





# **Contra la escuela del gólem**

---

**Antropología educativa para la legación disciplinar**

**Significación de la práctica docente**



Tejada, Ethan

Contra la escuela del gólem : antropología educativa para la legación disciplinar. Significación de la práctica docente / Ethan Tejada -- Cali : Sello Editorial Unicatolica, 2020.

466 páginas

ISBN 978-958-52883-5-5

Qué hizo posible este libro -- En lo colectivo o grupal -- La encrucijada entre el diligenciamiento documental y la producción de conocimiento -- En lo personal -- Sobre el trabajo de campo, el estilo y la estructura de Contra la escuela del gólem -- Entre el yo y el nosotros -- Las aplicaciones, las interacciones, el uso de herramientas, la aplicación conceptual y la experimentación -- Primera secuencia y consecuencia -- Testimonio, declaración y discurso -- Ilustración -- Entender la violencia de lo no disciplinar -- Aplicación e implementación conceptual -- El ejemplo de los netizens -- Herramienta -- Escisión y decisión -- 2. Segunda secuencia y consecuencia -- Implementación conceptual -- De la noción de interés -- Implementación conceptual -- La pedagogía es más que el auxiliar de la enseñanza-habilidad -- Implementación conceptual -- El equívoco y el resultado -- 3. Tercera secuencia y consecuencia -- Propuesta -- En la tensión por la insignificancia, las disciplinas —cual relatos— dispuestas para la democracia -- Propuesta -- Deslindar la evaluación de la legación de la comprensión y el arbitrio de la voz —la autoría— de la tradición punitiva -- Propuesta -- La evaluación desde lo hermenéutico -- Propuesta -- De los conceptos a los enunciados -- 4. Cuarta secuencia y consecuencia -- Herramientas -- Reconocimiento del fracaso -- La estética del fracaso -- Propuesta -- La legación de la comprensión y la escritura conlleva reconocer al prósope -- Herramienta -- El prósope se expresa en la separación entre palabras, términos, criterios y conceptos -- Propuesta -- Hacer en la legación de lo disciplinar por el reconocimiento de la trama -- 5. Quinta secuencia y consecuencia -- Herramienta -- Lejos del "somos todos" y del "todo lo que somos" -- Propuesta -- Del yo al nosotros: concomitancias de la identidad y de la subjetividad -- 6. Sexta secuencia y consecuencia -- Propuesta -- La escuela del equívoco contra la insignificancia resultadista -- Propuesta -- La importancia del discurso en la democratización de las narratividades disciplinares -- Propuesta -- La hermenéutica fenomenológica -- Aplicación conceptual -- Hermenéuticas y fenomenologías en el fomento de la escritura disciplinar -- 7. Séptima secuencia y consecuencia -- Herramienta -- Las primeras escrituras -- Herramienta -- El laberinto y el final del camino -- Aplicación conceptual -- Más allá de la noción de impacto.

1. Antropología de la educación

370.19 cd 22 ed.

T2664c

*Contra la escuela del gólem. Antropología educativa para la legación disciplinar. Significación de la práctica docente*

© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

© Autor: Ethan Tejada

**ISBN: 978-958-52883-5-5**

**Primera impresión, noviembre 2020**

**UNICATÓLICA**

Carrera. 122 No. 12 - 459 Pance

www.unicatolica.edu.co

Cali, Valle del Cauca - Colombia

**Canciller**

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

**Vicerrectora académica**

Luz Elena Grajales López

**Editor General**

Duvan F Peña Benitez

**Diagramación e impresión**

Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S.

www.carvajal.com.

**Rector**

Harold Enrique Banguero Lozano

**Director de investigaciones**

Fabio Alberto Enríquez Martínez

**Corrector de estilo**

Eduardo Franco

*El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de las instituciones, es responsabilidad absoluta de sus autores.*

*Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o digital sin permiso escrito de los titulares.*

*Entre tanto que vengo, ocúpate en la lectura,  
la exhortación y la enseñanza.*

1 Tim. 4:13

*La gloria sea para Dios.*

Ef. 3:20-21



## Contenido

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introducción .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>Qué hizo posible este libro .....</b>  | <b>11</b> |
| En lo colectivo o grupal .....  | 11        |
| <b>La encrucijada entre el diligenciamiento documental<br/>y la producción de conocimiento .....</b>                | <b>21</b> |
| En lo personal .....  | 21        |
| <b>Sobre el trabajo de campo, el estilo y la estructura de<br/>Contra la escuela del gólem .....</b>                | <b>27</b> |
| Entre el yo y el nosotros .....   | 27        |
| Las aplicaciones, las interacciones, el uso de herramientas,<br>la aplicación conceptual y la experimentación ..... | 30        |
| <b>1. Primera secuencia y consecuencia .....</b>  | <b>45</b> |
| Testimonio, declaración y discurso .....  | 45        |
| <b>Ilustración .....</b>  | <b>53</b> |
| Entender la violencia de lo no disciplinar .....  | 53        |
| <b>Aplicación e implementación conceptual .....</b>   | <b>57</b> |
| El ejemplo de los netizens .....  | 57        |
| <b>Herramienta .....</b>  | <b>75</b> |
| Escisión y decisión .....   | 75        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>2. Segunda secuencia y consecuencia .....</b>  | <b>99</b>  |
| <b>Implementación conceptual .....</b>  | <b>99</b>  |
| De la noción de interés .....   | 99         |
| <b>Implementación conceptual .....</b>  | <b>106</b> |
| La pedagogía es más que el auxiliar de la enseña-habilidad .....  | 106        |
| <b>Implementación conceptual .....</b>  | <b>116</b> |
| El equívoco y el resultado .....  | 116        |
| <br>  |            |
| <b>3. Tercera secuencia y consecuencia .....</b>  | <b>127</b> |
| <br>  |            |
| <b>Propuesta .....</b>  | <b>127</b> |
| En la tensión por la insignificancia, las disciplinas<br>—cual relatos— dispuestas para la democracia .....                     | 127        |
| <b>Propuesta .....</b>  | <b>140</b> |
| Deslindar la evaluación de la legación de la comprensión<br>y el arbitrio de la voz —la autoría— de la tradición punitiva ..... | 140        |
| <b>Propuesta .....</b>  | <b>149</b> |
| La evaluación desde lo hermenéutico .....   | 149        |
| <b>Propuesta .....</b>  | <b>169</b> |
| De los conceptos a los enunciados .....   | 169        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4. Cuarta secuencia y consecuencia .....</b>   | <b>255</b> |
| <b>Herramientas .....</b>   | <b>255</b> |
| Reconocimiento del fracaso .....  | 255        |
| La estética del fracaso .....   | 257        |
| <b>Propuesta .....</b>  | <b>264</b> |
| La legación de la comprensión y la escritura conlleva<br>reconocer al prósope .....             | 264        |
| <b>Herramienta .....</b>  | <b>267</b> |
| El prósope se expresa en la separación entre palabras,<br>términos, criterios y conceptos ..... | 267        |
| <b>Propuesta .....</b>  | <b>286</b> |
| Hacer en la legación de lo disciplinar por el reconocimiento<br>de la trama .....               | 286        |
| <br>  |            |
| <b>5. Quinta secuencia y consecuencia .....</b>   | <b>291</b> |
| <br>  |            |
| <b>Herramienta .....</b>  | <b>291</b> |
| Lejos del “somos todos” y del “todo lo que somos” .....   | 291        |
| <b>Propuesta .....</b>  | <b>311</b> |
| Del yo al nosotros: concomitancias de la identidad y<br>de la subjetividad .....                | 311        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>6. Sexta secuencia y consecuencia .....</b>   | <b>321</b> |
| <b>Propuesta .....</b>   | <b>321</b> |
| La escuela del equívoco contra la insignificancia resultadista .....                           | 321        |
| <b>Propuesta .....</b>   | <b>331</b> |
| La importancia del discurso en la democratización de<br>las narratividades disciplinares ..... | 331        |
| <b>Propuesta .....</b>   | <b>335</b> |
| La hermenéutica fenomenológica .....   | 335        |
| <b>Aplicación conceptual .....</b>   | <b>346</b> |
| Hermenéuticas y fenomenologías en el fomento de<br>la escritura disciplinar .....              | 346        |
| <b>7. Séptima secuencia y consecuencia .....</b>   | <b>352</b> |
| <b>Herramienta .....</b>   | <b>352</b> |
| Las primeras escrituras .....  | 352        |
| <b>Herramienta .....</b>   | <b>377</b> |
| El laberinto y el final del camino .....   | 377        |
| <b>Aplicación conceptual .....</b>   | <b>428</b> |
| Más allá de la noción de impacto .....   | 428        |
| <b>Referencias .....</b>   | <b>455</b> |

## Introducción

### Qué hizo posible este libro

---

#### En lo colectivo o grupal

De frente a un auditorio expectante de las consecuencias de la *evaluación colaborativa*, el estudiante de segundo semestre de Derecho cuenta parte de su vida como soldado profesional. Su esfuerzo se concentra en narrar su primer viaje al Chocó. Expone las diferentes motivaciones de sus temores como primerizo en la guerra. Habla del peligro de los campos minados, de las inminencias de la emboscada, de lo que significa pasar días enteros incomunicado con su familia. Entre todos sus temores, uno llama poderosamente la atención: las mujeres.

Ante la exigencia de una explicación, dice que los que habían estado en el territorio antes que ellos les advirtieron que debían cuidarse de las brujas. Con una luz particular en el rostro, relata que los avezados le sugirieron proteger el nombre. Se supone que en los territorios profundos debían quitarse de entre las insignias el apellido y mentir si alguna joven les decía: “¡Usted cómo se llama!”. Explica que en esa primera incursión era casi un niño. Con los gestos de la negación que transmiten la idea de lo increíble, narra que casi se va de espaldas a un río cuando

una lavandera de unos 17 años, sin conocerlo, lo llamó por el nombre de pila. Él no podía creer que un hombre ataviado para el combate, con una dotación de alto impacto pudiese aterrizar por una jovencita inerme, desarmada, vestida sin miseria y sin glorias.

Al preguntársele cómo significaba esa vivencia desde la *narratividad disciplinar* que estaba adquiriendo en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), contesta: “La anécdota me sirve por lo menos en dos sentidos: desde la perspectiva de los derechos humanos, lo que significa el nombre; desde la producción de sentido, me da la opción de ilustrar en un texto que hable de la representación como una forma de violencia”.

Lo que dice el exsoldado nos sirve para darle iconicidad a la idea de la legación de la escritura académica —y del fomento de la expresión disciplinar— como una cuestión en la que juega la relación entre *narratividad, identidad y subjetividad*. Al tiempo que nos provee un indicio de la apropiación de claves que permiten al sujeto avanzar del testimonio y de la declaración al arbitrio de un discurso consecuente en un campo de estudio, disciplina o ciencia.

El relato del antiguo hombre de armas hoy nos resulta simbólico en una apuesta por avanzar de la enseñanza a la legación y del aprendizaje a la aprehensión en un cambio de tono en el que más se fomenta la autoría que se disponen herramientas para medir la apropiación de técnicas o de formulaciones.

Apuesta en la que juega tanto la vida como el estudio y en la que se comprende la dialéctica entre el arte y la ciencia en los procesos de producción de la expresión disciplinar. El exsoldado es partícipe de una sesión de entrega de relatos propia del ejercicio de la evaluación colaborativa, la antropología educativa y la pedagogía de autor. Combinación metodológica que propende a la definición de temas de estudio

permanente, la consolidación de identidades y subjetividades metodológicas y disciplinares y la conformación de comunidades de práctica y de sentido, más allá de la obligación académica.

La escritura académica es fundamental en la consolidación de las escuelas. A través de ella es posible hacer el recorrido de los diferentes contactos — momentos, circunstancias o políticas — entre la intención y lo objetivo. De ahí que sea legítimo manifestar que todo desarrollo disciplinar es un ejercicio de memoria. Dada para el análisis, la sistematización de la experiencia y la participación *hermenéutica* (Stenhouse, 1998).

En el caso de la Unicatólica, los acumulados derivados de la significación de la planeación, la práctica y la evaluación son objeto de investigación desde 2014; en un ejercicio de experimentación e implementación teórica que nos permite la caracterización constante de nuestros ejercicios docentes y el reconocimiento antropológico de las poblaciones imbuidas en sus diversas ofertas académicas.

Hemos logrado poner en relación diversas tradiciones en la *enseñanza-habilidad* de la comprensión y producción de sentido en diversos ámbitos disciplinares. En la alternancia de las formas de las *lingüísticas textuales* y de la *semiología* con las tradiciones de la *antropología educativa* y las *escrituras creativas*. Apuesta que conlleva la consolidación de grupos de trabajo, con ciertos grados de especialización y experticia, ligados a la noción de *comunidades de práctica, institucionales y disciplinares* (Cassany, 2006). En un ejercicio permanente de significación de la experiencia, que nos ofrece un importante acervo para el ejercicio crítico —en cuanto a la *experimentación en el aula*, la planeación didáctica y la identidad curricular—.

Este acumulado es derivado de la interpretación de una de las máximas presentadas por Kant (2013) en su libro *Pedagogía*: “práctica es

todo aquello que conlleva la libertad”. Idea que nos sirve de guía en la labor, que nos permite aportar en el estadio de desarrollo de *cuestiones propias* de la relación entre el *pensamiento pedagógico*, las *hermenéuticas* y las *fenomenologías*. Siendo las siguientes las que se abarcan en una secuencia de producción de conocimiento en el campo pedagógico que abarca tres realizaciones: *elegir y deliberar* (la evaluación colaborativa como alternativa en la emancipación de la pedagogía), *contra la escuela del gólem y la piel en el alambrado* (currículo y superstición):

| <b>Cuestiones esenciales</b>   |
|--|
| 1) ¿Cuál es la función de la <i>comprensión y producción</i> de textos académicos en la relación <i>democracia y educación</i> ? (Dewey, 1998).  |
| 2) ¿Cuáles son las posibilidades de planear desde las disciplinas, para que el reconocimiento de los partícipes entre en relación con nociones como <i>contenidos mínimos, conocimientos previos o derechos básicos de aprendizaje</i> ? |
| 3) ¿Qué función puede cumplir la significación de la <i>práctica docente</i> en la legislación disciplinar?  |
| 4) ¿Es lo <i>colaborativo</i> una posibilidad para la libertad de <i>evaluación</i> y paulatina emancipación de la pedagogía?  |

Preguntas que no obedecen al cumplimiento o la realización de objetivos —generales o específicos—, pues corresponden a la noción de *propósitos amplios* (Stenhouse, 1998); que permiten que la investigación no se reduzca a asuntos ejecutivos o resultadistas y conlleve la consolidación de las escuelas en cuanto al pensamiento y lo disciplinar. Dudas —metódicas y etiológicas— que encaminan el ejercicio de docentes motivados por las concepciones de *realizar y superar* (Marcuse, 2012), claves que hacen compleja la comprensión tanto de las certezas como de los avances.

Este trabajo y acumulado son posibles gracias a una apuesta en la que la política institucional y la interpretación de la noción de *formación* se encuentran: la vinculación de docentes de tiempo completo. Dada, hasta el momento, bajo dos modalidades de la labor profesoral: docente de aula y docente investigador, pero con la posibilidad de sumar una *forma* al deber funcional —intención de la que hace parte esencial esta realización—: el docente autor.

Así es como nuestro equipo está conformado por sujetos con labor escritural en distintos campos: la crítica literaria, la arqueología disciplinar, la escritura creativa, el pensamiento pedagógico, la lingüística estructural, etc. Diversidad que ha de conllevar el fortalecimiento de una escuela en derredor de una pedagogía de autor. Propuesta que tras los hallazgos del proyecto *Caracterización de las prácticas docentes en la comprensión y producción de textos académicos* ya arroja preceptos válidos en la consolidación de una *apriorística* propia. Varios de los cuales se explican a continuación.

