXI)	RE-VALORACIÓN DEL MUNDO PRE-METAFÍSICO Y POS-METAFÍSICO PARA UNA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA (ACCIONES EDUCATIVAS)
CARACTERÍSTICAS PERDIDAS	ELEMENTOS RE-PENSADOS	DESATENCIÓNES MODERNAS	ASPECTOS REIVINDICADOS

⁴ Tabla tomada del libro: *Programa Pedagógico Alternativo para la Educación Media. Fundamentos, Reflexiones y Estrategias* (2020, p.p. 206-207).

<p>Aletheia – Colectividad</p> <p>Recuerdo</p>	<p>Protagonismo del lenguaje metafórico</p>	<p>Relación entre: contenidos-vida – emoción - recuerdo</p> <p>v/s currículo- contenidos-razón- olvido.</p>	<p>Recuperar el enlace entre la emoción de lo común de la vida cotidiana colectiva y la razón (lo razonable).</p>
<p>Lenguaje lacónico – Creatividad – fuerza –</p> <p>fragmento – aforismo – Poesía trágica – impacto – efectividad – asombro –dinámica – desatar el pensamiento -habilidad</p>	<p>Juegos y sentidos lexicales</p> <p>Pluralidad y mutabilidad del Ser</p> <p>Criterio referencial del significado V/s Criterio pragmático del significado</p> <p>No neutralidad del lenguaje</p>	<p>Relación entre el trans-lenguaje, lenguaje plástico o el lenguaje juvenil y la aprehensión del mundo del conocimiento más allá de lo educativo en la escuela V/s lenguaje plano - educación paquidérmica y desconectada de las posibilidades y la trans-creación.</p>	<p>Recuperar el lenguaje lacónico espartano y el aforismo presocrático a partir del léxico juvenil, para fusionarlos en una suerte de simbiosis que contribuya a explicar el mundo del conocimiento académico en correlación con el mundo de la vida cotidiana tecnológica, tecnologizada y creativa</p>
<p>Circularidad - Pluralidad</p>	<p>Usos connotativos del Lenguaje</p> <p>Dirección de sentidos</p> <p>Mutaciones de léxico</p>	<p>Relación entre finitud, la contingencia y las contradicciones propias del ser humano en el mundo de la vida social y educativa V/s certezas educativas, verdades absolutas y escape al infortunio.</p>	<p>Plantear una educación cercana a la finitud y la contingencia, cuando no pensar en lo contradictorio de nuestro diario vivir, tanto el espacio social espontáneo como en la formalidad educativa. Recuperar el sentido circular presocrático del mundo, cuando no la pluralidad apartada de razones lineales</p>

<p>Fortuna - Finitud</p>	<p>Comunicación interactiva</p> <p>Provocaciones lexicales</p>	<p>Relación entre la ciencia, la vida finita y la fortuna humana</p> <p>V/s conocimiento plano e inalterable – vida inmóvil y predecible.</p>	<p>Activar la sinergia entre la vida y la fortuna.</p> <p>Ser conscientes de la finitud y de la imposibilidad circunstancial de los eventos. No entender el lenguaje y el conocimiento como si fueran de una vez y para siempre: para todas las contingencias.</p>
<p>Eudaimonia – Bienestar</p>	<p>Ánimos diversos</p> <p>Vagabundeos semánticos</p>	<p>Relación entre: saber – placer V/s episteme y aprendizaje sin emoción.</p>	<p>Establecer relación entre el saber y el placer en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. (Buen vivir educativo)</p>

64

Desde la postura defendida aquí, lo anterior podría agenciarse en función de relaciones pedagógicas progresistas a las que he dado en llamar: *prácticas cóncavas y convexas entre vida-contenidos y saber-placer*; sería, pues, un enfoque horizontal, hetero estructurante y dialogante, a la luz de Flórez Ochoa (1997); Julián de Zubiría (2002); Serna (2007; 2011; 2012; 2013; 2014; 2018); Ramírez Peña (2020), entre otros. Pues convengo con las miradas de pedagogos y filósofos de avanzada (que en los últimos años le han dado mérito a lo que sucede entre la emoción y la razón) en el ejercicio de las prácticas pedagógicas y los aprendizajes posibles a partir de procesos de formación genuinos y comprometidos con el avance. En fin, le han dado el lugar a la comprensión edificadora y democrática de la sinergia tan natural como necesaria entre lo apolíneo y lo dionisiaco: entre la racionalidad y el carnaval.

