

Pensar la convivencia y la enseñanza desde la lógica de los modos de existencia de niños y jóvenes: entre la escritura y el método. Reflexiones desde el Trabajo Social

Pablo Flores del Rosario¹
Jorge Hernández Valdés²

Resumen

El presente artículo problematiza dos procesos dicotómicos, pero que indudablemente van de la mano, se entretajan y retroalimentan: la convivencia y la enseñanza, esta propuesta se encausa a procesos y sujetos. Uno de los procesos que explica es el del aprendizaje. El otro es el acto de escribir, desde una disciplina como es el trabajo social, que por múltiples razones poco se ha hecho ese ejercicio, o ese acto abstracto que significa reconstruir, reencuentro con la identidad profesional. Pero también se explican hechos construidos, en términos de acciones, por los sujetos de la educación. Explicar estos hechos no significa atribuir la acción al sujeto que la hace, sino entender las razones por las que lo hizo. Esto anuda niveles que de otro modo permanecerían abstractos entre sí: escritura, método, niños y jóvenes, aprendizaje y acciones con arreglo afines, campo

¹ Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y profesor de asignatura del posgrado de la ENTS.

² Profesor de tiempo completo de la ENTS y profesor de asignatura del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

propicio para inaugurar campos de investigación y de intervención en la disciplina del trabajo social.

El acto de escribir hace que nuestra mirada política se pone en movimiento. Seremos críticos, porque cuando se escribe se hace para derribar murallas conceptuales, pero eso exige tomar posición, que es de naturaleza política. Que solo hacemos posible cuando la escritura se hace metáfora o se articula como metáfora. Es el momento en el que nos vemos en el marco de la pluralidad discursiva buscando la singularidad de nuestro discurso, es el acto distintivo disciplinar que nos hace diferentes de otras disciplinas.

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje, escritura y método

Abstract

The present article problematizes two polarized processes that undoubtedly go hand in hand, are interwoven and feed each other: coexistence and teaching. Proposal that is focused on actions and subjects. One of the processes explained is that of learning; the other is the act of writing, from a discipline such as social work, exercise that has been rarely done for multiple reasons. That abstract act that means rebuilding, a reunion with professional identity. But facts constructed in terms of actions, by the subjects of education, are also explained; which does not mean attributing the action to the subject who did it, but to understand the reasons why he did it. This ties together levels that would otherwise remain abstract from each other: writing, method, children and young people, learning and actions with related arrangements, open window for inaugurating fields of research and intervention in the discipline of social work.

The act of writing sets our political gaze in motion. We will be critical, because writing is done to tear down conceptual walls, but that requires taking a position that is political by nature. Fact we only make possible when writing becomes a metaphor or is articulated as a metaphor. This is the moment we see ourselves within the framework of discursive plurality seeking the singularity of our

discourse, it is the distinctive act that makes us different from other disciplines.

Keywords: Teaching, learning, writing and method.

Introducción

No se trata de escribir siguiendo un método, como tampoco se trata de pensar el método desligado de la escritura explicativa. Entonces se trata de partir de una idea de escritura como estructurante de la subjetividad, porque ahí se instalan las razones que mueven la necesidad de la escritura. Desde ese lugar se hace posible pensar la multiplicidad de lo que significa escribir. Y en cada una de ellas instalamos formas de explicar lo escrito o de pensar lo escrito como modelo de explicación. Pero lo escrito aquí son modos de existencia, lo que al final da como resultado que abrimos una mirada metodológica para la educación.