Las ciencias, las disciplinas y los campos de estudio se constituyen en narratividad y se deben a los principios que hacen posible los ejercicios hermenéuticos de la *recolección* y de la *sospecha* (Ricoeur, 2016a), que cual voluntades y acciones se derivan de asuntos como la apodíctica, la apercepción y lo apriorístico (Kant, 1787). Ante los que se dicta una forma de la participación que solo es posible en la *completitud inacabada del ser*. Objeto que no es una probabilidad para las escuelas resultadistas. En las que la *phrónesis* disciplinar (Beuchot, 2015) se desplaza por un ánimo ejecutivo que reduce la escritura a condición de resultado. Deslindándole de las dimensiones que hacen posible la interpretación desde el derecho —tanto moral como jurisprudencial— de las artes, de las ciencias y de los oficios.

Esta idea ha sido objeto de estudio y análisis permanente en nuestro comité curricular —destinado en 2018 y 2019 al *Seminario permanente de formación en pedagogía de autor*—. Espacio para lo diverso en el que la confianza se desplaza del modelo, sustentado en la gestión documental, al *relato* en el que —gracias a la antropología educativa— se significan las experiencias docentes. Gracias a una apuesta más de lo crítico y disciplinar que de lo ejecutivo, se ha logrado avanzar en la implementación de una matriz que vincula lo empírico, el análisis y la definición de la relación entre el ejercicio de la ciudadanía y la participación desde lo disciplinar con:

| <b>Términos vinculantes</b>  |
|--|
| 1) La lectura de la relación entre la <i>entidad</i> y lo <i>idéntico</i> —sustantivo, esencia y sustancialidad— (Beuchot, 2015).  |
| 2) La diversidad de materializaciones y formulaciones —conceptos y métodos—, que hacen posible —a través de la consciencia de la epistemología, la teoría del conocimiento y la <i>phrónesis</i> — el comprender a las disciplinas cual narrativas afectadas por acumulado y tiempo. |
| 3) La dialéctica entre teoría y subjetividad. (Experiencia, significación, análisis e implementación teórica).   |

Sin duda, somos una escuela nueva que interpreta los acumulados —desde la retórica, la didáctica de la lengua, las apuestas en pro de la expresión y el funcionalismo— para establecer una relación propia entre apodíctica y metodología. Somos una comunidad de sentido que entiende la relación y los riesgos entre los relativismos y las disciplinas, por la comprensión de lo hermenéutico en sus promisiones y advertencias. De ahí la doble apuesta de nuestras realizaciones: la significación de la experiencia y la participación teórica.

Por eso, podemos ubicar nuestro ejercicio en consideración —para el análisis y el estudio— de lo *unívoco* propio de las formulaciones y de los currículos técnicos, de lo *equivoco* que mueve la relación entre la experimentación y el proceder científico, y de lo analógico que conlleva la comprensión de lo disciplinar desplegado en lo *intra*, *inter* y *trans* (Beuchot, 2015).

Por eso, nuestros desarrollos posibilitan pasar de la reducción de lo apodíctico y de lo demostrativo —desplegado en formulaciones y en paquetes que limitan el ejercicio pedagógico a la gestión documental— a lo *indicativo* —nunca imperativo— en medio de las discusiones correspondientes al fomento de la escritura académica. Proveyendo a la comunidad académica tanto de significaciones de experiencias específicas como de un marco conceptual que permita distinguir entre una propuesta y una pretensión modélica. Entre las que juegan los principios de interacción, implementación y experimentación.

La escritura disciplinar solo es posible en los ejercicios en pro de la participación que son ajenos al resultado por el resultado. Así es como en su estímulo y fomento no aplican las formas de las evaluaciones de carácter punitivo, las prácticas en las que la noción de lo *asertivo* desdibuja la posibilidad de una comunicación dada en y para el reconocimiento, y las planeaciones que no construyen la dialéctica entre la vida y las diferentes formas de *estudio*.

En la escritura que conlleva la dialéctica entre *participación teórica* e *identidad* se requiere del *principio* —que lleva al artífice a la condición de *partícipe*— de la *imputabilidad* (Ricoeur, 2016a). Entidad que es fundante de las *autorías*, pues es en ellas que se objetivan las escuelas y se supera el determinante de la intransmisibilidad de la memoria (Kant, 1787). Que pervive en toda la variedad de los códigos de escritura dados por la necesidad de asir la existencia

a diversas formas de trascendencia y la expresión a condiciones de formalización en las que se establece el vínculo entre la identidad y la subjetividad. Cuestión que significa dimensiones de lo déictico en las que el determinante de las violencias se desplaza por las consecuencias de la apropiación de narratividades específicas y el desarrollo de una voz integrada a secuencias reconocidas —y cognoscibles— desde la teoría del conocimiento.

De ahí que la legación de las narratividades disciplinares no se pueda en ningún momento dejar de considerar en su dimensión mimética; a través de la cual se comprenden lo déictico y lo ontológico, en la apropiación de los discursos y de las identidades académicas.

En otras palabras, el fomento de la escritura académica es un elemento sustantivo en contextos de democracia tanto representativa como participativa, pues construye las opciones para que la apropiación de claves —en lo conceptual y en lo expresivo— conlleve formas de ratificación que en la legitimación de subjetividades —activas y partícipes— impactan las diversas formas de la inequidad y de la desigualdad. En una dinámica en la que el *ser completo e inacabado* diluye su asociación con la *multitud* y entra a reconocerse en y para una población (Cavalletti, 2010).

En esta relación juega lo vocacional y lo profesional, lo científico y lo artístico, lo vivido y lo argumentado, lo aprendido y lo pensado, etc. Dialéctica entre acumulado y tiempo en la que es de gran valor metodológico —para la significación y la participación teórica— la antropología educativa.

Cuestión que se ilustra con el relato de una sesión de trabajo con cincuenta miembros de la comunidad wounaan situados en la ciudad de Cali —por la Unicatólica— para recibir los contenidos básicos de *pensamiento lógico matemático* y de *comprensión y producción de textos*,

en el ciclo de fundamentación de tres programas académicos: Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Filosofía y Profesional en Informática.

Este grupo expresó su deseo por profundizar en el estudio de la palabra, de las frases y de las llamadas palabras frásicas o conceptos (Casirer, 2016). Ello conllevó analizar la expresión en sus arqueologías y genealogías posibles. En medio de los ejercicios —sustentados en la idea de la memoria segunda de las palabras (Barthes, 2011)—, uno de ellos escogió una nominación para explicar la relación entre las voces y la consecuencia: “selváticos”.

Desde esa palabra habían sido vistos, por esa palabra eran definidos. En ella tanto la identidad como el desconocimiento. Descomponer “selva” en “salvaje” no les conllevó dificultades. Lo difícil fue superar el sinsabor de asumir la potencia de una conocida frase de Vicente Huidobro: “el adjetivo cuando no da vida mata”.

Para ellos fue muy fácil entender —tras asumir la secuencia gnómica *experiencia, análisis y conocimiento*— que podían ser partícipes de varias discusiones en distintas *narratividades disciplinares*, pues desde su identidad podían ejercer la crítica en el vínculo de la legitimación y las subjetividades. Una de las discusiones que vivificó sus intereses —y animó sus deseos de participar— resulta transparente: el acumulado en derredor de las nociones de *civilización y barbarie*.

Así pues, tras la significación de experiencias como la relatada, la noción de *escritura académica* como herramienta y como tecnología se conflictúa; al superar los límites del *tecnos* y del *mitos* propuestos por las escuelas resultadistas. En las que la relación entre las acciones, el análisis y la implementación teórica se reducen en las *lectura-habilidades* del impacto, que han desdibujado los límites y puntos de contacto entre *las categorías del entendimiento* y las del *tiempo-espacio* (Kant,

1787); sin las cuales es prácticamente imposible entrar en relación con las *narratividades disciplinares* y con sus diversas materializaciones o formas (Cassirer, 1999).

La *enseñanza y aprendizaje* en cuanto a la *escritura académica* debe ser superada por una relación *legación y aprehensión* en la que la apuesta por un *ser completo e inacabado* considere los contactos y las tensiones entre las narratividades, las identidades y las subjetividades disciplinares. Para lo que se requiere de una idea de *disciplina* en términos de *experiencia, análisis y conocimiento* (Chesterton, 2017). Objetos de dicotomías, diálogos y dialécticas que hacen de las ciencias y de los campos de estudio asuntos en los que la dinámica depende de la emoción, el compromiso y la ética del partícipe.

Por eso, es necesario comprender la vitalidad y pertinencia de las *antropologías filosóficas y educativas* y del *pragmatismo* en el estímulo de formas de escritura a las que —de forma injusta— se pretende rotular o pintar de gris.

Proceso de erosión ante el que, desde la diversidad, proponemos una pedagogía de autor que sirva para contener el avance de la sustitución de las escuelas por las líneas de producción de gólems.

## La encrucijada entre el diligenciamiento documental y la producción de conocimiento

---

### En lo personal

El argumento de un cuento da vueltas en mi cabeza: “Dentro de diez mil años un grupo de historiadores se revienta el alma en el estudio de actas, guías y encuestas, levantadas o aplicadas en procesos de acreditación de programas académicos que relacionan ciencia y lenguaje. En ellas intentan encontrar *verdad y testimonio*”. No lo desarrollo, porque nunca he gustado de hacer palimpsestos de las distopías. Pienso que quizá asumirlo desde una perspectiva autobiográfica sea la salida para textualizar lo que parece ser una buena idea.

Recuerdo las largas jornadas de paleografía de cuando cursé mi doctorado. Por esos días, ni palaciegos ni terribles, acudía —casi con el avituallamiento propio de una pandemia— ante cientos de folios que daban cuenta del negocio de esclavos, del pago de tributos usando como prenda la dignidad y la libertad de personas llevadas a grados sumos de vulnerabilidad y de *stocks* o inventarios de las brutalmente llamadas cargazones. Escrituras y actas que relacionaban las características de “la cosa tenida”, de la posesión alejada radicalmente de la noción de *bien*, de la existencia reducida en número.

Tras esa experiencia mi idea de lo objetivo no volvería a ser la misma. De entre aquellos documentos, los que más recuerdo son las *representaciones* que firmaban los estancieros en el Río de La Plata para enviar, en su nombre, a pelear batallas a sus “esclavos más queridos”. Lo que le brinda una memoria segunda particular a una expresión relativamente popular en el sur del continente: “Tantas veces me mataron, tantas veces me morí”.

La complejidad de la dialógica entre vida, valor y sentimiento aflora en los nombres de estos esclavizados: Juan Descarte, Pedro Ladino, José Lenguaraz, entre muchos motes ubicados en las puestas de una transacción en la que se evidencia domesticidad y se imposta fraternidad. La brutalidad de un sistema se evidencia en el relato de sus señas: “alma en boca, costal de huesos, maestranzas desgraciadas”.

En mi mente de escritor en ciernes se establece una relación con los documentos que el trabajo de investigador me obliga a sistematizar. En los nombres de los firmantes perviven algunas de las nominaciones dispuestas por los asientos tratantes: Carabalí, Mina, Angola, Balanta, Viáfara, Congo, etc. Los rasgos distintivos son definidos por las escatologías de quien negocia con las circunstancias del otro: “Años desescolarizado, [...] páginas de lectura diaria, estructura familiar tipo [...], grado de vulnerabilidad (Sumo ... Alto ... Medio ... Bajo ... Moderado ...)”.

Me parece indiscutible que el registro que conllevan esos documentos es el de quien o celebra o perfecciona un negocio. En ellos no hay más que rasgos y reducciones, concomitantes con el deseo de afectar la eficiencia en medio de un sistema signado por el desconocimiento y por la crueldad. Sin duda, el acervo al que me enfrento puede extraviarse en medio de las insignificancias de los cumplimientos desapasionados o puede ganar valor al desplegarse cual narratividades gracias al ejercicio crítico y disciplinar.

Pienso en por lo menos tres ejemplos de ese riesgo a correr:

| <b>Tabulación referencial</b>  |
|--|
| <p>1) Aquel grupo de estudiantes normalistas que autónomamente realizara una pesquisa para la significación de las diversas nominaciones que ha recibido la relación entre enseñanza y aprendizaje (cartuja, cartilla, libreta, informe, boletín), y de las distintas entidades que en estas relaciones recibe la dimensión del <i>ser</i> (disciplina, comportamiento, convivencia, etc.) y el conocer (logro, meta, competencia).</p>  |
| <p>2) El texto en el que Rubén Darío significa, en relación con el avance de un <i>ethos</i> comercial, las fotografías que acompañan las ediciones de la obra de Edgar Allan Poe; en su trabajo, el poeta logra evidenciar que a Poe se le pasó de la imagen del sujeto atractivo y deseable a la del ser infeliz y bañado por sombras, para así favorecer un proceso que terminaría en la facilidad de la identificación universal de su obra.</p>   |
| <p>3) Los trabajos de María de Lourdes Ghidoli y de Paulina Alberto —incluidos por Guzmán, Geler y Frigerio (2016) en el libro <i>Cartografías afrolatinoamericanas: perspectivas situadas desde la Argentina</i>—; el primero dedicado a contar el proceso de blanqueamiento en la representación del prócer de las independencias Bernardo de Monteagudo y el segundo —titulado “Títere roto: vidas (posibles) y vidas póstumas del Negro Raúl” —esforzado por trazar la figura del Negro Raúl; un afroargentino cuya historia se cuenta en medio del proceso de consolidación de la imagen de Buenos Aires como una de las grandes metrópolis del mundo. Alberto (2016) asume a Raúl como un símbolo de la resistencia y la desaparición del afro en la historia urbana moderna de Argentina.</p> |

Estos trabajos son ilustraciones posibles de la tensión que las disciplinas y los métodos crean ante la insignificancia absolutista impuesta por el eficientismo. Son casos dados del desdoblamiento cual narratividades de documentos, indicios y palimpsestos. Ante ellos, en la consciencia de mis identidades metodológicas, mientras me devaneo entre la obligación ejecutiva de “sistematizar” y la probabilidad de la autoría crítica, asumo una ofensiva personal contra la insignificancia.

Hecho a:

| <b>Tabulación de una identidad disciplinar</b>   |
|--|
| 1) Los estudios culturales, propios de mi formación de base como comunicador social.   |
| 2) Las arqueologías literarias, adquiridas en una apuesta por la crítica que avanzó de bases a fundamentos gracias a una maestría en literatura.   |
| 3) Las tradiciones del pragmatismo y de las ciencias del espíritu, que posibilitaron la culminación de mi trabajo doctoral.  |
| 4) La antropología educativa, en la que me instalé, tras varios años de formación como tutor, impartida —en diversos proyectos— por el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. |

Decidí dejar de asumir mis probabilidades como investigador a seguir en el destacamento “del alma en boca” de un estudiantado que arriba a su formación profesional sin las bases y las fundamentaciones requeridas, sin la comprensión de la diversidad de identidades posibles que corresponden a la literatura académica y con la resignación de quien va a ser pasado por una línea de producción en la que será envasado al vacío.

Ahora pienso hacer uso de todas las tradiciones de la dialéctica enseñanza y aprendizaje, para avanzar a la legación disciplinar sustentada en la pedagogía de autor. Para ello, era mi deber renunciar a la pretensión de ser poseedor de la verdad y árbitro de la objetividad. En un ejercicio que habrá de significar avanzar un ápice en la consolidación de una entidad metodológica por mí propuesta en la JALLA 2014 (Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana) —celebrada en la Universidad del Valle—: la *poblografía*.