Entendido así, pareciera que muy al contrario de lo que significa una pedagogía progresista como lo podría ser una pedagogía justificada desde las cuatro "P", tal como lo propondré hacia el final, la enseñanza de la razón, los universales, el progreso, el desarrollo y las ideas sobre el control de la fortuna, se han convertido en lo prioritario de los sistemas educativos afianzados en el modo de producción que nos rige. Esto, para enunciar a voces altivas que la sociedad se está educando en el "progreso", en la "prosperidad para todos" y está llevando sus banderas tecnológicas y científicas, en exclusivo formales, pero no tanto fácticas o "inútiles", al decir de Nuccio Ordine (2013). Basta un par de ejemplos en las noticias sensacionalistas de nuestra época y en la saturación del internet y el espectáculo socio-mundial al que nos enfrentamos, para destacar un ser humano cuyas acciones corruptas, agresivas, superfluas,

homicidas (en muchos casos) no compaginan ni con los títulos, los saberes disciplinares o los comportamientos decorosos esperados como resultado de un proceso de previa formación integral.

Lo antedicho, ha sido el resultado de una sociedad educada en la instrumentalización del conocimiento. En esa vieja idea de los contenidos por los contenidos, de la observación por la observación del objeto material, visible, pero no el sensible; del aprendizaje para el exclusivo enriquecimiento, para ufanarse del saber y su posesión, pero no para la satisfacción del crecimiento interior, la solidaridad, el pensamiento crítico ante injusticias sociales y políticas; o para el fortalecimiento colectivo de una nación, tal como una sociedad democrática y progresista tendría que manifestarlo.

No de otro modo, que, con ejemplos proactivos, dignos, virtuosos, insertados en la memoria cuando no en los discursos y las acciones colectivas del conglomerado social. La búsqueda del *areté* griego y los ejemplos íntegros en las hazañas de algunos de los héroes citados por poetas trágicos y el mismo Homero en la *Ilíada* y la *Odisea*, así nos lo enseña; igualmente, es demostrado por Werner Jaeger (1992) en la *Paideia* cuando afirma que Homero constituye el primer pedagogo de la historia, a quien Platón desestimaba por temor de no llegar a ser reconocido como el primer representante de la educación en Occidente.

En virtud de lo anterior, y volviendo a nuestro contexto social, si somos capaces de incorporar esquemas mentales y actitudinales en tanto serie de posibilidades ventajosas, negativas, cuando no prevaricativas, ¿por qué no adelantar procesos educativos genuinos entorno a la dignificación del ser humano y la construcción social de las realidades? ¿Por qué no educar para un tipo de hombre que geste consciencia a los contenidos aprehendidos en relación con la vida y que conjugue el saber con el placer

en búsqueda del bien común? En últimas, ¿Por qué no buscar un tipo de sociedad y un tipo de hombre, que, aunque tecnologizados, sepan distinguir la composición humana del automatismo tecnológico y maniqueo?

En todo caso, ante este último interrogante tendríamos que sugerir que no podríamos analizar, reflexionar y llevar a cabo cualquier actividad dotados de un ánimo cero. Lo que fuere, analógico, tecnológico, virtual, remoto, presencial, en el ámbito de la pedagogía, en particular, y, de la vida, en general, está transversalizado por el ánimo en potencia, por el deseo siempre de dignificar el bien o perpetuar el mal; las prácticas pedagógicas en estas lides no han sido la excepción.