Esta mirada se enfoca a procesos y sujetos. Uno de los procesos que explica es el del aprendizaje. Pero también se explican hechos contruidos, en términos de acciones, por los sujetos de la educación. Explicar estos hechos no significa atribuir la acción al sujeto que la hace, sino entender las razones por las que lo hizo. Esto anuda niveles que de otro modo permanecerían abstractos entre sí: escritura, método, niños y jóvenes, aprendizaje y acciones. Para exponer esta idea abrimos el trabajo en dos bloques. El primer bloque se divide en tres apartados. En el primero exponemos una poética de la subjetividad a partir de la escritura, dedicado a exponer las razones para escribir, que son las que construirán nuestra subjetividad. A partir de aquí se exponen una tesis que consiste en afirmar que el método, condensado como escritura, sustenta alguna forma de pensamiento que se despliega como un modelo explicativo. Este apartado a su vez se explyea en dos subapartados: escribir desde la metafísica dominante 1ª) y desde la ruptura con esta metafísica 1b). En el segundo bloque pensamos, desde el constructo del bloque I, una serie de hechos de la realidad educativa II, de los que hacemos su explicación.

I. Una poética de la subjetividad a partir de su escritura, un método como estructurante de la subjetividad

No se trata de pensar una teoría de la subjetividad desde el lugar de la escritura. Es más sencillo lo que aquí se desarrollará. Solo se quiere pensar como se ha cambiado a partir de lo que se ha escrito en el tiempo. Si es que es posible notar que se cambia al escribir o si es posible ver que uno cambia cuando escribe. Lo cierto es que la escritura nunca nos deja inermes, siempre nos exige lo que no tenemos y que damos, solo de ese modo se escribe, cuando se escribe.

No tenemos una idea clara de lo que escribiremos ante una página en blanco, pero escribimos porque al hacerlo la idea parece emerger de esa escritura inicial, aunque aún sin iniciar. No hay una relación vertical entre la información que tenemos y la que necesitamos al escribir. Pero escribiendo, la información adquiere su propia forma. La forma de la escritura.

Estilo, se llama (Derrida, 1997), (Barthes, 2002, 1981). O al menos ese nombre le dan a este ejercicio de apropiación y singularización de la escritura. Que hace que quien escribe, imprima su huella, se imprima en la escritura, al imprimir esa huella escritural. Este momento es el de la subjetivación (Foucault, 1988). Momento de exposición de quien escribe en eso que resultará ser su escritura. Momento de aprender a soportar la exigencia de escribir y como respuesta dar lo que somos, lo que aún no somos y lo que lleguemos a ser en ese momento de escribir.

Justo en este dar, al escribir, es que aprendemos a conocer nuestra propia constitución cognitiva, moral, conceptual, que emerge como carencia de palabras, insuficiencia de palabras y conceptos, teorización incipiente y con frecuencia sin ella o solo a vuelo sobre ella. Nuestra mirada política se pone en movimiento. Seremos críticos, porque cuando se escribe se hace para derribar murallas conceptuales, pero eso exige tomar posición, que es de naturaleza política. Que solo hacemos posible cuando la escritura se hace metáfora o se articula como metáfora. Es el momento en el

que nos vemos en el marco de la pluralidad discursiva buscando la singularidad de nuestro discurso.

El momento de forjar el estilo es el momento de construcción de la subjetividad. Que incluso podría pasar por necesidad que estaría clara para quien escribe. Cuando ha escrito y se ha escrito en su escritura. Algo de sí mismo aparece como escritura, cierta fisonomía que la escritura de ha dado. De este modo Roland Barthes (2002), despliega sus diez razones para escribir, "razones por las cuales creo que escribo". De estas diez razones, exploro algunos conceptos que llaman mi atención. Se escribe, dirá Barthes, para "...producir una diferencia", pero igual se escribe "para contribuir a agrietar el sistema simbólico de nuestra sociedad", también se escribe "para producir sentidos nuevos...socavar y cambiar la subyugación de los sentidos" (Barthes, 2002: 41-42). Escribimos para producir una diferencia. Para agrietar el sistema simbólico de nuestra sociedad. Para producir sentidos nuevos. En esta serie de razones se funda el acto de escribir.