Metodología hecha de formas y de materias (Cassirer, 2016) que, sin pretensión modélica, permite a las poblaciones pasar de ser objetos de referencia documental a desdoblar sus relatos, dispuestos para la relación, el análisis, el complemento o el contraste. En la que el único requisito es que el investigador sacrifique al ejecutivo que pretenden imponerle ante la obligación de una autoría comprometida, reconocible en su diversidad —en cuanto a registros, tipos y estilos— y en el arbitrio de todas las probabilidades narrativas, descriptivas y explicativas que le brinda la libertad organizativa (Dewey, 1998).

Así pues, la posibilidad de escribir un cuento se desplazó por la disposición de una secuencia de realizaciones en el campo del pensamiento pedagógico. Jugada por señalar el servicio que le presta la sistematización a la imposición de los modelos empresariales y mercantiles en la formación profesional y por mostrar la concomitancia entre la significación permanente de las experiencias y la emancipación. Palabra que no es justo reducir en el vacío y que conlleva:

| <b>Tabulación de la realización de propósitos</b>   |
|---|
| 1) Las definiciones identitarias en lo disciplinar de los individuos, grupos o comunidades de sentido; la consolidación de las escuelas —en lo manifiesto de sus condiciones poéticas e ideológicas (Jesi, 2014). |
| 2) La elaboración de proyectos propios por parte de las comunidades que contrasten con la voluntad dominante de concentrar privilegios y restringir probabilidades y accesos.                                     |
| 3) El entendimiento de la relación entre el realizar y el superar con el desarrollo y la felicidad (Marcuse, 2012).   |

La siguiente no es más que parte de la memoria de aquel intento de equilibrar la relación entre sistematización y significación. Es el relato

de un proceso que se castró, por una decisión de carácter administrativo que terminó de tajo mi labor como docente investigador en la Unicatólica. Aplazando los desarrollos que posibilitarían el planteamiento de un nuevo deber funcional a aquella estructura académica: docente autor.

## Sobre el trabajo de campo, el estilo y la estructura de *Contra la escuela del gólem*

---

### Entre el *yo* y el *nosotros*

- **Conceptos y riesgos**

Tras varios años de investigación en derredor de las prácticas docentes en la *enseñanza* de la comprensión y producción de textos académicos —en un panorama de hallazgos devastadores en los que se justifican las versiones más violentas del generalizar—, los partícipes del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Unicatólica —adscritos al Grupo de Investigación Yeshua de la Facultad de Teología— nos dimos a la tarea de adelantar una experiencia de investigación en el aula que nos permitiera proponer salidas a la desesperanza y caminos a las diversas formas de democratización de las disciplinas.

Sustentados en el ánimo de experimentar, de analizar y de acometer el proceder científico, diseñamos una experiencia que nos exigiera en cuanto a la acción la fundamentación conceptual y la aplicación teórica.

Así pues, decidimos establecer —tras las caracterizaciones debidas— un número significativo de aulas de *testeo*, contraste y constatación, en las que pondríamos en relación varias tradiciones en la enseñanza del ejercicio crítico y creativo en marcos disciplinares. En un tránsito permanente de auscultación —recolección y sospecha— entre las distintas lingüísticas, la semiología, la semiótica, la hermenéutica y la fenomenología. En una labor constante de ensayo y error que, gracias

a la implementación de la pedagogía de autor, nos permitiera enseñar las narratividades disciplinares como asuntos asibles, posibles a la luz del derecho y en la mayoría de las ocasiones perturbadas por las sujeciones de la obligación ejecutiva que —en su apuesta por la insignificancia, la vulnerabilidad y la dependencia— niega la consolidación de voces consecuentes y autorías validables. Afectando la consolidación de las escuelas y la comprensión de las formas de ciudadanía y participación que dependen de la producción de conocimiento, las transferencias de tecnologías y la significación colectiva del acumulado y el tiempo.

En esta labor asumí —en condición de director del proyecto *Pedagogía de autor y escritura académica*— un ejercicio de estudio permanente —reflejado en el siguiente texto— y definí unidades hermenéuticas, que en sí sirvieron para realizar lecturas que de otra manera se habrían restringido a las formas de la sistematización: indicadores, evidencias y los demás reduccionismos que hacen del dato algo que se confunde con la realidad.

Esta participación pensada —sustentada y desatada— en la *hermenéutica* —vista desde la *antropología filosófica*— conllevó la hibridación entre el estudio y la experiencia. Efecto reflejado en un texto que no pretende dar cuenta de ningún éxito o suceso excepcional, pues la esencia del trabajo justifica la asimilación del maestro con la metáfora del sembrador que —sin importar el interés— no estará presente en la siega. Pero que aporta en la posibilidad del mejoramiento de las condiciones del ejercicio de la ciudadanía de quienes fueron partícipes — como sujetos, identidades y narrativas— en una experiencia vinculante de las nociones de *pedagogía y pensamiento*.

Dar una relación *objetiva* de la experiencia conlleva una consciencia mimética fortalecida en la idea de la condición intransferible de la memoria (Kant, 1787). Así pues, espectar es cosa de confianzas y

de voluntades derivadas de compartir afanes o angustias con quien se atreve a la acción y a la autoría en este libro. Que puede lucir palabrería inconexa ante las miradas de quienes confunden lo pedagógico con lo fácil —directo y expositivo— y se encuentran bajo el efecto resultadista que lleva a asimilar con *buena escritura* la estética que caracteriza los informes. Angustias que se extinguen al superar las pretensiones por el arbitrio de la *verdad*, pues se comprende que esta nunca habita en lo que cabe entre el parecer y el gusto.

No es la verdad la que mueve las diversas opciones de textualización de la experiencia, pues la ponderación o subvaloración de los estilos es un ejercicio político en el que crítica suele ser la utilería de las formas del poder legitimadas en la *época* que habita (Auerbach, 2014).

Afanes que nos reconectan con la necesidad de no olvidar la *comprensión* y la *escritura* en relación con su naturaleza: la del arte. Máximo cuando esta —frecuentemente— se reduce en fórmulas, resultados o herramientas.

En ese sentido, vale advertir que este texto —en el negocio de la obligación en un *propósito amplio*— no porta el cerramiento de una propuesta metodológica reconocible entre los paquetes y las formulaciones ya existentes y testeadas en y para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, ni pretende ser rayano con lo modélico, pues no es más que un caso dado de *significación* de la experiencia —dada gracias a la antropología educativa, la pedagogía de autor, la *poblografía* y la filosofía crítica—.

Las categorías en él portadas y comportadas pertenecen a diversas tradiciones puestas en relación. En un ejercicio de diálogo que busca romper las talanqueras de lo punitivo, cual versión de la apuesta única por la eficiencia que define la reducción ejecutiva de lo disciplinar. Diálogo que no es justo pretender como un caso de

la armonización o de lo cordial, pues la concomitancia y la discordancia se requieren por igual para los ejercicios que aún no se han dejado apocar por la criogenización institucional. Efecto en el que — gracias a la tiranía de la sistematización y de sus avituallamientos— se confunde la felicidad con la facilidad y el cumplimiento con la renuncia a la consciencia de sí —opción requerida para la obediencia suma— (Beuchot, 2015).

### **Las aplicaciones, las interacciones, el uso de herramientas, la aplicación conceptual y la experimentación**

- **Trabajo por fases, tendiente al diseño de una matriz de la *pedagogía de autor***

En este desarrollo, se dará cuenta de una aplicación simple en la acción y muy exigente en el análisis permanente tanto de las circunstancias como de sus rasgos. Consecuente en la apropiación crítica de las respuestas a las implementaciones de los individuos y grupos, y de su relación con las costumbres. Colección y uso constante de los objetos obtenidos, que se cuidó no terminarán apocados de forma riesgosa en las ideas de evidencia o resultado.

En esas tensiones, emergen las dimensiones que cual propuesta pueda tener este escrito. Que se espera sea alcanzado por todos aquellos que cuenten con alguna preocupación en cuanto a la posible relación entre la *vida* y el *estudio*.

- ***Primera fase. Experimentación e implementación con códigos textuales fronterizos entre lo oral y lo escrito.***

*Contra la escuela del gólem* es el relato específico de la aplicación, interacción, experimentación, en un periodo de dieciocho meses —tiempo que durara mi vinculación como investigador al Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Unicatólica—. En ese tiempo, puesto en relación con el acumulado de años que conforma un acervo propio en la Unicatólica, se interactuó con un número significativo de grupos en tres entornos institucionales diferentes. El trabajo de campo se realizó bajo una búsqueda específica: avanzar de la noción de *enseñanza* al criterio de *legación* en torno a la comprensión y escritura de lo académico.

En una primera fase, se allegaron al ejercicio códigos textuales diferentes de los que se suelen usar en los espacios —materias, formas o asignaciones (Cassirer, 1999)— de comprensión y producción de textos académicos. Se obró cuidándose de no reproducir las tensiones entre creatividad y disciplina, que son generadas por la ya tradicional escisión de las enseñanzas de las literaturas y las lingüísticas. Por eso, se concentró la labor en la apropiación de códigos —que no géneros— en los que se manifiestan las diferentes condiciones de la mimesis de la persona y del sujeto —principio de imputabilidad (Ricoeur, 2016a)—. El diario, las cartas, los chistes, las entrevistas y la autobiografía se asumieron sin agotarlos en la idea de ser tipos preparatorios para el abordaje de las formas académicas, pues temíamos reproducir las costumbres de la separación entre géneros mayores y géneros menores.

La siguiente es la matriz de uso de estos códigos —que se complementa en el cuerpo del libro con las referencias específicas—:

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Los diarios.</b>      | Abordados en sus diferentes características, en una labor tendiente a desmontar la infantilización que el mercado ha operado sobre un código en el que caben desde la significación de las experiencias hasta los apuntes que devendrán en <i>implementación teórica</i> . La muestra de referencia de <i>diarios</i> fue nutrida, amplia y no concluyente. En la consideración tanto de títulos como de experiencias en las que el valor del código es palpable cual herramienta o uso metodológico. |
| <b>Las cartas.</b>       | Se comprendieron como una probabilidad de establecer el diálogo —que no el tránsito— entre dos tecnologías diferentes: el habla y la escritura. Además, se avanzó en lo comprensivo que conlleva entender las cartas como campos para la fundación del otro. Asunto que a su vez deviene en el entendimiento de lo <i>informal</i> y de lo <i>formal</i> , mientras restituye de lo taxonómico a lo mimético, lo poético y lo catártico.  |
| <b>Los chistes.</b>      | Se convirtieron en los aperos de un laboratorio para el estudio del tiempo y de sus desdoblamientos —el contexto, la época, la era, etc.—. Como código y dispositivo permitieron cuestionar las nociones de <i>transparencia</i> y <i>opacidad</i> que suelen afectar la práctica de la lectura. Mientras se avizoraron las primeras opciones para entender los vínculos y las diferencias entre testimonios, declaraciones y discursos.  |
| <b>La autobiografía.</b> | Mostró la necesidad —ante la imposibilidad de transferir la memoria— de hacer en pro de lo mimético en su doble dimensión artística y conceptual. Abriéndose así la opción de arbitrar la relación entre las materias y las formas que vitaliza la consciencia del valor de los conceptos para la acción, el análisis y la implementación teórica.  |

En el uso de estos códigos fronterizos entre lo oral y lo escrito, operaron diversas ilustraciones y herramientas creadas para y durante la experiencia. Entre las que se destaca el desarrollo *El laberinto* y *el*

*final del camino*. Texto en el cual se realiza —desde la antropología docente— la interacción con entorno específico, atravesado por diversas estrategias de análisis y de estudio permanente desde el pensamiento pedagógico: la IEO multipropósito; en la que —gracias a mi participación en el proyecto *Mejoramiento de la gestión curricular*— pudimos establecer un laboratorio para la comprensión de las relaciones posibles entre la democracia, la emancipación y la formación disciplinar.

- ***Segunda fase. De la textualización de la memoria a su significación disciplinar.***

*Uso de herramientas para superar la ignominia. Consciencia de lo dialógico entre la subjetividad, la identidad y la narratividad.* En la segunda fase del proyecto *Prácticas docentes en la enseñanza de la escritura académica* (2018- 2019), el desdoblamiento de los códigos fronterizos entre lo oral y lo escrito conllevó un ejercicio de análisis y de estudio permanente de fenómenos tales como los *testimonios*, las *declaraciones* y los *discursos*.

En un ejercicio de fundamentación que establece la separación de las emisiones disciplinares de las dominancias expresivas de la violencia —propias del código familiar o coloquial— y que reconoce la máxima kantiana de no anteceder la instrucción a quienes no se han allegado a la identidad y por ello no tienen preocupación por su subjetividad (Kant, 2003).

De tal manera, nos concentramos en generar el diálogo entre la hermenéutica y la antropología filosófica, para desde ahí trabajar en pro de identidad. Lo que posibilita que el sujeto encuentre las razones y las opciones de asir —o asirse— a una narratividad disciplinar.

En este ejercicio, aplicamos diversas herramientas, cumpliendo con los preceptos de la experimentación y elaboración de hipótesis que nos permitieran asumir la teoría del conocimiento desde la acción, el lenguaje y la imputabilidad (Beuchot, 2015):

| <b>Tabla de herramientas</b>                      |   |
|---|---|
| Testimonio, declaración y discurso.               | Manifiesto preparatorio en el entendimiento de las distancias entre el <i>a capricho</i> o <i>a la ligera</i> y la formalización disciplinar.                               |
| Discurso sobre el insulto y la indignación.       | Ilustración de la desbordada expresión en la violencia que asfixia las formas de participación que requieren de compromiso y aplicación conceptual y metodológica.          |
| La estética del fracaso.                          | Escrito pensado para separar las nociones filosóficas de <i>realizar</i> y <i>superar</i> de la combinación entre las formas de la angustia resultadista y las sofrologías. |
| ¿Audiencias o ciudadanías?                        | Texto disciplinar en primera persona, implementado para ilustrar la relación posible entre la vida y el estudio.  |
| Lejos del “somos todo” y del “todo lo que somos”. | Ensayo artificioso pensado en las <i>formulaciones</i> propias de las escuelas reducidas en apuestas ejecutivas.  |

Herramientas —textualizaciones— que se suman a la ya mencionada experiencia *El laberinto y el final del camino*, y a un ejercicio específico de desdoblamiento de la expresión —el apunte creativo— en la semilla de diversas realizaciones del pensamiento pedagógico denominado primeras escrituras; en el cual se ilustra la posibilidad de pasar del parecer —declarar y dar testimonio— al ejercicio crítico disciplinar. Tránsito el que juegan no solo las formas de lo retenido en un proceso

de formación, sino que se expresan las dimensiones retóricas, poéticas y políticas (Jesi, 2014) que caracterizan lo que hemos llamado el *ser completo e inacabado*.

Para la escritura de este libro, asumimos elementos que son determinantes de la participación y de la legitimidad: concepto, método y disciplina. Cada uno concebido en sus diversidades, considerados abiertos y al alcance de todo aquel que cuente con las inquietudes por ser *partícipe*.

Por eso, en la vivencia *significada* dispusimos las probabilidades del estudio permanente de la *identidad*, de la *subjetividad* y de las *narratividades* en lo disciplinar. En un ánimo tendiente a las ratificaciones, y cundido de afirmaciones, pues en ellas las dimensiones múltiples como opciones del ser dejaban de lado los riesgos del amaño o de la dominación.

Asunto que la experiencia nos dictó posible, por encontrarnos —en la mayoría de las ocasiones— ante sujeciones que nosotros no hemos impuesto —derivadas de la vocación, la necesidad, la oportunidad o el accidente—. Atavismos que podíamos considerar para el análisis y para el accionar en pro del estímulo de la consciencia. Ante grupos constituidos por *seres* en plena afirmación, asibles desde criterios y tradiciones dispuestas tanto para el cobijo como para el choque. Hechos a distintos ámbitos y estadios de formación. Amenazados todos de frente al riesgo de ser lanzados al ejercicio profesional en medio de la ignominia de no arbitrar la relación identidad, subjetividad y narrativa crítica.