En el marco de los rituales y simbolismos, aún podemos encontrar en la educación “modernizada”, apuestas por tradiciones metafísicas vertidas en prácticas de enseñanza-aprendizaje lineales. Estas, en bastantes casos, son altamente primarias y desprovistas de todo interés por salir de zonas de confort, o, lo que es peor, de visiones que más allá de constituirse referentes o estados del arte, se emparejan con el pensamiento vitalicio de algunos docentes, cuyos modelos de enseñanza y aprendizaje no progresaron, o, quizá, en otras palabras, sintieron temor de los cambios naturales, del fluir heraclíteo que a todos nos envuelve.

Dicha actitud puede aumentar el caudal metafísico en pleno desarrollo del siglo XXI, a pesar de las posibilidades múltiples, de las mutaciones, alternativas y de los entretejidos pedagógicos disruptivos puestos en la escena educativa y tecnológica actual, ya sea en escenarios presenciales, virtuales o remotos, como acontece en la vigente manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Parece ser que la metafísica y el positivismo lógico a ultranza, indistinto del evento

pandémico sin precedentes en la experiencia de todos, siguen haciendo carrera, cuando no metástasis; no en otras estructuras, que en los sistemas político-administrativo y educativo, cuya base capitalista blindada ostensiblemente los alcances de sus dominios y vicios tradicionales. Es aquí cuando se comprende que el centro de voracidad del capitalismo no ha tenido botón de apagado, como lúcidamente lo plantea el filósofo Pereirano Julián Serna Arango (2007; 2011; 2013; 2014; 2018), al reflexionar sobre concepciones del lenguaje, el tiempo, el ser y el estar, aún confinadas en filosofías metafísicas y positivistas, cuyas nociones han enclaustrado, cuando no condenado a variedad de ostracismos, más que la misma pandemia.

Las disciplinas del siglo XX así lo experimentaron en los terrenos teóricos y metodológicos de la psicología, la lingüística, la literatura, la sociología entre otras. No obstante, la intriga sobre el lenguaje y sus escondites detonarían ideas nuevas hacia finales del mismo siglo. Es así como los filósofos de la sospecha: Nietzsche (2014), Heidegger (1951), Wittgenstein (1953), Derrida (1967), Deleuze (1962), entre otros, pensaron lo impensable; destaparon gran parte de las ideas metafísicas platónico-aristotélicas e hicieron posible que la larga noche metafísica tuviese un filón de análisis distinto al canon establecido.

El fenómeno del lenguaje como objeto de estudio creció y las interdisciplinas, las transdisciplinas, entre otras, surgieron para abonar terrenos de análisis ceñidos a enfoques estructuralistas, y, desde luego, lograr amplias y menos limitadas interpretaciones sobre sus objetos de estudio. El lenguaje, así, ocupó destacados lugares de análisis enunciativos y discursivos más allá de la estructura *per se*. El retorno de lo humano, la importancia de los contextos y las implicaciones discursivas empezarían a tener sentido.

No obstante, a pesar de las nociones filosóficas posmetafísicas surgentes en tal periodo, las

ideas sobre la educación y sus directrices han continuado sin muchos cambios o voluntades sinceras que encaminen realmente hacia la transformación. Pareciese que la sociedad y la tecnología avanzaran a ritmos insospechados, pero las dinámicas de entrega y socialización del conocimiento en las instituciones siguieran por las mismas vías lineales de la pedagogía tradicional, cuando no atendiendo formatos y guías impuestas por las directrices político-administrativas.

Es un hecho que, ante situaciones adversas, el hombre tiene la capacidad de adaptarse y transformar sus esquemas de aprehensión de los saberes. Tuvimos que experimentar una emergencia de salubridad, para que, en alguna medida, nos diéramos cuenta de las posibilidades de ser Otros en medio de la mismidad, de la necesidad del retorno de todo lo humano a las aulas, ya sean estas presenciales o virtuales.