Que una metafísica explícita surja desde que nos hacemos de un lenguaje, nos dé un modo de vivir, ver, palpar y gustar el mundo, es algo que nos queda claro desde que fuimos, buenos o malos lectores de Heidegger (2007). En este sentido, una metafísica es el modo en que el lenguaje articula un mundo, da cuenta de ese mundo, lenguaje que forja una mirada que permite saborear el mundo, saber ese mundo. Con la metafísica que tenemos a mano, podemos responder al conjunto de problemas que aparecen con el sinsentido del mundo o nuestro sinsentido ante el mundo. Que el lenguaje nivele el mundo para quitarle lo inquietante. Que busque mecanismos de solución, vía su explicación, a través de un reacomodo del lenguaje o de su misma tecnificación.

Entonces, escribimos para producir una diferencia en la forma de ver los problemas cotidianos. Porque entre la realidad y lo que se escribe de ella se traza una diferencia. Escribir es entender el movimiento de la realidad, seguir su curso con conceptos diferentes, producidos en el juego metafórico que permite pensar el lenguaje o desde el lenguaje, estabilizarlos para entender esa realidad,

porque de ese modo se hace posible tener la vida cual río entre las manos, que, si bien nunca podremos contener, sí podremos entender. Los conceptos producto del juego de la metáfora, o la metáfora misma, pensados para ser escritos, vistos en su interioridad para tensar lo que pensamos y para producir el pensamiento que queremos, son lo que permiten hacer clara la realidad. Escribir es producir una diferencia en la mirada hacia el mundo y una diferencia en el mundo que es mirado.

Escribimos y al hacerlo producimos la diferencia. Que se da entre quien ve pasar la vida y quien la contiene, provisionalmente, en la escritura para comprenderla. Esto no ocurre por el mero ejercicio mecánico de escribir. Se trata de la escritura de quien sabe que al escribir se escribe. Y al saber esto saborea su escritura. Ese sabor en la escritura aparece cuando en la diferencia que quiere hacer, al mismo tiempo produce una grieta en el sistema simbólico de su sociedad. El mismo acto de escribir produce esa grieta. Una grieta en el río de la vida, en la vida que cual río corre montada en un tiempo de cronos. Quien escribe detiene la vida, la contiene para comprenderla. De otro modo solo seguiría su curso, se dejaría llevar por el río de la vida. No viviría porque vivir es tener conciencia de que se vive. Y solo se tiene conciencia cuando se comprende la vida, esto es, cuando escribimos rompiendo el sistema simbólico de la sociedad. Las metáforas rompen este sistema. Porque comprender de otro modo es asir otro sistema simbólico. Que hacemos desde que la escritura nos pone en camino. Nos camina. Nos avasalla. Nos obliga a pensar con metáforas, a hacer nuevas constelaciones metafóricas.

De todos modos, escribir siguiendo el mismo lenguaje que articula la metafísica con la que pensamos el mundo, es hacer un tipo de explicación de los objetos de la educación. Pero escribir siguiendo las rupturas anotadas, producidas por el juego de la metáfora, implica otro modo de explicación de esos objetos.

1. El método donde la escritura sustenta alguna forma de pensamiento que se despliega como un modelo explicativo:

a) Escribir desde la metafísica heredada.

Contra la idea de que un problema sea la defraudación de expectativas de normalidad, para un campo social (Dewey, 2013), surge la tesis de trazar una distinción clara entre lo que sea un problema pseudoconcreto, cuya respuesta intenta explicar la esencia de ese problema y un problema de investigación que pone en juego diversas estrategias, epistemológica, teóricas y metodológicas, para hallar esa esencia. En consecuencia, se hablará de un problema pseudoconcreto y un problema concreto o problema de investigación. Esta distinción epistemológica permitirá entender el proceso de constitución y validación de dos tipos de conocimientos.