Ante dichos grupos, la emancipación y la democratización entraron sin preocupaciones por los límites en su definición. El resultado de la significación de la experiencia no podía ser otro que el que se presenta a continuación, pues desde el principio dependía de la autoría, cimentada en el ejercicio de la antropología docente, de la pedagogía de autor, de la *poblografía* y de los estudios culturales. En una construcción y uso

permanente —transparente para los comprometidos— de relatos, pues la investigación en nuestra apuesta metodológica se concibe como un proceso concomitante con la escritura de un texto (Barthes, 1997), no con el diligenciamiento y la sistematización de documentos.

Los objetos obtenidos en los grupos alimentaron tanto la experiencia antropológica como el diseño de los instrumentos desarrollados para la experimentación, el contraste y la constatación. El estudio y el análisis constantes nos permitieron afectar la planeación, la práctica y la evaluación, gracias a la posibilidad de considerar que la textualización de la memoria de la experiencia (Ricoeur, 2016) no dependería de los resultados obtenidos, o de las variaciones en tanto comportamientos o rendimientos, sino de la consolidación de grupos de estudio, comunidades de acción y células de pensamiento. Algo imposible de asir en condición de resultado inmediato.

En ese sentido, lo diferencial determinó una experiencia en producción textual en la que el objeto de análisis y ponderación no serían las evidencias de la apropiación y el reconocimiento de operatividades dentro del texto o de las tipologías textuales en sí.

- ***Tercera fase. Los cambios de rumbo permanentes en el ejercicio poblográfico. Laboratorio de la pedagogía de autor.***

Esta investigación se encaminaría hacia el propósito amplio de testar las opciones de destinar los espacios académicos de *comprensión y producción de textos* a la función de cimentación de las identidades disciplinares y al estímulo temprano del arbitrio de asuntos que bien pueden considerarse las semillas de futuras autorías.

Esta idea propone el abandono de la necesidad de evidenciar o de

evaluar lo inminente para ponderar lo probable, en una apuesta contra la insignificancia que en ocasiones acarrea —simple y llanamente— el hacer tareas, el diligenciar documentos que se confunden como evidencia del aprendizaje o el alcanzar réditos.

De ahí que en una búsqueda de poner en relación los códigos estudiados —de vivificar las claves consideradas— se allegaron los diarios al ejercicio de recolección de los conceptos asumidos y estudiados en los diversos espacios académicos a los que acudían los sujetos de la investigación.

Esta labor conllevó develar un proceso de fundamentación no advertido, por la costumbre de desasociar la vida del estudio (Tonucci, 1999). Los grupos aprendieron a desentrañar las memorias múltiples de los términos (palabras clave) y se acostumbraron a identificar en los conceptos las posibilidades tanto como las probabilidades de estudio.

Aunque muchos fueron traicionados por la costumbre y por el temor a hacerse a la complejidad, la mayoría de los partícipes y colaboradores le encontró justicia a la posibilidad de:

| <b>Tabla de logros y resultados</b>   |
|---|
| 1) Diseñar acciones y objetos de descripción o cuantificación —a la luz de categorías y métodos—. |
| 2) Seleccionar objetos o motivos para el análisis.  |
| 3) Correr el riesgo de la implementación teórica.   |

Dialéctica entre objetivos y acciones que opera en el vencimiento de la idea de la condición restringida de la ciencia, en contraste con la noción de *facilidad de democratizar la técnica* (Kant, 1787).

- **La investigación de las subjetividades e identidades disciplinares, alternativa a la enseñanza de fórmulas para la escritura académica**

*Años de trabajo en equipo, dieciocho meses de implementación y experimentación.* El siguiente es un relato en el que afloran tanto las herramientas usadas como los pensamientos, los acervos estudiados y los hechos y las acciones desencadenadas durante dieciocho meses de tensión y de riesgo. Quizá la mimesis pudo ser más apta, tal vez el arte y las urgencias pudieron tener un mejor diálogo, pero el reconocimiento de las limitaciones propició un texto híbrido, de características cada vez menos extrañas en los entornos académicos —y dado en unas maneras que pueden resultar odiosas a las tradiciones que buscan reivindicar resultados sin que se inmiscuyan las personas—. Ejercicio en pro de la memoria que sirve de *índice* de la *significación* como una alternativa entre aquellas escuelas que se han concentrado más en el relacionamiento de resultados que en el desarrollo de sus consecuencias cual relatos. Escuelas resultadistas que bien caben en la frase “Nada es personal”.

La experiencia conllevó la renuncia a las formas dominantes de planeación, práctica y evaluación, para asumir maneras habituales en los espacios en los que opera la búsqueda por el reconocimiento mutuo y por el ánimo colaborativo (Tejeda, 2019).

Sin incurrir en los reduccionismos que han hecho de la *emancipación* una promesa más de la oferta, obramos —tras el ampuloso nombre *Caracterización de las prácticas docentes en la enseñanza de la escritura académica en la Fundación Universitaria Lumen Gentium (Unicatólica)*— sin pensar que las palabras *mutuo* y *colaborativo* son parte de panoramas escasos de tensiones, en los que opera la probabilidad del retorno a la felicidad o a la inocencia.

La colaboración no conlleva ni el entendimiento en grado sumo ni la *armonización*, pues no es un ejercicio de salvamento puesto al servicio de la distensión y se rompe con facilidad ante lo volitivo cada vez más al alcance del ruido que confunde la libertad con el capricho y el gusto con la respuesta simple, artera, prejuiciosa y a la carrera.

Por eso, propusimos un ejercicio permanente de aplicación e implementación conceptual, como campos de tiente a la imputabilidad disciplinar. Esto derivó en la escritura urgente de ilustraciones y de significaciones de la experiencia —ejercicio de *antropología educativa*, aplicación de la *pedagogía de autor*—:

|   |   |
|---|---|
| 1) El ejemplo de los <i>netizens</i> .  | Ilustración de probabilidad de ser partícipe de la disciplina a través del reconocimiento de la relación entre las caracterizaciones y la dinámica que el lenguaje le insufla al ejercicio crítico. |
| 2) De la noción de <i>interés</i> .   | Textualización desarrollada a partir del libro <i>Democracia y educación</i> de Dewey (1998).   |
| 3) La <i>pedagogía</i> es más que el auxiliar de la enseña-habilidad. (Pedagogía, vitalidad y diálogo). | Retoma del trabajo kantiano <i>Pedagogía</i> .  |
| 4) El <i>equivoco</i> y el <i>resultado</i> . (El <i>prósopo</i> , quimérico sin <i>narratividad</i> ). | Trabajo en derredor a la posibilidad de las hermenéuticas de la recolección y de la sospecha (Ricoeur, 2016a) en la definición de la identidad y la subjetividad disciplinar.                       |
| 5) Hermenéuticas y fenomenologías en el fomento de la escritura disciplinar.                            | Experiencia significada para la apropiación de las probabilidades de textualización.  |
| 6) Más allá de la noción de <i>impacto</i> .  | Ensayo a manera de respuesta a los posibles cuestionamientos en cuanto a lo numérico desplazado por las formas del relato en esta experiencia de antropología educativa.                            |

En nuestra investigación, estudio y vida fueron los asuntos de atención permanente; en la individualización tanto como en la colectivización, para el redefinir de las relaciones y de las prácticas; nos movimos —significando las experiencias— en ejercicios de renuncia y de consolidación que son ajenos a la noción de *resultado*.

Tal vez por eso, tras tanto trabajo, solo nos quede una idea, una probabilidad, un desmonte arqueológico de pensamientos que sirve de contención a los *oportunismos* en los ámbitos donde la educación cabe entre la producción y la reproducción.

Idea sustentada en propuestas que van más allá de lo metodológico:

| <b>Entramado de probabilidades y propósitos amplios</b>  |
|--|
| 1) En la tensión a la <i>insignificancia</i> , las disciplinas —cual relatos— <i>dispuestas</i> para la democracia.        |
| 2) Deslindar la evaluación de la legación de la comprensión y el arbitrio de la voz —la autoría— de la tradición punitiva. |
| 3) La evaluación desde lo hermenéutico. (La recolección y la sospecha).  |
| 4) De los conceptos a los enunciados. (La legación desde las máximas).   |
| 5) La legación de la <i>comprensión</i> y la <i>escritura</i> conlleva reconocer el <i>prósopo</i> .                       |
| 6) Hacer en la legación de lo disciplinar por el reconocimiento de la trama. (¿Quién soy?). (Ricoeur, 2016a).              |
| 7) Del <i>yo</i> al <i>nosotros</i> . Concomitancias de la <i>identidad</i> y de la subjetividad.                          |
| 8) La escuela del <i>equivoco</i> contra la <i>insignificancia resultadista</i> .  |
| 9) La importancia del <i>discurso</i> en la democratización de las narratividades disciplinares.                           |
| 10) La hermenéutica fenomenológica. Relación posible entre los géneros y el ser.   |

En su especificidad, la experiencia derivada de la aplicación de estas diversas apuestas desnudó la futilidad de imponer los discursos, las maneras, las formas, los tipos de lo académico, a sujetos y poblaciones que no han sumado las vivencias que les permitan dejar de ver y pregonar las disciplinas como ajenas.

De ahí que se señalara la apuesta resultadista de la *fundamentación* reducida en el porte, enclaustrada entre pretensiones e imposturas, por encima de la probabilidad de hacer en pro de una versión de la libertad en la ratificación más que en la asimilación, la acumulación de bienes, en la capacidad de compra de servicios, pago de privilegios o de distintivos (Standing, 2013).

En la legación de la comprensión y la escritura de carácter académico, se suele actuar ante quienes están sujetos a un acuerdo de institucionalización vaciado —en muchos sentidos— por las urgencias y por las promesas de lo útil que reduce las narratividades disciplinares a pasos, locaciones o distribuciones, que se siguen —quizá de manera acrítica— en medio de la legítima legitimación. Así que nuestros destinos —opciones y caminos— se repujan sobre *un mapa de sentido* alindecado por simulacros y objetivaciones en las que lo falaz es tanto condición como ponderación.

Quien lega la relación entre arte y disciplina en medio del influjo resultadista se mueve en entornos en los que se asfixia una posibilidad que es constitutiva tanto del ser como de la pertenencia: el equívoco.

Entornos en los que la razón se reduce a condiciones de costumbre, fuerza o número. En medio de las rutinas reproducidas —o modeladas—, a través de versiones de mundo que se obedecen ciegamente (Habermas, 2015), sin que se den las condiciones requeridas para lo corográfico y, si se quiere, lo coreográfico. Entendido esto último cual metáfora del *ser* y del *entrar en relación*, como imagen de la acción

más intencionada que encaminada; cual dinámica que en lo interno cuenta con intérpretes y en lo externo posibilita lecturas que reconocen, validan, movilizan, etc.

Circunstancia ante la que este trabajo se limita a ser una idea que reconecta la *existencia* con el desarrollo disciplinar; a través de la comprensión de las consecuencias y de las condiciones de lo permanente, en la disposición de un imperativo: la apropiación de lo disciplinar solo conoce de completitud a través de la autoría.

- ***Manifiesto académico***

*La escritura académica, más como arte que como oficio.* Ser, estar y participar en las disciplinas son tres cosas diferentes. Que en gran medida conllevan la escisión entre quien arbitra, instruye, vivencia o significa lo académico. De ahí que la autoría se considere cual probabilidad y no como algo lejano, ajeno o incluso impropio. La autoría es una opción, un campo para relacionar identidad y subjetividad. Entramado para que el *tipo* y la *entidad* establezcan un diálogo, un camino —más que afirmativo— en el que la volatilidad y lo volitivo se reducen cual riesgos.

La escritura académica no puede estar más entre el sacrificar o el sacralizar. Quien acude ante una narrativa disciplinar debe entender las posibilidades que afloran de ser partícipe en el arbitrar *materias* y *formas*, en el definir y el definirse a través de asuntos de estudios permanente y en la definición de una referencialidad que hace de la acción, del análisis y de la apropiación teórica algo emergido de forma honesta, sin imposturas, urgencias ni oportunismos.

De ahí que la propuesta elevada a continuación, en su aplicabilidad, requiera de una ponderación justa del ejercicio crítico, de la democratización de las herramientas —que conllevan la implementación conceptual— y de la denuncia del desvarío de las formulaciones —que conlleva el deseo perdido entre insignificancias—.

El siguiente texto es exigente. Variable. Tanto como lo permite la naturaleza de su género. En él va el acto manifiesto en pro de lo equívoco. En medio de poblaciones a las que hay que recordarles que merecen el arte y la ciencia. Entre individuos vencidos por la costumbre de asimilar la certidumbre a la versión artificial o a la fórmula resolutive. Ante sujetos por implicar. A los que viene bien decirles que el conocimiento se debe más a la significación de las secuencias y consecuencias que al afán por obtener resultados.



# 1.

## Primera secuencia y consecuencia

### Testimonio, declaración y discurso

---

Él mira —entre la preocupación y la resignación— el cundir de estudiantes un salón al que se disputan la resolana y el eco. Para llegar ahí hay que sortear los ruidos de la cafetería y las filas de quienes esperan la impresión de documentos de referencia, de talleres, parciales y trabajos propios, depende de la semana que se cuente en el correr del semestre. Sentados hay 43 sujetos, a quienes ya no corresponde la expectativa de la primera vez. En lista registran 42. Cotejar presencias es de aquellas cosas que hacen que el maestro diga: “¿Por esto me pagan?”.

La materia en cuestión es obligatoria de ley. Se supone que en ella la costumbre dicte un transcurrir desapasionado. Los estudiantes solo quieren saber tres cosas: qué tienen que hacer, en qué momento y cómo serán evaluados.

En derredor de esas tres inquietudes se levanta un acta. Muchos la firman sin mirar. Cansados de las presentaciones, la hacen circular sin mirarse.

El microcurrículo ha sido bien pensado. En él hay un trabajo juicioso. Así pues, en derredor suyo, se establece un acuerdo entre personas que aún no se conocen. Pacto espurio que es parte de la rutina en medio

de la escuela resultadista. Esa que promete logros sin necesidad de hacer por el reconocimiento.

Todo debe quedar consignado en una carpeta de color amarillo. Color de las alertas, propio de las barreras que es mejor no traspasar.

Desnudar el formalismo —el rito de paso— conlleva el punto de quiebre. La bienvenida a ser objetos y sujetos de una investigación porta la explicación de las narratividades disciplinares posibles en el ejercicio de la metodología jugada por la antropología docente, de las formas y materias de partida y de referencia.

Ante el grupo se explicó el propósito amplio de hacer por el *ser completo e inacabado* y por la legación —más que por la enseñanza-aprendizaje— de los asuntos propios del espacio ofertado en relación con la *identidad, subjetividad y narratividad* en lo disciplinar.

La identidad conlleva la disciplina, la subjetividad deviene en las autorías, el relato preexistente determina las posibilidades y realidades de la participación y de la legitimación.

Lo dicho devasta rostros. Aflora el temor a quedar por fuera y se disponen los arsenales del gusto.

Antes de que las alarmas se disparen, se habla de la diferencia entre la evaluación punitiva y la evaluación colaborativa, y de los efectos que en ellas juega la escisión entre lo *aparente* y lo *evidente*.

Corre el temor a ser más.

Evaluar la comunicación, la voluntad de comprender, el autodeterminarse es extraño a limitarse a levantar o agachar el pulgar. La imagen conlleva el encuentro, por eso, se hace posible la exégesis sobre la necesidad de salvar las ideas de *ser, hacer y pertenecer* de las restricciones de la noción de *competencias*.

La explicación fue pagada con un sonoro: esto se complicó.

La legación de la relación entre la escritura y la crítica debe comprenderse como un ejercicio democratizador, en tiempos en los que entre los estudiantes se instala la idea de lo “ajeno” en relación con los contenidos disciplinares.