La tecnología, como lo he dicho, puede llevarnos a niveles inesperados de automatismo y ausencia física, es cierto. Pero de otro lado, posibilita un gigantesco mundo de momentos oportunos para la experimentación de nuevas realidades, llamativos entornos, impensados escenarios y divertidas dinámicas de aprendizaje y colectividad, lo que constituiría una nueva cultura escolar. De aquí, que, aunque variemos de ambientes, la Escuela debe seguir siendo un espacio de recepción de todos los sistemas rituales que por décadas se han incorporado a los establecimientos educativos como formas de validar los conjuntos de acciones, existencias, dimensiones, acontecimientos y negociaciones, tal como lo señala Mc Laren (1995), pues no podemos abandonar la idea de la formación integral del ser humano, a pesar de que las modernas realidades tecnológicas nos consuman gran parte del tiempo y las distancias físicas se hagan cada vez mayores.

En tal dirección, la realidad virtual, aumentada, entre otras, no puede ser de lleno la única realidad vivencial. En la defensa del Ser en tanto que es en toda su dimensión sentipensante, está el hecho educativo del hombre y su connatural desarrollo ontogenético, filogenético y social. Su relación con las cosas, las personas, el mundo simbólico, tecnológico, sensorial, psíquico, cultural, entre otras tantas, debe seguir constituyendo la sinergia que no puede ser tirada al traste: no podría, entonces, abandonarse exclusivamente a la suerte de la máquina, el absolutismo o la objetividad como un argumento para obligar, al decir de Humberto Maturana (1966; 1999; 2002).

Por ello, me adhiero a la idea de Giroux (1992; 1993) cuando expresa que una pedagogía crítica debe establecerse como una forma de *política cultural*; pues con tal apreciación, y respondiendo a las preguntas iniciales, podríamos llegar a generar provocaciones académicas, filosóficas y discursivas en los estudiantes, de suerte que podrían alcanzarse espacios de consciencia colectiva. En definitiva, constituirían ejemplos dignificantes para un estallido sociocultural y una profunda revolución; no obstante, aquella que sea establecida democráticamente en lo educativo, en cuyo seno el aprovechamiento sistémico de la tecnología convoque el avance social y verdaderamente democrático.

Esta mirada, entonces, fundamenta bastante lo que Flórez (1997) anuncia sobre la importancia de una educación orientada a las realidades políticas de nuestro contexto. No para un asunto menor, sino para la construcción de medios pedagógicos posibilitadores de transformaciones concretas, detonantes, al estilo de Nietzsche, donde los momentos oportunos o el Kairós griego, sea lo más relevante entre la tiranía del clic, la voracidad del sistema de producción y la supervivencia del ser humano con todas sus dimensiones y vicisitudes.

Entendido de este modo, tal sostenimiento solo podría ser logrado a partir de un lenguaje pedagógico que advierta diferencias a la hora de poner en práctica los discursos. Así lo sustenta Giroux (1993), al citar a Paulo Freire (1967; 1968) y Mijaíl Bajtin (1929), quienes, desde la pedagogía crítica y el análisis del empleo de la lengua, asumen posturas determinantes que revalidan mi pensamiento pedagógico alternativo; a partir del cual, realizo distinciones y prácticas pedagógicas que me han enseñado el valor de la Otredad y el respeto por las diferencias.

Con Bajtin, convengo ampliamente en que el uso de la lengua y el discurso en general (en el contexto pedagógico en particular y en los escenarios sociales, en general) debe ser un acto eminentemente social y político, vinculado a las formas en que los individuos definen el significado y dan autoría a sus relaciones con el mundo mediante diálogos permanentes con los otros. Así lo expresa Giroux (1993:203):

Como teórico de la diferencia, del diálogo y de la voz polifónica, Bajtin recalca correctamente la necesidad de comprender la incesante pugna entre los diversos grupos respecto del lenguaje y el significado, como un imperativo moral y epistemológico. Conforme a ello, Bajtin profundiza nuestra comprensión de la naturaleza de autoría y ofrece análisis sobre la forma en que las personas dan valor al discurso y funcionan a partir de diversos estratos de éste. También hace notar la importancia pedagógica que tiene el diálogo crítico como forma de autoría, puesto que proporciona el medio en el que se desenvuelve la vida cotidiana y da significado a las múltiples voces que estructuran los "textos" que la constituyen.