Que nos representemos las cosas y que tengamos un concepto de ellas son dos dimensiones cognitivas con las que operamos en la vida cotidiana, esta vida se presenta como un conjunto de práctica sociales. Entonces el punto de partida será situarnos en este conjunto de prácticas, en tanto en ellas vivimos en sus representaciones, que nos dan la intuición práctica inmediata de la realidad (Kosik, 1967). En consecuencia, vivir la cotidianidad, vivir lo que sucede día tras día, en el trabajo y en la escuela, es vivir en el mundo de las puras representaciones, ya que no podemos vivir nuestra existencia pensando cada día en ella. Podemos vivir sin pensar cada tramo de la existencia, porque nos apoyamos en las representaciones acotadas como sentido común. Y en este modo de vivir la vida diaria, aparecerán los problemas que romperán esta rutina. Que moverán nuestras representaciones, nuestro sentido común. Que las ajustarán de otro modo. Que no pondrán en crisis nuestras representaciones, dado que el nivel de su problematización no rebasa su marco de origen. No busca la esencia que le da sentido como problema, que lo hace ser un problema. Asumimos que este es un problema solo porque defraudo nuestras expectativas

habituales, aquellas hechas hábito, tal fraude es lo que vemos como problema (Dewey, 2013). Los problemas son los hechos que aparecen cuando se rompen las expectativas normalizadas por la vida diaria. Sin duda aquí nos estamos moviendo en el mundo pseudoconcreto. Mundo de los fenómenos externos, superficie de los procesos esenciales (Kosik, 1967: 27).

¿Los problemas del mundo pseudoconcreto son pseudoproblemas?

Evidentemente, no son problemas falsos. Son problemas que se resuelven en el mismo nivel en el que se plantean. Que los niños se peguen y que veamos que crece el fenómeno, visto en su naturaleza externa, de superficie, eso es un problema, porque las representaciones normalizadas de lo escolar implican que los niños no deben pegarse. Se están defraudando nuestras representaciones cotidianas, luego hay un problema. Aislado de las condiciones sociales de su producción, sigue siendo un problema. Que se puede responder del mismo modo, aislándolo de las condiciones sociales que le dan sentido de problema del mundo de la pseudoconcreción. Si hay un problema tiene que haber una solución (Dewey, 2013). Si el problema es que se defraudan nuestras expectativas, habrá que hacer un estudio que modele diversos modos de reincorporar las normas violentadas que, decimos, produjeron esa violencia. Plantear un problema no es necesariamente problematizarlo. Problematicar un problema es necesariamente plantearlo.

Este es el mundo de la pseudoconcreción y sus problemas. Es el mundo de la escuela y la educación, frente a los problemas que genera en la vida cotidiana. Lograr su comprensión permite cierto acceso a la esencia, desde la cual se da una plena comprensión del fenómeno, pero "En el mundo de la pseudoconcreción el lado fenoménico de la cosa, en el que ésta se manifiesta y oculta, es considerado como la esencia misma, y la diferencia entre fenómeno y esencia desaparece" (Kosik, 1967: 28). Esto explica que tomemos como problema lo que defrauda nuestras expectativas de normalidad y que lo hagamos problema de investigación, sin notar

el desnivel cognitivo que se genera en esa decisión. Mejor aún, sin ubicar la práctica de investigación que le subyace.

b) Escribir haciendo rupturas con la metafísica dominante.

Solo que, el mundo real no es un mundo de objetos "reales", fijos, que de modo fetichizado llevan una existencia trascendente, el mundo real es donde las cosas, los significados y las relaciones se consideran productos de la praxis humana (Kosik, 1969: 35). La realidad es producto de las relaciones sociales humanas. Entender esta exigencia epistemológica es pensar que todo conocimiento es producto de determinadas relaciones sociales. Una vuelta a la tesis subrepticamente introducida: "Plantear un problema no es necesariamente problematizarlo. Problematizar un problema es necesariamente plantearlo".