A la enseñanza de la escritura académica urge allegarla a la tradición pedagógica que comprende las consecuencias y definiciones de lo emancipatorio; en el reconocimiento de la necesidad de desdibujar los límites artificiales entre la vida y la disciplina.

Para así evitar el triunfo de los reaccionarismos que pretenden demonizar palabras como *ideología* o *política*, concentrar las tenencias —entre las que se cuenta el conocimiento y la ciencia— y deificar expresiones como *éxito* y *mercado*.

En ese sentido, la labor consiste en crear condiciones para densificar los accesos a las diversas formas de la legítima legitimación que corresponden al ejercicio académico: las comunidades de práctica y de sentido, los grupos y semilleros de investigación, las redes y los movimientos sociales, etc.

Dicho esto, es necesario fungir por reconocer, comprender y cobijar. Cuestiones que se hacen difíciles, casi quiméricas, en medio de la legitimidad casi absoluta de la *sistematización* entre los ejercicios que pretenden comprender las relaciones pedagógicas cual procesos.

*Sistematización* que no debe negar, bajo pretextos científicistas, la edificación de *mímesis* sinceras desde la emanación, comprometidas desde la individualidad y con la comunidad; hechas a la vivencia y que no resulta justo reducir bajo una mala apropiación de dos nociones como *narrativa* y *sucedáneo*.

Bajo dicha idea, y gracias quizá a las auspiciosas perspectivas provistas por disciplinas como la *microhistoria*, es posible desarrollar la relación entre *significación* y *narratividad disciplinar*.

De ahí que, como docentes investigadores, en el seno de una institución de carácter misional, nos atrevamos a disponer la relación entre las metodologías y las experiencias significadas a través de lo que hemos de asumir a esta categorización (*narrativas disciplinares*).

Formulación que conversa con la diversidad y que interpreta para lo emancipatorio las distintas condiciones de institucionalización que hoy afectan a lo educativo en sus diversas fases, ámbitos y estadios.

Explicar la idea quizá requiera de la ilustración, de la disposición de casos frecuentes y de la redacción de preguntas problematizadoras en derredor de lo que las cotidianidades han naturalizado, en la legitimación del acumular información sin que eso conlleve angustias por compromisos o entendimientos.

Rasgo de la escuela resultadista, signada por un día a día de la tecnificación de la mirada que no nos deja en la posibilidad de entrar en franca relación con el concepto de *afectación* que se hace derivado y complementario de la ya abordada noción de *significación*.

Costumbre —quizá sino o huella de carimba— que en su advertencia hace posible un ejercicio disciplinar que se identifica con las apuestas del humanismo cristiano, pues esta tradición ha comprendido la necesidad de superar los determinantes de *verdad* y *culpa*, gracias al estudio de la relación entre la información y el derecho.

Allegar la información al derecho es tanto una idea como un campo propicio para el estudio permanente que permite discernir entre lo básico (mínimo), lo fundamental (identitario), lo disciplinar o lo científico (sustantivo, esencial y sustancial) —rasgos todos de una *narratividad* posible y asible—.

La apuesta por asumir la información al derecho —para lo fundamental, la definición de la identidad y la consideración de las posibilidades de ratificación— conlleva *deconstruir* las formas de ponderación, valoración o evaluación, para dar entrada a aquello que no se comprende por fuera de lo *dialógico*.

En otras palabras, la idea de *narratividad disciplinar* exige dejar de lado la costumbre de evaluar y considerar desde los *cumplimientos* y las *faltas*.

Cada disciplina tiene un constructo que conlleva la *narratividad* y desde las narrativas particulares, propias —asumidas como compromiso mimético—, se pueden establecer relaciones que se escapan a las maneras de lo que podríamos denominar la *tradición de la evaluación punitiva*.

La idea de movernos para comprender lo disciplinar como algo que no nos es ajeno determina unas maneras diferenciales de asumir las subjetividades y las comunidades. Trasunto en el que no se puede perder de vista la democratización en sus elementos de representación y participación.

De ahí que conceptos como el de *calidad* se separen de nociones como de *eficiencia* y *rendimiento*, y se instalen en lecturas del *derecho* y el *acceso*. En ese sentido, afloran diversos rostros para la *pertenencia* y la *participación*, y se descongelan, gracias a compromisos epistémicos, asuntos afectados por la monumentalidad que desactiva, tales como la *fraternidad*, la *piedad* o la *proximidad*.

Pero ¿cómo proponer una equivocidad piadosa, fraterna y próxima, en medio de una tradición institucional más dispuesta a hacer la lectura de las *aptitudes* que a comprender el acumulado y la posible textualización de las *afectaciones*?

Limitarse a responder en la disposición de lo procedimental conlleva los riesgos propios de la *formulación* del saber derivada de lo *enciclopédico*. De ahí que sea necesario alejar la noción de *método* de los reduccionismos y allegarla a su determinante crítico; comprendiendo las *narratividades disciplinares* como un asunto del arbitrio de la ciencia experimental.

En el entendimiento de la relación en la textualización disciplinar de la *sinécdoque* (el todo por la parte) y de la *metonimia* (la parte por el todo); en un ejercicio a consciencia de los riesgos de la enunciación, en el que lo condicional (en el relato de circunstancias) conlleve lo indicativo y no pretenda la contaminación imperativa en las voces puestas en relación con la *narratividad* de las disciplinas.

De ahí que sea necesario disponer la tríada acción, análisis e implementación teórica; en el entendimiento de los elementos *sustantivos*, *funcionales* y *esenciales* dados en la apropiación y en los abordajes conceptuales.

Cosa asible —que se desdobra en lo objetivo— sí, y solo sí, las escuelas no reproducen en su seno los ruidos que imposibilitan garantizar el acceso y democratizar tanto la técnica como el arte y la ciencia.

Fungir en este sentido permite las escisiones y decisiones dadas más para el comprender que para el *hacer justicia* o el *ser justos*; escisiones que, por ejemplo, posibilitan separar *popular* de *alto riesgo* o *consciencia de clase* de *resentimiento*. Decisiones que licencian, en el reconocimiento, democratizar —más que imponer—:

|   |
|---|
| Lo complejo —en la enunciación o la elaboración—.         |
| Lo crítico —en lo que concierne al método—.               |
| Lo genealógico —determinante de la identidad epistémica—. |

Ser y pertenecer son asuntos que se comprenden en la construcción de una consciencia de la relación entre lo complejo y la enunciación que no se limita a la instrucción requerida para los procesos de formalización o de institucionalización.

De tal manera, buscar y rebuscar en las consecuencias y en las diferencias epistémicas entre *declaración*, *testimonio* o *discurso* nos lleva —sin ánimos de separación taxonómica— a comprender diversos niveles de compromiso e instalación en o en relación con los asuntos.

En el reconocimiento de la relación de la *vida* con lo que es objeto o probabilidad de *estudio* —en la consolidación de unidades hermenéuticas y gracias a la apuesta por propósitos amplios—, se juega gran parte de las posibilidades de hacer entrar en relación con colectivos y sujetos con la *narratividad* de las disciplinas.

Ahí se cimentan las *autorías* que conllevan la consolidación de las escuelas, derivadas del vínculo entre la *afectación* y la paulatina apropiación de técnicas, conceptos y metodologías.

Flaco servicio se le presta al proceso de producción de saber y de conocimiento, cuando la fundamentación teórica deviene en la renuncia a las características, condiciones o memorias particulares.

La *narratividad disciplinar* no busca dar estatuto científico a las anécdotas, pretende poner la *poética de la relación* en franco desarrollo, para que el *significar* sea primordial en la fundamentación conceptual y de paso comprender lo que Beuchot (2015) retoma de Max Black en cuanto a la representación de la ciencia: “los buenos modelos científicos fueron metáforas afortunadas” (p. 218). Asunto vital en la comunicabilidad de un relato, pues comprende tanto los modos como las materias y las formas (Cassirer, 2016).

En esta sumatoria de aconteceres y de significación que comprende la formación del *sujeto disciplinar* se requiere de la atención permanente —en la definición de objetos y la elaboración de tesis— a cuerpos, lugares y relaciones que permiten la acción crítica, a través del entendimiento de los conceptos cual soporte de las emanaciones o emisiones que dan cuenta de la *cognoscibilidad* del mundo (Kant, 1787).

Para explicar esta idea es necesario hacer uso de una ilustración que sirve para consolidar el entendimiento de la consecuencia y la probabilidad de contar con un *discurso*. En la democratización de lo complejo que nos permite la *significación* del *testimonio*. En la ponderación de las *afectaciones*. En el control a las *declaraciones*, posible en el discernimiento entre lo que, en *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, Cassany (2006) nos recuerda cual *comunidades del habla* y *comunidades institucionales* —disciplinares o científicas—.

## Ilustración

---

### Entender la violencia de lo no disciplinar

“Profesor, soy un apóstata”. La frase toma por sorpresa al docente. “Se lo digo, porque por eso sé del peso de las palabras”. La mano del estudiante tiembla, mientras dibuja —reproduce— la apostilla con la que se selló su renuncia al bautismo católico. “Yo no sabía las consecuencias de eso, es una marca que salta entre documentos vitales para mí”. Buscamos los sinónimos que de la palabra ofrece el Word: renegado (a), perjuro (a), desertor (a). Nos llama la atención el género en la palabra y el afán que la herramienta muestra por ratificar lo neutro en ella. “Sabe, profesor, lo que significa para un miembro de las fuerzas armadas llevar la marca de los desertores”. Esta voz nos lleva a otra nominación: remiso.

Sin duda, el lenguaje no es inocuo. En él las diferentes tradiciones, los órdenes y sus tensiones. En él los aprecio y el desprecio. De ahí que no baste con estudiarlo desde las herramientas, las naturalezas y los ánimos taxonómicos. Por eso, las relaciones de la interacción se movieron hacia el diálogo entre el entendimiento de la acción, de la materialización de las formas —en el lenguaje, en los conceptos— y de las imputaciones como asunto complejo. Trabajo que nos llevó, con el mismo estudiante, a hacer el análisis de las permanencias de las formas desde las que se dictó su apostasía en medio de los discursos jurídicos: pena, penal, penitenciario, condena, condenado, reo, sentencia, etc.

“Cristo no habría marcado la frente de ningún hombre”.

En la frase, hay más amor que resentimiento. Por ello, se obligó la referencia que permite entender las consecuencias de la no escucha, de la refracción de un discurso del amor que —dispuesto para el odio— conlleva la anticipación del infierno en la tierra: “Amad, pues, a vuestros enemigos, y haced bien, y prestad, no esperando de ello nada; y será vuestro galardón grande, y seréis hijos del Altísimo; porque él es benigno para con los ingratos y malos” (Lc 6:35 [Edición Reina Valera]). La inclusión del texto bíblico requirió de muchas ilustraciones para que como gesto no se confundiera con alguna forma de proselitismo.

La primera ilustración vendría de la mano de una obra cuya publicación era reciente en la época de la escritura de este trabajo: *Contra el odio: un alegato en defensa de la pluralidad de pensamiento, la tolerancia y la libertad* de Emcke (2017). En este libro, la autora incursiona en una de las vetas o filones que la telemática nos ofrece a quienes compartimos inquietudes por la *legación* de la comprensión y producción de sentido: el análisis de video.

En un ejercicio que vincula la experiencia y la significación, el análisis y la fundamentación teórica, la intelectualidad y la participación —en un esfuerzo por justificar el hacer por lo *memorable* entre lo que la cada vez mayor densidad del flujo de imágenes convierte en sucedáneo o mínimo—, *Contra el odio* apuesta por no *dejar pasar*, por evitar la naturalización cual efecto de la fruición y del deleite en torno a la narratividad de las violencias.

Emcke (2017) nos recuerda la importancia del “detener el tiempo” para la lectura, el pensamiento y la crítica, y de paso salva de la asfixia las elaboraciones que hacen cognoscible al *otro* como asunto, objeto o abstracción —gracias al milimétrico abordaje de las miradas y de los gestos de odio de quienes rechazan el arribo de familias de inmigrantes

a su territorio y de las actitudes de desentendimiento de quienes se mantienen impávidos ante la exacerbación del desprecio—.

*Contra el odio* como texto posee un valor muy importante en la labor de explicar la relación de los conceptos y los procesos de cognición. De ahí que asumir el vástago entregado por Emcke (2017), en la carrera por la defensa de la lectura y de la complejidad, nos lleve a construir un desarrollo que devenga en las condiciones de entendimiento de la posibilidad de apropiación o instalación disciplinar. Dicho texto —propuesto como herramienta de uso en el aula, en el marco de esta *investigación-argumentación*— versa sobre la *viralización* del video de la pelea de unas niñas en el patio de su escuela.

En el video, todas las utilerías propias de la incapacidad de compartir en medio de las similitudes y las exacerbaciones de diferencias artificiosas que extinguen la piedad, la fraternidad y la empatía. Frente a la cámara de alguien que ríe a carcajadas una adolescente arrastra del pelo a una pequeña niña. La fragilidad de la vencida es evidente, tanto como la furia de quien reclama para sí los trofeos que otorga la violencia: el reconocimiento y el temor.

Ante el video de la riña, una pregunta cundió el odio: “¿Dónde están los profesores?”. Este cuestionamiento afloró las declaraciones en el terno de la negación y de los improperios.

Cabe aclarar que en el momento de la publicación del video estaban los ánimos insuflados de aquella entelequia sustantiva que alimentan quienes se benefician del llamado *estado de opinión*: la razón pública. Construcción que pretende la confusión de la desmesura con los principios de la democracia: igualdad, libertad y participación. Monstruo alimentado con los sueros del estruendo y de la indignación.

Los comentarios de *negación* —declaraciones—, lanzados hacia aquellos a los que se les reclama la presencia al tiempo que se les niega la importancia, eran inspirados por los intentos de deslegitimación de la educación pública por parte del proyecto político caudillista, antidemocrático y populista del uribismo. Ofensiva que tuvo una de sus cumbres en la presentación ante el Congreso de la llamada ley Rodríguez, que pretendía acabar la *libertad de cátedra* de la que gozan los docentes en Colombia. Tras el pretexto de una supuesta ideologización del estudiantado a manos de sus docentes, a quienes se consideraba como “actores y agentes de la propalación del comunismo del siglo XXI en medio de la democracia más antigua de América”. Manifestación del ridículo convertida en sustentable en los años de transición entre el “todo vale” —instalado en las legitimidades por el triunfo político del proyecto reaccionario del cartel de Medellín— y el “todo tiene justificación” —derivado de la densificación de textos proclives al odio y la insignificancia—.

## Aplicación e implementación conceptual

### El ejemplo de los *netizens*

Para entender el objeto y el momento, se consideraron la *sinécdoque* y la *metonimia*, en la disposición de un neologismo que permitiera el abordaje conceptual: *netizens*. En un ejercicio que asumiera la noción de *red (net)* y las formas de participación y de ciudadanía derivadas de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Gesto que disparó lo que podríamos considerar una primera pregunta posalfabetización: ¿es posible crear los conceptos? — Actitud, disposición y costumbre que, vale decir a modo de ilustración, Bourdieu (2011) señala como un elemento que alimentó las desconfianzas y el negacionismo en torno a la obra de Foucault por parte de sus contemporáneos —.

Para la respuesta, fue necesario entender que la vitalidad del riesgo se da si se asume que lo importante no es la *nominación*, sino que esta proviene de asuntos que se pueden estudiar. Y que en torno a dichos asuntos ya existe una *narratividad disciplinar*, la cual hace posible el uso de una de las condiciones sustantivas del lenguaje: la condensación.

La idea de *netizens* — como un elemento que permite elaborar o disponer tesis en torno a la relación entre tecnología y participación — vehiculiza comprender el diálogo posible — la poética de la relación — entre la experiencia, la cotidianidad y el ejercicio crítico.