Con Freire, sintonizo con la idea según la cual hay que organizar las experiencias pedagógicas

dentro de formas y prácticas sociales que interactúen para desarrollar modalidades ajustadas a un pensamiento crítico y a un aprendizaje más allá del aula. Dinámica que puede ser evidenciada en la lucha de colectivos, grupos comunitarios organizados para el bien común, búsquedas de sentido a través del teatro, encuentros literarios, entre otras artes útiles asumidas como inútiles por muchos hombres metalizados e instrumentalizados por el conocimiento y sus taxonomías discriminantes, casi siempre, en el mundo de las ciencias formales.

Más allá de equiparar a aquellos luchadores del arte con vándalos, tal como suele hacerse a partir de miradas contradictorias que desestiman las formas divergentes de ver, estudiar y leer el mundo, deberían entenderse como bases esenciales y/o expresiones para seguir apostando por la recuperación del humanismo edificador; tan necesario, como connatural a nuestra especie.

68

3. LA PEDAGOGÍA DE LAS CUATRO "P"

Con todo lo expuesto, asumo que, en las prácticas educativas y pedagógicas realizadas a través de cualquier ambiente de aprendizaje, debe primar la idea del retorno a la valoración de la filosofía presocrática ligada con la filosofía posmetafísica. La noción de una pedagogía de las cuatro "P", así, deberá incitarnos, en un segundo momento, a la creación de prácticas pedagógicas que posibiliten *la pasión, la provocación, la perversión y la proyección educativa*. Por tanto, y en acuerdo con las voces autorizadas en las que me he fundamentado, la apuesta pedagógica de las cuatro "p" abordaría lo siguiente:

En primera instancia, el retorno a las aulas de lo enteramente humano. Del hecho que nos constituye como seres discursivos y pensantes en medio de un mundo contradictorio e impredecible. En este sentido, la ***pasión***

sería el primer eslabón por destacar entre las enseñanzas presocráticas y posmetafísicas inauguradas por Nietzsche. Entendida, sin más, como el ánimo que el pedagogo, el docente comprometido y crítico le sitúa a su saber; que le involucra a la complicidad gestada en el aula presencial, remota o virtual; pues no habrá mejor empatía para un estudiante que la misma confabulación enérgica, dinámica e incluyente realizada por un profesor en sus clases; ese ánimo vivificante de su expresión oral y de su emoción actitudinal referidos al saber que aprende, desaprende y reaprende y, a su vez, enseña.

En segunda instancia, más allá de considerar el aula como multiplicadora del lastre metafísico, de las falsas promesas signadas en felicidad eterna, certidumbres, perfección, entre otras, entendidas como antídoto de la razón contra las contingencias, al estilo socrático, tendríamos que apostar por la ***provocación***. Esto es, la posibilidad de cautivar, asombrar al otro, de sorprenderlo con las dinámicas, las acciones didáctico-pedagógicas diferentes, innovadoras, que proporcionen embeleso, cuando no suspensión. Este aspecto sumado a la pasión docente no solo generaría interés por el conocimiento en sí mismo, sino, también, por el futuro desempeño a partir de lo aprendido; pues un estudiante provocado, independientemente de su disciplina, como diría Serna Arango, sale a provocar.

Puesto que es imposible educar desde la certidumbre o la Razón, como si ya todo estuviera hecho y dicho en el panorama de las posibilidades y pluralidades, nada más pertinente que el cambio y la divergencia. No estarían alejados del fragmento, la ironía, la literatura, el arte, las pasiones, la creatividad y el impacto. Claro está, apartados de dualismos asimétricos que, al decir de Serna, han permitido: "clonar la sintaxis de las lenguas indoeuropeas en los

diferentes ámbitos de la academia" (Serna, 2007:23).