La epistemología de la problematización exige construir una totalidad articulada, donde el problema tiene sentido, ahí es donde el problema habita como parte de una problemática, producto de las relaciones sociales humanas. Esta primera exigencia está determinada por una distinción, según Althusser, "...Marx defiende la distinción entre el objeto real (lo concreto-real, la totalidad real que "subsiste en su independencia fuera de la cabeza (kopf), antes que después", de la producción de su conocimiento) y el objeto del conocimiento, producto del conocimiento que lo produce en sí mismo como concreto-de-pensamiento (Gedankenkonkretum), como totalidad-de-pensamiento (Gedankentotalität), es decir, como un objeto de pensamiento, absolutamente distinto del objeto-real, de lo concreto-real, de la totalidad-real, de la que el concreto-de-pensamiento, la *totalidad de pensamiento*, proporciona precisamente el conocimiento" (Althusser, 2010: 47). Para tener objetos de conocimiento se necesita pensar, se requiere de la reflexión epistemológica. La discusión anterior ha matizado esta exigencia del orden de lo epistemológico.

¿Cómo destruir el mundo de la pseudoconcreción?

Algunas pistas se han perfilado en la discusión anterior. Althusser ofrece una imagen que da en la respuesta: distinguir entre los objetos reales, el mundo real y los objetos de conocimiento, que forman parte de alguna problemática y se inscriben en la totalidad del pensamiento, ambas producto de determinadas relaciones sociales de producción, de determinada praxis humana. Pero construir objetos de conocimiento solo es otra praxis humana, articulada por la praxis teórica, inscrita en la totalidad del pensamiento. Aquí es donde la epistemología se hace algo vivo, inscribiéndose en el cuerpo de quienes inician la investigación. A veces de modo subrepticio, otra de modo descarado. Otras tantas asumiendo su irrelevancia. Vayamos tras la realidad concreta, pues "La destrucción de la pseudoconcreción es el proceso de creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción" (Kosik, 1969: 37). ¿Qué es esa realidad concreta? ¿Por qué lo que aparece en la superficie como fenómeno no es concreto? Buscar lo concreto es pensar en la esencia, que le da sentido.

Sin darnos cuenta, de modo inadvertido, percibimos las cosas del mundo en el horizonte de una totalidad. Tomar conciencia de esto implica dejar el orden de lo que se ve a primera vista para pasar al concepto, "...a la determinación conceptual abstracta..." que nos permite el retorno "...al concepto del todo ricamente articulado y comprendido" (Kosik, 1969: 48). Este todo es un "todo articulado" porque es un todo forjado por el pensamiento. Como articulación conceptual ofrece las múltiples determinaciones y relaciones que hacen que un problema sea de investigación, porque es un modo de comprender la esencia de la realidad. Entonces nos movemos en el pensamiento para pensar una realidad articulada conceptualmente. Eso significa ir de lo abstracto, el puro pensamiento conceptual, a lo concreto, la realidad articulada conceptualmente. Aquí se reproduce idealmente la realidad en todos sus planos y dimensiones. Por eso "la dialéctica no es el método de la reducción, sino el método de la reproducción

espiritual e intelectual de la realidad" (Kosik, 1969: 52). Dado un fenómeno se trata de construir la totalidad que le da sentido, esta totalidad es la realidad con sus leyes internas, ocultas por los fenómenos. Pues Totalidad es la realidad como un todo estructurado y dialéctico, donde puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (Kosik, 1969: 55). Este todo no significa poner todos los hechos, sino construir ese todo articulado, donde un objeto cobra sentido. Este todo articulado implica saber conceptualizar sus determinaciones, aquello que le hace ser un objeto, aquello que habita como realidad social, pero ahora en los conceptos. Estas determinaciones son producto del pensamiento, y son las que tienen mayor peso en la determinación de un objeto de conocimiento. Por medio de ellas se "...reproduce idealmente la realidad en todos sus planos y dimensiones", en el mismo sentido esta investigación asimila con minuciosidad a la realidad, analiza las diversas formas de su desarrollo y determina la unidad de sus formas de desarrollo (Kosik, 1969: 52). Estas transformaciones necesarias de la realidad se dan en el pensamiento abstracto, pero son las que permiten ver la realidad en su concreción.