La apropiación de una *categoría* vitaliza la discusión en torno a asuntos que son constitutivos o son reflejos de la existencia, la vivencia o la afectación. En ellos aflora lo que Bourdieu (2011) entendió como

*sustancialismos*, fenómeno en el que se relaciona lo sustantivo y los esencialismos; inicialmente asumidos a condiciones de clase o circunstancia social. Pero en el caso de los *netizens* —en quienes se desdibujan o virtualizan las condiciones objetivas— se hace compleja la lectura, por la dificultad de establecer inferencias analíticas en la consecuencia o el vínculo entre las locaciones, los hábitos y las manifestaciones (declaraciones o juicios).

Bien vale la pena retomar a Bourdieu (2011) para comprender lo que va de la emisión de una categoría a la *formulación* del saber:

Esta fórmula que puede parecer abstracta y oscura enuncia la primera condición de una lectura adecuada del análisis de la relación entre *las posiciones sociales* (concepto relacional), las disposiciones (o los *habitus*) y las *tomas de posición*, las “elecciones” operadas en los dominios más diferentes de las prácticas [...] por los agentes sociales. (p. 267)

¿Pero qué podemos decir de la relación entre la posición social, las costumbres y el tomar partido en cuanto a los *netizens*? Para abordar un tema en cuyo objeto se han desdibujado las fronteras entre *cuerpos*, *campos* y *relaciones*, es necesario rememorar la radicalización de lo sistémico en los nuevos ejercicios de la ciudadanía:

Esta fórmula recuerda que no es posible la comparación sino de sistema a sistema y que la investigación de los equivalentes directos entre rasgos aislados, que sean a primera vista diferentes pero funcional o técnicamente equivalentes [...] o nominalmente

idénticos [...], puede conducir a identificar de modo indudable propiedades estructuralmente diferentes o a distinguir erróneamente propiedades estructuralmente idénticas. (Bourdieu, 2011, p. 267)

En la ilustración resulta práctico el destacar el uso permanente de detonantes, accionantes o resolutivos en los contenidos consumidos por los *netizens*. Elementos propios de *habitus* y definitivos de la intención comunicativa.

En el caso de los ejemplos citados a continuación, en una voluntad irónica y *equivocista*.

| <i>Habitus e ilustraciones</i> |  |
|--------------------------------|--|
| Frase                          | “Acompañenme a ver esta triste historia”.  |
| Músicas                        | De jolgorio.<br><i>Turn Down for What</i> de Lil Jon, en cuanto a la <i>epicidad</i> de las respuestas que tornan en “manda a callar”  |
|                                | De burla.<br><i>Move Bitch</i> de Ludacris como banda sonora de los accidentes y “las salidas de control”.<br><i>Careless Whisper</i> de George Michael que torna de lo romántico al ridículo.<br><i>Thug Life</i> de Dr. Dre en cuanto a la inadaptación o la inversión de <i>Sound of Silence</i> como testimonio de la desilusión y el fracaso. |
| Letreros                       | “Directed by Robert B. Weide”. Característico de los memes de créditos finales.  |
| Recortes de la cotidianidad    | Las sonoras carcajadas de un bebé.<br>El parlamento: <i>Charlie Bite Me</i> .  |

Señales que —en su identificación— permiten la licencia de interpretar el desplazamiento de una *mimética* a una *memética* (Gubern, 2010), fundamental para la definición o categoría *netizens*. Que en su aplicación conlleva el arbitrio de lo valorativo, para asumir de lo *cognoscible* del mundo los rasgos caracterizadores, descriptivos y apreciativos.

De esta restricción emerge el entendimiento de la aplicabilidad del *término* propuesto para el análisis, en casos específicos en los que la idea signifique ciertos niveles de certidumbre y concreción.

Bajo ese criterio, la posibilidad de considerar una idea poderosa: el abordaje conceptual, la apropiación de las motivaciones desde las *narratividades disciplinares*, comporta diversas formas de control o de *desnaturalización* de las violencias.

El uso del *concepto* conlleva amplitud, estudio y consideración. Amplitud que no es una cuestión exclusiva de la perspectiva; estudio que le brinda una relación posible con las nociones de lo *idéntico* y de la *entidad*; consideración que va más allá de lo volitivo y que es posible en el ejercicio de la identidad.

Por tanto, es requerido alejar el *concepto* del *capricho*; pues esta noción afecta el reconocimiento de la posible relación de la *entidad* con los acervos, con las metodologías y con las *teorías del conocimiento*, que hacen asibles las *narrativas disciplinares*.

El uso conceptual significa no solo el abordaje o la definición de un asunto. En él se juega la locación, la identidad y la subjetividad *disciplinar* de quien aplica las categorías. Idea que se salva de la obiedad, si se comprende que las categorías resultan más valiosas por su dimensión *dialógica* que por su función o por la memoria de su instrumentalización.

En cuanto a los *netizens*, la certeza se debe definir más en lo *frecuente* que en lo *sempiterno*. En ese sentido, Bourdieu (2011) lega las opciones de comprender el fenómeno devenido en categoría o clasificación: “A cada clase de posiciones el *habitus*, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, y hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo” (p. 300).

Tras la definición no caprichosa de una “clase”, es posible comprender el *habitus* articulador en cuanto a tres gestos, costumbres o licencias: el enjuiciamiento, la burla o el odio. El enjuiciamiento que es más que una licencia; la burla confundida con afirmación o participación y el odio cual poética impuesta.

De tal manera, es posible comprenderlo en relación con lo sustancial de los afincamientos y de la legitimación:

Una de las funciones de la noción de *habitus* es dar cuenta de la unidad de estilo que atraviesa a la vez a las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes [...]. El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. (Bourdieu, 2011, p. 300)

Así pues, es posible ver al *agente* y el *agenciamiento* en relación con la entidad *netizens*. En medio de unas formas de la afirmación y de la participación en las que la palabra, el gesto, la memoria, como bienes, son dispuestos para la sobreimposición o la rebatiña.

Esta afirmación conlleva un determinante adjetivo que ganó en densidad y peso tras el efecto del “acceso sin límites” y de la ultrademocratización de la expresión. Cosas que se pretende confundir con la democratización de los medios de producción y que parapeta las llamadas plusvalías radicales:

Los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. (Bourdieu, 2011, p. 314)

Reducción de lo legítimo en lo maniqueo y de la participación en formas de acceso que difícilmente superan el determinante de lo prestacional.

Para los *netizens*, las clasificaciones colindan con las sanciones, en un ejercicio de fusión entre lenguaje y cuerpo. La idea de vulgaridad es tanto gesto como principio, bajo el peso de lo maniqueo y en la alternancia —confusión la mayoría de las veces— entre lo tecnológico y lo humano.

De ahí que la categoría *netizens* sea tanto un auxiliar como un elemento de definición; no una simple rotulación —o etiqueta— o somera nominación de un fenómeno.

La forma conceptual propuesta se sostiene en relación con la posibilidad de teorizar para el reconocimiento —que va más allá de la definición—. Aunque es posible advertir que, como *entidad*, se puede ver afectada por un reduccionismo que tiende a convertirla en cosa de

eslóganes. Tal como sucede con las nominaciones propias de las nuevas formas de participación (*influencers, youtubers, gamers, etc.*):

La validez misma de la clasificación corre el riesgo de incitar a percibir las clases teóricas, reagrupamientos ficticios que no existen sino en el papel por una decisión intelectual del investigador, como las clases *reales*, los grupos reales, constituidos como tales en realidad. Peligro tanto mayor cuanto que la investigación hace en efecto suponer que las divisiones diseñadas en *la distinción* corresponden adecuadamente a las diferencias reales en los dominios más diversos, aun los más inesperados, de la práctica. (Bourdieu, 2011, p. 327)

Entonces, ¿existen o no existen los *netizens*? Existe la nominación, existe la idea que nos permite comprender los elementos miméticos que conllevan el ejercicio intelectual, teórico y crítico. Al tiempo que nos hace cognoscible un fenómeno dado, asible y *categorizable*.

De ahí ha de partir la relación entre la mimesis y la argumentación, en un ejercicio tributario entre *lo dado* y sus posibles elaboraciones. Bourdieu (2011) nos advierte sobre los límites de ese ejercicio mimético, que permite entender el peso inexorable de la necesidad de reconocer la existencia de una *narratividad disciplinar*: “esto no significa que ellos se constituyan en una clase en el sentido de Marx, es decir, un grupo movilizad por objetivos comunes y en particular contra otra clase” (p. 341).

La mercantilización ha mutado la idea de la reivindicación. Sin duda, su impacto sobre la noción de lo *afirmativo* es indeleble. Por eso, es necesario comprender la entidad *netizens* y sus consecuencias ante nuevas formas de participación que redefinen un contexto en cuanto a rasgos:

|   |
|---|
| Un “dónde”.   |
| Lo <i>en común</i> no obedece a las formas legatarias de los procesos de industrialización.   |
| Las <i>funciones sustantivas</i> en las relaciones entre individuos, colectivos, estamentos y culturas se han transformado.   |
| La <i>idea del Estado</i> como garante del acceso se ha desdibujado.  |
| El <i>acceder</i> dejó el <i>imperativo</i> de la igualdad y asumió el <i>indicativo</i> de las plataformas, aplicaciones, redes y demás ámbitos en los que la noción de <i>entorno amigable</i> muta en la consolidación de panoramas en los que la <i>libertad</i> se limita a la relación entre la enunciación —emisión y emanación— y la acción caprichosa. |

Ante este esquema *netizens* es una enunciación caracterizadora que ilustra la probabilidad de democratizar el esfuerzo por asir las *narratividades disciplinares*; en las que la *nominación* puede conllevar un elemento sustantivo. Al tiempo simbiótico y constitutivo, pues entrará a formar parte de una —o de varias— de las *genealogías* o *arqueologías* posibles de lo conocido y de lo cognoscible. En las que operan secuencias y consecuencias cual caminos o evidencias de la participación.

*Netizens* puede ser una *emisión* que no se limita al absolutismo de la confusión entre asir y definir. Acción caprichosa que puede reducir una clave para el estudio en una voz que corre en medio de las distintas formas de la facilidad y de la simplificación.

En la *nominación* —o *categoría*— *netizens*, tanto el búmeran como el espejo, el ciclo como el reflejo, la *identificación* como el reconocimiento.

De tal manera, ¿para que los *netizens* sean una verdadera clase deben reivindicarse a sí mismos como tal? La consciencia del objeto de investigación no limita las posibilidades nominadoras de quien ejerce

la *narratividad disciplinar*. La noción de *consciencia de clase* afecta directamente la connotación de la forma categorial.

Dice Bourdieu (2011):

No se pasa de la clase sobre el papel a la clase real más que al precio de un trabajo político de movilización: la clase movilizada es una función y un producto de la *lucha de los enclasmientos*, lucha propiamente simbólica, que se articula con el sentido del mundo social, con la manera de construirlo en la percepción y en la realidad, y con los principios de visión y de división que deben serle aplicados, es decir, con la existencia misma de las clases. (p. 355)

Disponer de formas categoriales siempre comprende la apuesta por el *embrollo*, pues estas no son dadas en el vacío, lo son en relación. De ahí el valor de reconocer las fuentes y los *tributarios*, en el arbitrio lógico de asuntos como *ilustrar, derivar, concatenar, conectar*, etc.

En el caso de los *netizens*, su definición como *clase*, conlleva —por conexidad— la consideración de una nominación: *lucha*. Cuyo abordaje requiere del ejercicio crítico —que no es posible en la carencia o en la ausencia metodológica—.

La noción de *lucha* se ha atomizado entre los más diversos activismos. En dinámicas en las que las condiciones para la definición de una *consciencia de clases*, posible tras las formas de encuentro derivadas de las TIC, se asfixian bajo la noción dominante de *herramienta* o *uso*.

Esta noción se sustenta en la reducción que concita la amalgama entre *oportunismo, divulgación, denuncia, exposición*. Así es que se

eleva un *reaccionarismo* delimitado por la indignación y por las diversas máscaras de la polarización. En formas de contacto y de choque en las que la ciudadanía se cristaliza tras una lectura de intereses correspondiente a perfiles tales como *usuario* o *cliente*.

Enunciaciones —entidades— que comportan un cierto *perspectivismo* y que —como corresponde a toda emisión en la que se significa lo *equivoco*— resultan reduccionistas; quizá derivadas de una falsa dicotomía o juego de antinomia con la imagen de *ciudadano*. Impuesta —estatuida— cual lógica, pero que desde una *narratividad* enfilada para la definición o la comprensión —muy a pesar del peso de lo informal confundido cual genérico— posibilita, a través del diálogo de *subjetividades* definidas en lo *disciplinar*, la opción de estudiar (en la labor crítica y desde el pensamiento científico) la consecuencia entre las declaraciones, los testimonios y los discursos.

Definir en falsas dicotomías hace más denso el anaquel de “lo resuelto”, mientras ratifica cual costumbre el deleznar lo *cognoscible*. Eso que se puede estudiar y justifica elaboraciones y riesgos miméticos. Caso dado en el hecho de proponer la entidad *netizens*. En altas y bajas por la opción múltiple de conectar —dependiendo de la naturaleza del estudio en el que se movilice la entidad— con esencia, sustantivo y sustancia.

Bajo esta noción, y en riesgo de proponer una forma categorial, se evidencia para las identidades y subjetividades la inminencia —insoslayable— de la *relación* con *escuelas*, *tendencias*, *círculos* y *autorías* y del *reconocimiento* de los avatares de lo *cognoscible*, de las *arqueologías* del pensamiento y de los ejercicios críticos, el *género* de los diversos razonamientos y la *genealogía* de las formas y de los conceptos.

En cuanto a la nominación escogida cual ilustración, tiene razón Bourdieu (2011) al llamar a cuenta sobre la importancia de un *trabajo*

*de movilización político*. Pero este hasta el momento luce quimérico, en el uso de la exacerbación de la diversidad y de la diferencia puestas al servicio de la homogeneización en el gesto y en lo poético.

*Trabajo de movilización* que ha de ser desactivado ante el peso de etiquetas como “inconveniente” y “ofensivo”, en medio de una apuesta en pro de la legitimidad absolutista del ruido.

Hasta el momento, la *oportunidad* de difundir *contenidos* en los entornos derivados de la explosión telemática no ha conllevado una verdadera transformación *ontológica* en lo positivo, aunque sí concita la emisión de cuestionamientos que están a la espera de categorizaciones, clasificaciones o curadurías.

De ahí que la reducción de *netizens* en una nominación o en una etiqueta concita los riesgos de la asimilación y de la uniformidad. Riesgos que se desactivan en el cambio *actitudinal* para el arbitrio de la categoría conceptual; pues —en palabras de Bourdieu— se requiere de ver *diversidad* ahí donde se pretende homogeneidad, conflicto ahí donde se nos obliga al consenso, reproducción y conservación donde solo se advierte el flujo confundido con movilidad.

Noción de la *diferencia* que no se debe asumir cual resolución mágica de todos los asuntos, pues es claro que es objeto posible de *perturbaciones* y de usos tendenciosos. Entre los que se cuenta un ánimo clasificatorio que pretende llevar lo resolutivo o definitorio a los campos del vacío. Cosa asible en el parafraseo de la definición *espacio social* hecha por Bourdieu (2011):

La diferencia existe, y persiste. Pero ¿quiere esto decir que hay que aceptar o afirmar la existencia de las clases? No, las clases sociales no existen [...]. Lo que hay es un espacio social, un

espacio de diferencias en el cual las clases se encuentran de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a *hacerse*. (p. 369)

La conversión de los *netizens* de *entidad* a *asunto* —en una acepción de lo sustantivo en la que lo catalogado vira del *ente* a *campo*— es sin duda vital para entender la *mímesis* que comprende el ejercicio de la narratividad disciplinar.