En este horizonte de sentido, no estaría de más pensar en la **perversión**. En su buena resonancia semántica, claro está. Esta idea la equiparo con el desenfreno que las anteriores características de una pedagogía alternativa y crítica debe contemplar. Pues el *eros pedagógico*, el amor por lo que se hace debe evidenciarse en los compromisos académicos, intelectuales y profesionales; en ello, el abismo al que caemos cuando nos enamoramos perversamente de nuestras disciplinas y conocimientos se vuelve insondable. Quien se pervierte con procesos educativos y pedagógicos generadores del recuerdo (Aletheia) y no del olvido, estarán destinados al fuego dionisiaco, más que al equilibrio apolíneo. De esto se trata esta característica. De amar ampliamente lo que se hace hasta el punto de no querer desligarse, de ampliar el espectro de saberes con la rigurosidad y constancia requeridas. El *eros pedagógico* aquí no es sinónimo de fidelidad con el saber inicial, toda vez que sabemos que la intertextualidad, la interdisciplinariedad y/o las relaciones entre las disciplinas, no pueden estar destinadas a la endogamia académica, a los solipsismos; por el contrario, la bigamia tendrá que ser parte de la perversión; solo de este modo, la última característica podría alcanzarse.

Finalmente, la pedagogía de las cuatro "P" propuesta en estas nociones iniciales, no estaría completa si abandonamos la idea de la **proyección**. Distinta a la esperanza que es aquietada en el deseo, la proyección está dada en los resultados pedagógicos futuros a partir de las acciones presentes. La fe en tanto establecimiento férreo de la esperanza por la esperanza no podría ser entendida exclusivamente como aquello que simplemente esperamos que suceda, sino que, al contrario, debe estar fundada en las actuaciones discursivas del aquí y del ahora.

En cualquier escenario de la vida humana estos signos nos envuelven. Solo así, los logros, triunfos o satisfacciones llegarán en complicidad con la constancia, la disciplina, la humildad y el respeto; claro está, en función de una pedagogía alternativa y crítica, donde el concurso del lenguaje, el conocimiento y la acción, sean encaminados hacia la transformación social, democrática, incluyente y equitativa.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En el marco de la investigación que deriva esta reflexión, se concluye que los E.E.M de la ciudad de Pereira-Risaralda, presentan usos léxico-mediáticos y concepciones de mundo mediadas por los contextos socioculturales y las experiencias en cada espacio educativo. El uso de las *interacciones léxicas*, las *características presocráticas* y los *usos provocativos del lenguaje*, como macro categorías analíticas para abordar el léxico juvenil y la concepción de mundo de los educandos (Giraldo, 2017; 2020), abona a la comprensión de la construcción social de la realidad juvenil (Berger y Luckman, 1986). Confirma esto lo dicho por los autores en cuanto aducen que la construcción de las realidades se lleva a cabo de manera colectiva a partir de los lenguajes usados y el progreso del ser humano en sus dinámicas; esto es, la relación lenguaje-objeto-sujeto y su interiorización consciente.

La imagen crítica y transgresora de los E.E.M. se teje a partir de las alteraciones, transformaciones, recreaciones fonéticas, morfológicas y semánticas, cuyos sentidos son inteligibles en los modos de comunicarse; representan formas encriptadas al margen de la norma estándar, lo cual les genera comprensión, felicidad, risa y sentido colectivo. De aquí, que una pedagogía de las cuatro "P" se implique con una comprensión mayor de lo que acontece en el pensamiento y el discurso de los estudiantes en su paso por el mundo de la vida y sus vicisitudes.

Las diferentes maneras en que los E.E.M. configuran su imagen, se compagina con dos papeles fundamentales. El primero, es la actitud hacia el establecimiento educativo, social y político desde la crítica y el reclamo; y, el segundo, es la obligación que, como estudiantes conscientes de su edad y su rol, reconocen desde sus propias voces para atender el momento socioeducativo y la adecuación lexical, dependiendo sus temáticas e interlocutores.