¿Cómo se logra desde el concepto de totalidad concreta la articulación de la realidad concreta?

Todo fenómeno es objeto de pensamiento, porque es el modo de pasar de las representaciones al concepto. Y solo en el concepto es que se puede dominar el mar de situaciones de donde emerge, el concepto permite ubicar las determinaciones fundamentales del objeto, acotadas estas determinaciones por el pensamiento puede construir ese objeto como objeto de conocimiento. Las emociones de los estudiantes son un mar de cosas y así se presentan en la vida cotidiana. Dominarlas es buscar en el pensamiento las determinaciones esenciales de estas emociones. Dadas estas determinaciones, habrá que hacer una síntesis. Esta síntesis, producto del pensamiento conceptual, son lo que dan la concreción de la realidad de las emociones. Y esa síntesis de las múltiples

determinaciones es lo que aparece como objeto de conocimiento, en este caso de las emociones. ¿Cuáles son las determinaciones que hacen que un estudiante tenga experiencias con ellas? Habrá que pensar, pero al hacerlo ya estamos en el proceso de problematización, que aspira a construir un objeto de conocimiento. Estas podrían ser de múltiples dimensiones y niveles. Dimensiones sociales, políticas, culturales, pedagógicas e institucionales. Nivel personal, grupal o colectivo, varios grupos a la vez, hasta resultar anónimo. Cabe hacer una cartografía conceptual para no perdernos en estas determinaciones. Y anotadas las que pensamos son fundamentales, ¿Cuáles son los determinantes? ¿Qué conceptos determinan esas determinaciones que son determinantes? El nodo conceptual y categorial que surja de este ejercicio implica la puesta en juego de una dirección para la investigación. Ahí están las líneas gruesas de la investigación. Ahí subyace lo concreto pensado, que es el modo como al interpelar la realidad esta se transforma. Revolución se llama esta transformación. Comprender la esencia de un fenómeno, a través de la reconstrucción conceptual de sus determinaciones, construir la totalidad articulada que le da sentido como objeto de estudio implica, estar en el pensar, es el momento de la problematización. Es lo que se llama epistemología de la problematización.

II. La escritura performativa como una plegaria para un método de explicación en la educación.

La escritura tiene dos sentidos, dos formas. Dos modos de hacer presencia, de estar presente y hacer presente. Dos modos de texto surgen aquí. El texto-acción o la acción considerada como un texto (Ricoeur, 2002) y el texto escrito. Sin negar que podría haber otros modos de texto: texto-imagen, etc. Aquí solo abordaré la idea del texto-acción, desplegado en dos formas, en tanto el texto escrito es el cuerpo de esta primera parte del trabajo.

La primera forma de escritura, plasmada como texto-acción, es aquella que hacemos con gestos, que son de naturaleza

performativa (Austin, 1990). Gestos que son un modo de responder desde la metafísica que hemos heredado. Responder así, es dar una respuesta con el lenguaje que acota cualquier acción problemática, por más novedosa que sea. Reducir el problema a variables que se puedan manejar. Lo que implica el uso de reglamentos escolares, leyes escolares y educativas, del uso del mismo marco normativo que rige las relaciones que todo maestro tiene con la enseñanza y con la escuela.

Lenguaje disponible para resolver una problemática novedosa. Hacer lo que Kant llama, el uso del juicio determinante (Kant, 1992). ¿Se responde al problema? Claro que sí. Pero la respuesta es para el problema, no para la novedad del problema. Al quitar novedad al problema, negamos la posibilidad de que lo nuevo haga más jovial el mundo que vivimos. Este tipo de escritura niega la posibilidad de cualquier novedad en el campo de la educación.