Esta idea nos lleva a considerar la existencia más allá de lo objetivo y nos instala en dar entidad a lo que se puede estudiar. Bien sea desde la forma, el lenguaje, la consecuencia, la vitalidad, la expansión, la condensación, etc. Es, en ese sentido, que las *categorías* afectan las afirmaciones y definiciones en la emergencia de *subjetividades disciplinares*.

En esa dirección, práctico es recordar las consideraciones que sobre la *entidad* hiciera Beuchot (2015) en la concreción y definición de lo que *se puede estudiar*: “la cantidad, la cualidad, la relación, la acción, la pasión, el tiempo, el lugar, la situación y el hábito” (p. 170).

La *entidad* que, desdoblada de lo corpóreo y de lo objetivo, conlleva la multiplicidad en lo *sustancial* y en lo *sustantivo*.

Este elemento sustantivo —hecho al concepto— es abordable en su dimensión de imagen, de símbolo o de ícono, y no se limita a ser una materialización de la perspectiva o del pensamiento. Asuntos que requieren tanto de definiciones como de discusiones. Así es como la materialidad sirve para celebrar la emancipación posible —a través de las identidades disciplinares— de los presidios de lo literal o de lo unívoco.

De tal manera, es necesario alejar el esfuerzo conceptual de las nociones de *obligación* y allegarlo al ejercicio de la libertad (Dewey,

1998). Esa que se expresa en la posibilidad de elegir (subjetividad), de definir y definirse (identidad) y de participar (narratividad).

Ante las narratividades, identidades y subjetividades disciplinares, es requerido diferenciar entre *instar por reconocer* y *obligar*. Pues el ejercicio crítico es el ejercicio de la consciencia. Consciencia que en lo disciplinar va más allá del cumplimiento o de la legitimación y que no se afianza si no se define la relación entre tradiciones (narratividad), métodos (identidad) y propósitos amplios (subjetividad).

En todos los sentidos, estudiar es reconocer y reconocerse; afinamiento que le debe más a la necesidad que a la obligación. Ahí radica la opción de diferenciar entre el *perfil* y el *sujeto disciplinar*, entre los *conocimientos* y las *competencias*, entre las *experiencias* y las *prácticas*.

La sujeción disciplinar no se da solo a través de los atavismos institucionales que viajan entre la acumulación que da contornos a las autorías, las tendencias, las escuelas, los campos o las ciencias. Dicha sujeción es el resultado del reconocimiento de lo posible, en cuanto al ejercicio mimético, en la apropiación de *métodos* y *narratividades*.

De tal forma, se hace necesario separar el mayor número de palabras posible de lo *simple*, desplegando la relación intrincada entre imagen, ícono y símbolo; voces como *fenómeno*, *análisis*, *viaje*, *experiencia*.

En el incentivo de lo disciplinar y en la determinación de *subjetividades reconocibles*, urge alejar del vacío a sustancia, sustantivos y significantes como *crítico*, *científico*, *hermeneuta*, *empírico*, etc.

En el esfuerzo por relatar *identidades*, es requerido hacer tanto por el reconocimiento como por la constante redefinición de los espacios donde el saber ha construido su legitimidad (*narratividades*).

Este ejercicio exige el hacerse y el renovarse en la idea de que *asir* —¿asirse?— es renunciar a las violencias impuestas por la informalidad, por la inequidad y por la subyugación.

En el estudio o reconocimiento de *narratividades, identidades y subjetividades disciplinares*, ante la necesidad de reconocer el peso de los conceptos para la diferenciación entre *declaraciones, testimonios y discursos*, es justo decir que *método* y *disciplina* son palabras provistas para la emancipación.

Ante *método* y *disciplina* lo dialógico —más que lo dicotómico— cobija asuntos tan disímiles como *tiempo y pensamiento, existencia y acceso, definición y significado*; en las que las certidumbres van de la mano de *narrativas* reconocibles y la noción de *derecho* es incentivo principal para la consolidación de lo *idéntico* en la transformación y de lo *subjetivo* ante acervos y acumulados.

Axiomática —que no exegetica— quizá malbaratada por las estériles diferenciaciones entre la *teoría* y la *práctica*, y por las artificiosas escisiones del estudio y de la vida. Efectos que se pueden desmontar en la crítica permanente a las confianzas nacidas de lo unívoco, lo fácil y lo literal.

En el fondo, comprender los conceptos, reconocer los métodos y asir las disciplinas —en relación con nociones como *narratividad, identidad y subjetividad*— aleja del *absoluto* las consideraciones sobre lo *propio* y lo *ajeno*; al tiempo que le orla condiciones de justicia a la caracterización de *individuos* y *colectividades*.

Establecer intimidades con *conceptos, métodos y disciplinas* lleva de la enciclopedia al ejercicio de lo *poético*, lo *retórico* y lo *político* — asuntos que no son objeto de la reducción de la *enseñanza* en *resultados* o *rendimientos*— .

Asumir la disciplina al ejercicio de la ciudadanía solo es posible si no reconocemos el —pretendido— inobjetable triunfo de la *axiología univocista* —más del logro que del mérito, más de la movilidad que de la circulación—, sobre la ponderación del *equivoco* que permite que persistan las prácticas significativas, los ejercicios analíticos, las apuestas hermenéuticas, las consideraciones fenomenológicas, las ciencias experimentales, etc.

Las *disciplinas*, los *métodos*, los *conceptos* no pueden convertirse en asuntos que cincelan los contornos del privilegio; riesgo que se puede enfrentar gracias a la imagen, la iconicidad y la dimensión simbólica de estos; condición que los dicta asibles, abordables, dispuestos para el diálogo, en su narratividad y en su identidad.

El sujeto disciplinar puede dejar de ser extraño o excepcional, de ahí que la labor de la legación conceptual conlleve un ejercicio político y deba comprenderse sin reduccionismos en la relación cuenta y riesgo.

Así se transparenta el vínculo entre la *definición* o *clasificación* y el *trabajo de formación política* del que hablara Bourdieu (2011).

Ante la complejidad de aceptar la existencia de los *netizens*, en medio de la conversión de los hilos de la *net* en nudos de atalaya, es necesario preguntarse: ¿qué tanto se afectarían las relaciones si a las nuevas formas de comunicación las alejamos de la noción de *redes* y las allegamos a la concepción de *espacio social*?

La respuesta puede ahogarse en la obviedad o la vacuidad de la noción de *ciberespacio* o representar un salto al vacío, pero el esfuerzo por ella nos permitiría explicar la relación entre la *mímesis* y la *conquista* de una perspectiva.

De tal forma, un *saludo a la bandera* nos pueda llevar de la obediencia y de la reproducción transaccional al ejercicio teórico o al tra-

bajo intelectual. Ejercicio en el que se ha de registrar la habitual tensión entre lo que Bourdieu (2011) denomina *las estructuras objetivas* y *las construcciones subjetivas*: “que se sitúa más allá de las alternativas ordinarias del objetivismo y del subjetivismo, del estructuralismo y del constructivismo y también del materialismo y del idealismo” (p. 384). Todas nominaciones, locaciones y riesgos operativos en la tradición. Opciones de comprensión del origen y de las fuentes de las diversas *narratividades disciplinares*.

Ante ellas, Bourdieu (2011) desliza y evidencia a la *persona* que pervive en aquella entidad que es el *pensador*:

Tengo el hábito de citar, deformándola un poco, una fórmula célebre de Pascal: “el mundo me comprende, pero yo lo comprendo”. El mundo social me engloba y, como sigue diciendo Pascal, “me engulle como un punto”. Pero, primera inversión, este punto es un *punto de vista*, el principio de una visión perspectiva, de una comprensión, de una representación del mundo. (p. 384)

Bajo esta idea, la posibilidad de fijar la consciencia sobre la importancia de la formulación no apocada ante la noción de *pregunta*, y su relación con el problema, sino elevada como opción en pro de la enunciación de aquello que hace cognoscible el mundo, los conceptos: “Dicho esto, nueva inversión, este punto de vista se mantiene como una mirada que parte de un punto situado en el espacio social, una *perspectiva* definida en su forma y su contenido por esa posición objetiva” (Bourdieu, 2011, p. 384). Posición que equilibra las relaciones entre el *crítico*, el *intelectual* y el *investigador*, que

reconoce al *Polifemo* que devora su mirada y que transforma su ejercicio en los visos sobre una piel que tiende a endurecer a fuerza de las ligerezas.

Lejos de los conceptos el triunfo de las narratividades de las violencias; lejos de las categorías todo tiende a la monstruosidad. Lo que se deforma en la sobredimensión es el objeto de la *imprudencia* que detona la superflua legitimidad del ignorantismo. Lo que se achica se aplasta, se elimina.

La formulación de conceptos, de nominaciones, enunciados y propuestas —como el de *netizens*— se entiende y es posible en la voluntad dialógica, dada en el reconocimiento estructural de una comunidad objetiva y gracias al ejercicio de la *narratividad disciplinar* localizada en lo que Bourdieu (2011) estima como *espacio social*: “El espacio social es la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella” (p. 384).

De tal forma, los *netizens* existen en el esfuerzo por reconocerlos y discutir ante y por ellos.

Del desmonte y análisis de los comentarios de los *netizens* —público de las miserias del mundo— surgía la opción de legar la definición de un objeto para la labor crítica o intelectual y la posibilidad de propalar la consciencia de la relación entre la perspectiva y las disciplinas (ante el grupo escogido como aula de experimentación en el proceso de consolidar una propuesta de legación de la comprensión y producción de textos académicos alejada de la tradición de la *lingüística textual*; instalada en un ejercicio ontológico que reconoce rasgos de lo hermenéutico y lo fenomenológico, en relación con la *antropología filosófica*).

No obstante, se optó por abordar el objeto para trazar una ruta que permite a quien esté en proceso de formación de su *subjetividad disciplinar* el comprender la diferencia que hay —más allá de lo semántico— entre *declaración*, *testimonio* y *discurso*.

Asunto para el que puede ser vital comprender a Heidegger (2012) en su texto “Las habladurías”, incluido en *Ser y tiempo*, en el que escinde la enunciación consecuente de las formas de la *publicidad* que no requieren de base y que emergen con la simple determinación de una *intención* o interés: “Las habladurías son la posibilidad de comprenderlo todo sin previa apropiación de la cosa” (p. 188).

Característica que define la declaración de quien se exagera como intérprete sin que exista una mínima opción de ser partícipe: “Las habladurías preservan incluso del peligro de fracasar en semejante apropiación” (Heidegger, 2012, p. 188).

De ahí que se entienda el *porqué* de la dominante actual de la comunicación subsumida ante un fenómeno: el fracaso estratégico, puesto al servicio de la dominación: “las habladurías con las que arramblar cualquiera, no solo desligan de la obligación de llegar a un genuino comprender, sino que desarrollan una indiferente comprensibilidad a la que nada le es ya cerrado” (Heidegger, 2012, p. 188).

Lo que conlleva la naturalización de la díada *domeñar* y *dominar* en la extinción de la consciencia de lo importante que es la prudencia.

## Herramienta

### Escisión y decisión

- **Discurso sobre el insulto y la indignación**

La uña del dedo pulgar, tan mentado en su condición oponible, se clava en la piel propia. “La prueba reina de lo evolutivo” se pone al servicio de una agresión. Son las tres y media de una tarde cualquiera. La resolana es como un pulpo mítico que sabe usar sus tentáculos cual látigos. Dos niñas se han trezado en una lucha fratricida. Las rodillas de una de ellas se vencieron, más entre angustias que entre vergüenzas se ve obligada a andar a gatas. “La imagen habla por sí misma” —se repite mil veces el oxímoron convertido en verdad de a puño—. Esta se debe a la naturalidad con la que se asume la infamante informalidad. El video se hizo viral. Cada cual pone en el tendedero su parecer. La mayoría se esfuerza por evidenciar que su capacidad de burlar es la de mayor envergadura. Surgen los “polígonos de lengua”. Los impactados son muchos, pero casi nadie acierta. Ninguno de los que declara parece tener un verdadero compromiso con la circunstancia dada en las imágenes. La preocupación de casi todos es impostada o se sustenta en los escrúpulos. Las frases trepidan y los que se trezan ahora son los improperios. El aferrarse se da en las posiciones. Las “verdades inobjtables” no requieren de mayores informaciones

para prometer cosecha. Las voluntades expresas no logran disimular del todo las diversas capturas sistémicas que les evitan a los declarantes realmente ser. Acostumbrados a que en sus vidas la constatación no tenga la más mínima importancia, vencidos por el peso de las inconsecuencias entre lo que se demanda y lo que se obra, expulsados de la probabilidad de entender el valor de la lógica, nunca informados sobre las condiciones que se requieren para la crítica, se convierten en los propaladores de lo absoluto. Incautos que sirven de trampolín a la peor versión posible de las “culpas”. En muchas ocasiones, terminan cobijados o definidos por aquello que han ayudado a deleznar. Son parte de la “fealdad” que señalan. Alimentan las versiones que les plagan de imposibilidades el camino. En cierto sentido, la burla es autoinfligida y responde a una historia mayor: la de los monstruos y los portentos. Esa que recibe leños cada que el sino trágico de la inequidad se convierte en gesto o cada que la tragedia asume el terno de lo explícito. “Monstruosidad” que deviene en un espectáculo al que cada vez se le corre el límite en cuanto a expectativas y satisfacciones.

Así pues, las redes han convertido al testigo en un partícipe que da vítores ante una ventana que ofrece la posibilidad de ver al Minotauro deponer. Hoy se alternan motivaciones para que los escrúpulos se exacerbén: leviatanes, gamines, hipogrifos, parceros, basiliscos, guerrilleras, hijos de Polifemo, pandilleros, pigmeos, prostitutas, licántropos, jíbaros y vampiros. Sujetos o perfiles a los que se señala pretendiendo siempre el “desde lejos”. Ese que sirve de capa para soslayar el origen y de moneda de cambio en el pésimo negocio que es el silenciar la consciencia. El seguir el viaje de la saeta que va a alcanzar un blanco

fácil ayuda a no advertir el ninguneamiento del arquero. Ese que se dispone a señalar las heridas sobre su mirada, se declara en riesgo y antepone su capacidad de victimizarse al relato de las verdaderas víctimas.

De ahí que sea legítimo asociar al Leviatán con una adolescente convertida en infractora. Para ilustrar este efecto, práctico resulta llamar a cuenta el recorte del libro de Job que hace Eco (2011) en *Historia de la fealdad*: “De su boca salen antorchas, centellas de fuego saltan de sus fauces. De sus narices salen vapores como de caldera que hierve al fuego. Su soplo enciende carbones, llamas dimanan de sus fauces” (p. 108).

El señalamiento de la grosería de las huestes desafectadas es concomitante con la supuesta invulnerabilidad de las pobrezas. Ante el imposible la mayoría se conforma con señalar lo objetivo de aquello que “no puede ser de otra forma”, pero “tampoco se puede tolerar”. La objetividad pasa del sujeto a convertirse en emisión que describe a la desigualdad: “La espada que lo alcanza no se clava, ni la lanza, ni el dardo, ni la flecha. El hierro es para él como la paja”. Cada saeta se lleva puesta una “escama” (Eco, 2011, p. 108). Caen dignidades y nombres, pero el monstruo que los porta se mantiene incólume. Cubriendo tanto a relatados como a relatores, en un abrigo calamitoso bajo el cual un gran número de los insalvables se asquea de aquello a lo que constituye. En esa tarea, buen servicio les presta tanto la crueldad como la ligereza.

El texto les permitió a los estudiantes entender las distancias existentes entre *ser en la expresión* y *ser en las disciplinas*.

El *opinador* solo requiere de la relación entre la voluntad y la fuerza; él intenta reproducir su posición en el arbitrio de cuestiones complejas, pero reducidas como la *verdad* y la *culpa*. Muchos de los declarantes confundían hacer la gracia con poseer gracia y su proceder le daba cuerpo a la categoría *desgraciados*.