Las movilizaciones de léxicos y concepciones se muestran en sinergia en la experiencia juvenil. Surgen en tanto características del *estudiante crítico y transgresor* en las relaciones de enseñanza-aprendizaje al interior del claustro institucional, pero que, igualmente, desfundan en otros espacios presenciales o virtuales. Por tanto, interesa vincular un marco referencial interdisciplinar entre la filosofía, la lingüística y la pedagogía crítica, total que permita escuchar las voces de los estudiantes, y, a partir de ellas, transitar hacia la reflexión sobre una Pedagogía de las cuatro "P", cuyas características se apropien en diferentes ámbitos educativos.

Los jóvenes han sido históricamente contestatarios y ampliamente fundamentados en las experiencias según la época; consideraciones que han sido prácticas y contundentes para entender la categoría de joven o juventud, según el marco teórico. Además, han sido prolíficos los estudios sobre el lenguaje juvenil y sus características socio-dialectales, coloquiales, anti lingüísticas, etc. Pero no se ha señalado la importancia de ese lenguaje como punto de partida para una reflexión pedagógica en la que se incluya la voz del estudiante y las maneras de sentir el mundo.

Una pedagogía de suyo crítica y alternativa, tendrá que superar los modelos *auto estructurantes* para pasar a modelos *hetero estructurantes* (Zubiría, 2002), total que implique el dialogismo y el respeto por el otro desde saberes informales y formales, de cara a una construcción

pedagógica dialogante y democrática, tanto en el saber-saber, como en el fluir del mismo ser. La experiencia de los saberes informales, las concepciones del mundo transversalizadas por lo digital y los aprendizajes académicos, otorgan sentido a las propias vidas del estudiantado; y si lo que experimentan fuera del aula, como ya lo planteaba Freire, es importante para ellos, una pedagogía crítica debería tenerlo en cuenta.

La disputa por la Escuela como un espacio de luchas, ideas, intereses, vidas (Giroux; Mc Laren, 1998); Peter Mc Laren (2003); debe ser correlativa con los usos lingüísticos, las intenciones, los deseos y las perlocuciones (Austin, 1971), en cuyo seno los elementos materiales e inmateriales (Escandell, 1993) que entran en juego (Wittgenstein, 1953), sean determinantes para acentuar la consciencia lingüística, al tiempo que la unión saber-placer en el proceso educativo.

Toda vez que los resultados de la investigación de la cual deriva esta reflexión apuntan a considerar las nuevas formas de ser y estar de los educandos en los ámbitos: académico, social y familiar, resulta imprescindible que las representaciones y los nuevos modos organizacionales de aquellos, se ligen con nuevos y alternativos enfoques pedagógicos. La educación actual precisa de ajustes curriculares y procedimentales que permitan comprender las reconstrucciones sociales de los jóvenes, en reciprocidad con los saberes que circulan tanto en el mundo virtual como en las aulas físicas.

La filosofía, el lenguaje y la pedagogía constituyen pilares constantes de la humanidad y no sencillos discursos inútiles. Sus relaciones en cualquier enfoque divergente, indistinto del saber enseñando, tendrán que defenderse para edificar, a través las diferentes áreas del conocimiento, experiencias concretas y genuinas. En ello, lograr un mundo suscrito en el conocimiento al servicio de la sociedad, y en función de detonantes más que de quietudes

metafísicas, que, como hemos expresado, ya no compaginan tanto con los avances de la sociedad actual, la tecnología y las maneras de ser, ver y estar; esta dinámica, justamente, tendrá que desglosarse en dirección de algo no menor: el diálogo y la paz en medio de tantas diferencias. Este es el interés de los grupos de investigación: Filosofía posmetafísica y A.C.D.M (Análisis Crítico del Discurso Multimodal) en su propósito de concebir investigaciones que dialoguen para entender la educación desde miradas transversales.