Desde la lógica de esta escritura, que parte de la metafísica heredada, se tiene que dar una respuesta determinante, incluso a problemas que exigen ser pensados con calma, tiento, lentitud, tranquilidad. Aun contra el tiempo encima. Porque esos adjetivos son tomados en la simultaneidad del instante que exige atención. Y atención vital. Que se cancela en aras de una respuesta que no violenta el orden de la institución. Más donde no hay desorden, no se puede prever ningún otro tipo de orden, que podría ser mejor para el funcionamiento de la escuela. Porque el desorden se instala sobre el momento de lo imprevisible, haciendo posible un orden diferente, que tenga fundamento en lo que no se puede prever. Y toda relación educativa es de esta naturaleza.

Escribir entonces, desde una metafísica heredada, implica asumir que los niños y jóvenes son problemáticos, de lento aprendizaje, con trastornos de variado tipo. Modo de justificar nuestra precariedad pensante ante la naturaleza imprevisible de la educación. Después de esta asunción acrítica viene la clasificación de cada niño y su futuro tratamiento, que solo es su futuro de vida. Pero los niños reaccionan. "Nadie sabe lo que un cuerpo puede", como dijo Spinoza (2000), es lo que enfrentamos cuando no pensamos desde

otra metafísica, la respuesta a alguna problemática de los niños y jóvenes en la educación. La reacción infantil y juvenil tiene dos formas: o asumen el efecto camaleónico o confrontan con violencia al profesor. Que los niños y jóvenes tengan problemas y se les deba expulsar o castigar, solo forma parte de una escritura que: a) escribe con la metafísica heredada, esto es, no piensa, y, b) el instante de decidir es determinado a priori, por tanto, no se da ese instante con atención vital, que nos hace pensar. No pensamos, nos fundamos en las representaciones que funcionan en la práctica educativa.

No hacemos esa plegaria de método en filosofía de la educación. Solo respondemos con las normas a la mano. Y lo hacemos de modo determinante. Esto nos impide ver la especificidad, la novedad, lo nuevo del problema que se nos presenta en ese instante. Este es un tipo de escritura que no contiene plegaria alguna hacia la incertidumbre humana que somos. Nuestras acciones, cual escritura, son una respuesta sin plegaria de por medio.

La segunda forma de escritura, que igual se plasma como texto-acción, es aquella que también hacemos con gestos, que son de naturaleza performativa (Austin, 1990). Gestos, que exige atención vital. Este instante es vital y exige atención vital. Gestos, con los que damos respuestas a la presión de instantes que nos resultan inéditos. Instantes novedosos por tener problemas que no habíamos vivido antes. Por su misma naturaleza novedosa nuestra respuesta nos exige pensar. En ese momento, violento en su exigencia de pensar, no tenemos las palabras para responder.

Sin palabras las acciones no llegan. Instante vital, de mucho esfuerzo de atención. De mucha exploración de las palabras adecuadas para la acción correcta. Pero no solo de la palabra. La exigencia es de una palabra que este situada en un contexto de sentido. Este paso, en ese instante, es lo que hace que irrumpa el método. La necesidad del método. Porque es la palabra en un marco de sentido. Porque en ese marco es donde situamos nuestra acción. Pero también situamos el problema que nos puso frente a lo novedoso. Aquí aparece la plegaria al método con la que escribimos un texto-acción.

Instante de atención vital. Instante de poner en escena el juicio reflexionante (Kant, 1992). De asumir la especificidad, la singularidad del problema que tenemos en las manos. De buscar las palabras, pensar en ellas, contener su historia y poder político, sus significados y sentido actuales y en la oscuridad, presentes y ausentes, pero con poder explicativo. De ubicar las palabras como parte de determinadas prácticas sociales. Ciertamente que aquí, las leyes, normas y reglamentos son tomados en cuenta como punto de partida. Pero dada la novedad del problema, resultan insuficientes para responder a su novedad. Para la novedad se requiere un lenguaje novedoso. Un problema nuevo requiere un lenguaje nuevo. Que se tiene que crear en ese instante, por eso hablamos de atención vital para este instante.

En esta parte, los niños y jóvenes no son problemáticos, porque solo son sujetos que tienen variado tipo de problemas. Son niños y jóvenes que tienen problemas. Esta inicial advertencia de método nos exige atención vital, porque estamos obligados, por la exigencia de método, para comprender el tipo de problema existencial en relación con el problema que generó en la escuela. Vemos los mismos problemas cuando pensamos que niños y jóvenes son problemáticos por naturaleza. Vemos problemas singulares y novedosos, cuando comprendemos que los niños y los jóvenes tienen problemas, por eso se generó ese problema que es inédito en su relación con sus problemas existenciales.

Conclusión

Todos los problemas escolares son novedosos cuando partimos de esta plegaria al método en filosofía de la educación. Frente a esta escritura en formato de texto-acción los niños y jóvenes no tienen necesidad de hacer el efecto camaleón o confrontarse con sus profesores. Una escritura en forma de texto acción, guiada por la plegaria de método, implica que niños y jóvenes, sean comprendidos por el sistema escolar. Esta comprensión de niños y jóvenes permite el despliegue de vitalidad en sus aprendizajes. En la

dialéctica del aprendizaje, solo quien quiere y desea aprender aprende. Que aprendan no es cuestión de método de enseñanza, solo es cuestión, además, de comprensión de sus modos de existencia. Porque escribimos para generar algo nuevo, para romper sistemas simbólicos dominantes y para generar sentidos nuevos.

Referencias

- Abelardo, P. (2002). Conócete a ti mismo. Madrid, Editorial Tecnos.
- Althusser, L. (1981). La revolución teórica de Marx.
- Althusser, L., Balibar, E. (2010). Para leer el capital. México, Siglo XXI Editores. Prefacio. De El Capital a la filosofía de Marx.
- Aquino, Santo T. (1977). El ente y la esencia. Buenos Aires, Ediciones Aguilar.
- Ardoino, J., Mialaret, G. (1993). "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas". En: Ducoing, P., Landesmann, M. (1993). Las nuevas formas de investigación en educación. México, UAH.
- Arnauld, A., Nicole, P. (2017). La lógica o el arte de pensar. Oviedo, Krk Ediciones.
- Austin, J. L. (1990). Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones. Buenos Aires, Ediciones Paidós Ibérica.
- Bachelard, G. (1979). El Racionalismo aplicado. Buenos Aires, Paidós.
- Barthes, R. (1981). El grado cero de la escritura. Seguido de nuevos ensayos críticos. México, Siglo XXI.
- Barthes, R. (2002). Variaciones sobre la escritura. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Derrida, J. (1977). Espolones. Los estilos de Nietzsche. Valencia, Pre-textos.
- Dewey, J. (1964). Naturaleza y conducta humana. Introducción a la psicología social. México, FCE.
- Dewey, J. (2010). Experiencia y educación. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2013). Logic. The theory of inquiry. England, British Library Cataloguing-in-Publication Data.

- Heidegger, M. (2001). *Hitos*. Madrid, Editorial Alianza.
- Kant, E. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas, Monte Avila Editores.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto (Estudios sobre los problemas del hombre y el mundo)*. México, Editorial Grijalbo.
- Llull, R. (2005). *Libro del orden de caballería. El árbol de la ciencia. Libro del ascenso y descenso del entendimiento*. Barcelona, Círculo Latino Editorial.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, F.C.E.
- San Agustín. (2010). *Las confesiones*. Madrid, Editorial Tecnos.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, Editorial Trotta.