La tarea de una pedagogía de las cuatro "P", entonces, no es enseñar el "qué" en sí mismo, sino cómo ese "qué" se convierte en un mundo conectado entre intereses juveniles, concepciones, acciones y reconocimientos del mundo antiguo y vigente; cuyas relaciones, en todo caso, deberán responder a concursos dados entre: *contenidos-vida y saber-placer*. De otro modo, las desmotivaciones, la metafísica, el sentimiento de tradición y mismidad en las aulas presenciales y virtuales, seguirá siendo el aburrido trabajo de profesores pletóricos de contenidos insulsos y sin emoción.

Finalmente, este artículo no intenta explicar o concluir absolutamente sobre el fenómeno abordado, toda vez que comprendemos la magnitud y la pluralidad de los marcos teóricos. Por el que aquí se apuesta, se encamina hacia la consolidación interdisciplinaria y metodológica libre, de modo que contribuya a otros investigadores a la interpretación y comprensión más que a la censura. En consecuencia, no se trata de una mirada exclusiva para repensar las prácticas pedagógicas; antes bien, es propio ratificar la democratización investigativa y sus enfoques, aunque se diste de ellos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J.L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Trad. De Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Berger, P.L; Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. H.F. Martínez de Murguía.
- De Zubiría Samper, J. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a La pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Introducción Francis C. Weffort. Río de Janeiro: Paz e Terra, (19^a ed, 1989, 150 p.)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder, 1970 (manuscrito en portugués 1968). Publicado con el prefacio de Ernani María Fiori. Río de Janeiro, Continuum, 218)
- Giraldo, H. L. A; Osorio, M. S. (2017). *Representaciones discursivas del habla juvenil en la Educación Media. Fundamentos, análisis y prácticas*. Pereira: Editorial Redipe.
- Giraldo Henao, L. (2020). *Léxico juvenil en la Educación Media. Implicaciones filosóficas, usos y concepciones*. Pereira: Editorial UTP.
- Giraldo Henao, L. (2020). *Programa Pedagógico Alternativo para la Educación Media. Fundamentos, Reflexiones y Estrategias*. Pereira: Editorial UTP.

- Giroux, A. H; Mc Laren, P. (1998). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Giroux, A. H. (1992). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Prólogo de Paulo Freire. México: Siglo XXI Editores. S.A de c.v.
- Giroux, A. H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Flórez, O. R (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá. Mac Graw-Hill.
- Heidegger, M. (1951). *El Ser y Tiempo*. 1ª edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1992). *La Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, Humberto (1999) *transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: editorial universitaria.
- Maturana, Humberto (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: dolmen ediciones.
- Mc Laren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. 4ª edición en español. México: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Nietzsche, F. W. (2014). *Friedrich Nietzsche. Obras inmortales*. Tomo I – IV. Barcelona: Olmak Trade. S.L. Editorial.
- Ordine, N (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona. Acantilado.
- Serna Arango, Julián (2007). *Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico*. Barcelona: Anthropos.
- Serna Arango, Julián (2011). *Las apuestas perdidas de Occidente. Universales, inmortalidad y culto al presente*. Barcelona: Anthropos.
- Serna Arango, Julián (2012). *Antítesis. Contra la inercia del pensar*. México: Ediciones sin nombre.
- Serna Arango, Julián (2013). *Apócrifos. Contra los "ismos" dominantes*. México: Ediciones sin nombre.
- Serna Arango, Julián (2014). *Reptiles de a pie*. México: Ediciones sin nombre.
- Serna Arango, Julián (2018). *El mamífero infeliz*. Barcelona: Anthropos.
- Wittgenstein, L (1999). *Investigaciones filosóficas* (1953). Traducción Alfonso García Suarez y Ulises Moulines. Barcelona: Editorial crítica.

Webgrafía

Platón. *Obras completas*. Gredos.

<http://dmisari.blogspot.com/2015/04/obras-completas-de-platon-gredos-en-pdf.html>