En las declaraciones derivadas del video, se evidenció la distancia existente entre la administración violenta de los asuntos y el esfuerzo mimético que conlleva la escritura disciplinar. Distinguir entre la manifestación caprichosa y desprolija de compromisos y la apropiación del *asunto* desde las narrativas disciplinares permitió el comprender la necesidad de democratización de lo complejo, en un ejercicio de reificación de los conceptos, de los métodos y de los campos de estudio.

Los declarantes —dados al arbitrio de la riña— se movían entre el adjetivo y la ofensa; en ellos no existían las empatías ni las *prudencias*, que Beuchot (2015)<sup>1</sup> despliega desde Aristóteles hasta las hermenéuticas contemporáneas, cual rasgo de la voluntad de interpretación.

El tono de las declaraciones —plagado de contundencias— desplazaba la *phrónesis* y situaba la sinestesia tornada en violencia y confundida con *objetividad*.

La palabra *sinestesia* se asume por sus acepciones en cuanto al equívoco en la asignación de la sensación y por lo que en ella comporta la deformidad en la percepción. Frases como “Se les nota el hambre”, “Por encima se ve lo que son”, “Vean en lo que terminan las malparidas” y la reproducción de eslóganes frecuentes del ignorantismo —

---

1 En su definición de la hermenéutica, Beuchot (2015) sitúa la *phrónesis* y la asocia al conocimiento en el contexto, y la razón contextualizada que son ajenos a aquellos que obran cual declarantes a capricho y sin compromisos.

como “Bala y pal caño”, “Lo que les hizo falta es fueite”, “Esterilización ya”—, evidenciaron las diferencias entre *narratividades*; en una redefinición de voces como *conocimiento*, *comprensión* y *compromiso*.

El ser partícipes es probabilidad o es licencia. Diferenciar permite definir y separar distintas clases de *preocupación*, pues es diferente aquella que parte de la *sensación* y la *percepción* de la que se define en el estudio, el método y la apropiación disciplinar.

Los asuntos comprendidos en el video que motivó el *Discurso sobre el insulto y la indignación* pueden ser *preocupación* de las ciencias, las disciplinas y los campos de estudio. Cuestión que no se puede vencer ante la obvedad ni comprender a grandes rasgos, pues es el punto de partida para entender la *naturaleza* de ese texto. Ya que la lectura conlleva un desmonte que permita cambiar la sensación de extrañeza por la localización en cuanto a *narratividad*, *identidad* y *subjetividad* disciplinar.

Decir del texto “pertenece a las ciencias humanas” es, en gran medida, sacrificar la posibilidad de entrar en relación ante el absoluto, en la reproducción de gestos resolutivos que sirven para evitar el abordaje en el entendimiento de los conceptos.

La lecturabilidad del *testimonio* y del *discurso* depende de la comprensión de las consecuencias de una *sinestesia negativa* que hace de la percepción y de la sensación deformidades que se justifican en el escudo que el desprecio encuentra en la noción de *riesgo*.

De ahí que *monstruosidad* no sea una simple palabra, pues se constituye en el asunto que permite entrar en relación con la teoría del conocimiento. En ella opera un acumulado sobre el cual se puede obrar en cuanto a género, arqueología o genealogía.

*Monstruo*, cual voz, símbolo, imagen e ícono, nos brinda la opción de ilustrar el paso posible del objeto —el sustantivo— a la

sustancialidad, entendiendo esta como punto tanto de partida como de referencia de todos los vínculos posibles entre *mitos* y *tecno*s que alimentan las diversas *narratividades* y que motivaron en su momento múltiples *subjetividades*.

Estas últimas dadas en la relación entre la definición y la probabilidad, cuando se trata de hacer en contra de la insignificancia, pues las técnicas más se restringen en la idea de lo concreto que se estudian en su consecuencia en cuanto a las diversas formas, dinámicas y tradiciones del pensamiento, esas que cada vez que se abren —o caracterizan— vitalizan la consciencia de la participación.

Es ahí cuando juega la autocrítica de Foucault presente en sus conferencias en Berkeley —publicadas bajo el nombre de *El origen de la hermenéutica de sí: conferencias de Dartmouth, 1980*— en las que retoma una taxonomía de las técnicas sugerida por Habermas (2016):

Al parecer pueden distinguirse tres tipos principales de técnicas en las sociedades humanas: las técnicas que permiten producir, transformar, manipular las cosas; las técnicas que permiten utilizar sistemas de signos; y las técnicas que permiten determinar la conducta de los individuos, imponerles ciertas voluntades y someterlos a ciertos fines o a ciertos objetivos. (p. 602)

Las escuelas resultadistas se concentran en la reducción de la participación en el *producir* mientras disimulan la aplicación de la última categoría de las técnicas, en la promesa al sujeto de poder sustraerse de las complejidades de lo simbólico, de la lectura de los índices y de la asociación del ícono y la justicia, consideradas por demás accesorias.

De ahí la superposición de las instrucciones y de la fundamentación, en la radicalización de las formas y de las apuestas del dominar. Del domeñar al ser entre literalidades dictadas, en medio de la reproducción incesante de los grilletos agradecidos por los condenados a la insignificancia. Cárcel de lo directo e indicativo, en la que cada tanto se desliza un *signo*, un *símbolo*, una analogía que se desactiva con la presteza de las potabilizaciones del mercado. Esas que efectúan los *conceptos*, los *métodos* y los *acuerdos disciplinares* sin las complejidades en las que devienen.

En ese panorama, Foucault (2016) propone otro tipo de técnicas a ser consideradas, asumidas cual objetos de posible estudio permanente: las “técnicas” o “tecnologías del sí”: “que permiten a los individuos efectuar por sí solos una serie de operaciones sobre sus propios cuerpos, sus propias almas, sus propios pensamientos, su propia conducta, y hacerlo de manera tal de transformarse, modificarse y alcanzar cierto estado de perfección, de felicidad, de pureza, de poder sobrenatural, etc.” (p. 613).

Lo que se llama el *gobierno de sí* no es el resultado de la maquila presurosa o casual, como lo pretende dictar el mercado.

El en sí es el resultado de las tensiones entre órdenes y del diálogo entre las diferentes formas de gobierno, de legitimación y de registro. Es algo sobre lo que ha operado lo *unívoco* y lo *equivoco*, modelados y moldeados por las paradojas y analogías entre las *subjetividades* y los diversos relatos asibles para definir y definirse. Cosa imposible de comprender por aquellos que les niegan a los sujetos la posible asociación entre ícono, índice y símbolo, por imponer la poética única del resultado. Poética de la violencia, retórica de la obligación y política del cumplimiento, a las que acude —obedece— la escuela que no concibe la *práctica* en su relación con la libertad y que promete la cosificación de la instrucción sin las angustias propias de la fundamentación.

En su *estado actual* en cuanto a la hermenéutica, Beuchot (2015) recorre las apropiaciones de diversos autores sobre la *analogía*. Figura que es fundamental para entender la condición, las características y las funcionalidades en la aplicación de los conceptos. Cuestión discutida y asimilada a tal grado que se llega a manifestar que las *entidades* dispuestas cual categoría son en su naturaleza emisiones metafóricas. En su basto recorrido da un lugar primordial a Charles Sanders Peirce:

Para Peirce, la analogía se recoge en su idea de iconicidad, del signo icónico. En efecto, divide el signo en tres: ícono, índice y símbolo. El índice es el signo unívoco, porque es natural, con relación a causa y efecto, como la huella en el lodo y el animal que la imprimió. El símbolo es el signo equívoco, porque es cultural, como el lenguaje, en el que una cosa (como la mesa) se dice de maneras diferentes en distintos idiomas. En cambio, el ícono es en parte natural y en parte cultural, en parte idéntico y en parte diferente [...] Además, divide [Peirce] el ícono en tres: imagen, diagrama y metáfora. La imagen nunca es unívoca, es decir, idéntica a lo representado; solo semejante. La metáfora también da conocimiento. Y el diagrama está entre la una y la otra, pudiendo ser desde una fórmula algebraica hasta una buena metáfora. (p. 203)

La referencia que Beuchot (2015) hace de Peirce nos permite abordar las diversas dimensiones y secuencialidades del *concepto*; si asumimos el índice en la manifestación de lo *cognoscible*, de aquello que se puede estudiar, que es unívoco solo en la descripción inicial; si comprendemos el *símbolo* como el resultado de los acuerdos en los que operó una cierta *narratividad*, en la que radica la equívocidad y cuyas condiciones se delimitan por el tipo de estudio o aproximación, y si

entendemos el ícono en su transcurso y como constitutivo de *discursos*, en los que obra la identificación tanto como la discusión.

Beuchot (2015) nos recuerda que el ícono es constituido por tres elementos —imagen, diagrama y metáfora—. En ellos juega de diversas maneras la representación de la *entidad* que es el concepto. La noción de imagen que se ha desplazado de lo convencional a lo polisémico y que hace se pase de lo idéntico a lo semejante —identificable o discernible en relación con la narratividad disciplinar—; la noción de diagrama que en su representación es al tiempo expansión y condensación, en la exégesis o en la sindéresis y la metáfora, en la negociación hermenéutica constante entre el *todo* y la *parte*, que suministra una comunicabilidad a la idea, el argumento o el pensamiento en el que el equívoco es tanto destino como logro. Tal como ocurre con la noción de *monstruo* del índice (la desadaptación o la deformidad) hasta su iconicidad en la que la *imagen* sitúa o pierde las identidades, el diagrama se calca sobre los muchos otros diagramas que naturalizan la sinestesia negativa y la metáfora se dispone tanto para claridades como para ocultamientos. Idea que sirve de *ilustración* del peligro de interpretar como acto reflejo, dado sin esfuerzos ni riesgos. Entre automatizaciones de la expresión en las que todas las naturalezas de las palabras se restringen en la violencia. Allí es que somos gobernados desde la costumbre, sin que se juegue el *sí* que desbroza de desprecios a las administraciones posibles de hechos, figuras, circunstancias.

Por eso, ahí donde debiera estar el contacto se ignora, en el punto en el que podemos ser partícipes objetamos, en el instante de particularizarnos preferimos obedecer. Es así como en el *campo* que se dispone para el contacto no ejercemos un gobierno del *sí* que nos permita comprender qué compartimos en medio de la coerción y la dominación:

El punto de contacto, donde [la manera en que] los individuos son dirigidos por los otros se articula con la manera en que ellos mismos se conducen, es lo que puede llamarse “gobierno”. Gobernar a la gente, en el sentido lato de la palabra, no es una manera de forzarla a hacer lo que quiere quien gobierna; siempre hay un equilibrio inestable, con complementariedad y conflictos, entre las técnicas que se ocupan de la coerción y los procesos mediante los cuales el sí mismo se construye o se modifica por obra propia. (Foucault, 2016, p. 626)

Entre la coerción y la dominación el efecto del desconocerse, de la extinción de la piedad y el olvido de la prudencia (*phrónesis*), que se concretizan en el desplazamiento a fuerza de adjetivos de los íconos, los índices y los símbolos.

Efecto de lo resultadista que no comprende la opción de mover hacia lo positivo, a través de la democratización, la consciencia del *gobierno de sí*. Positivismo que urge cuidar de los vaciamientos y de las perversiones que opera el individualismo sobre la probabilidad —la mayoría de las veces obviadas— de la participación en la ciencia —tanto como relato como práctica—.

Participación que se desplaza por la comodidad del desconocimiento que conlleva el desprecio de *sí*. Efecto que se disimula tras el influjo resultadista, que vende la idea de la participación en la renuncia a los ejercicios críticos, a la singularidad, al arbitrio de tensiones y al alcance de disposiciones.

Cosa posible por la objetivación que exagera el ponderar la acción en detrimento de la consciencia y del pensamiento.

Esta explicación permitía —en la concreción de enunciados— separar lo que *se puede estudiar* del cumplimiento de *objetivos* de la definición de *propósitos amplios*. Que solo se comprenden y se asumen en la significación de *testimonios* y en la labor mimética que evidencia el porte de *discursos*.

Mímesis que en sí misma es posible objeto de estudio, por el diálogo que en ella existe de las tres grandes fuentes de las narratividades disciplinares: la poética, la retórica y la política.

Para desde ahí hacer en pro de las *subjetividades*, de la significación y de la enunciación. Camino —no ruta— que conllevó nominaciones entre las aulas de experimentación que servían para la ilustración de las *identidades* en cuanto a lo disciplinar. Identidades puestas en relación con la idea del *examen de sí* y con la *obligación de decir la verdad de sí mismo* que Foucault traza entre las filosofías antiguas, para desde ahí redefinir la relación *objetivo y formación* que es extraña a las escuelas de la obediencia y de la renuncia a la consciencia y el pensamiento.

El autor de *El origen de la hermenéutica de sí* reconoce un objetivo desde el cual se parte, sin el que no es posible un camino hecho de *propósitos* para la concreción del ser, en el reconocimiento de la tensión entre virtud y riesgo: “el objetivo de la formación filosófica era armar al individuo con unos cuantos preceptos que le permitieran conducirse en todas las circunstancias de la vida sin perder el dominio de sí o sin perder la tranquilidad del espíritu, la pureza del cuerpo y del alma” (Foucault, 2016, p.645 de 2760).

Ese *armar* que se desplaza por la imposición de la vocación en la violencia que legitima la declaración inconsecuente y la confusión del *testimonio* con el todo. En tiempos de la emergencia de una virtualidad despreocupada de las condiciones de lo virtuoso. Virtualidad que muchos manifiestan dicta la inutilidad de la relación directa, pues lo que

se requiere de la *formación* para el resultado reduce la mediación a sus mínimas condiciones, en la naturalización del desencuentro, de la extinción del diálogo y de la obediencia suma del *ser insignificante*.

Ser insignificante es inadmisibile para aquel que se hace legatario del *dominio de sí*, en cuanto a las narratividades, las identidades y las subjetividades posibles: “a ese principio [el del dominio de sí] debe su importancia el discurso del maestro, que debe decir, persuadir, explicar; debe dar al discípulo un código universal para toda su vida, de modo tal que la verbalización se sitúa del lado del maestro y no del discípulo” (Foucault, 2016, p. 646).

Hoy dicha verbalización se da en el diálogo, siempre que la intención al enunciar, persuadir y explicar no se dé en el mover hacia la obligación por la tarea, sino en la identificación de la probabilidad de ponerse en relación con conceptos y con relatos. Caso dado en el ejercicio que justifica este libro, en la significación de las experiencias de las que parte y de la aplicación de las herramientas que llevaron a un grupo —a través de enunciaciones— de los desprecios habituales a la localización de posibles identidades en lo disciplinar.

Herramientas —como el *Discurso sobre el insulto y la indignación*— permitieron disponer fraseos que sirven para ilustrar diversas posibilidades y tradiciones críticas. Texto puesto en relación para establecer el juego que se da entre la *confesión* —del *yo* en relación— y el examen de sí —el conocerse a consciencia—; al cual Foucault estudia y comprende cual determinante de la verdad, pues en su objetividad permite que el individuo sea un lugar en el que surge y actúa una fortaleza que pone en relación con el recuerdo y con las eficacias de los discursos (2016, p. 849).

De ahí que “las eficacias de la violencia” requieran que quienes reproducen sus formas sean parte de la latencia del olvido de sí. Así

que no sobra advertir que todo aquel que obre en detrimento de las consciencias del otro —incluidas las consciencias de clase o espacio social—, así exprese su intención de proteger un modelo económico y social, está perdiéndole entre la insignificancia, tras garantizar que su legitimidad solo se reconocerá entre las violencias, al romper los equilibrios entre la representación y la participación.

Quien evita —por resquemores— que el individuo en formación sea consciente de sí —de su origen y de sus condiciones— lo reduce en el *adjetivo* a la posibilidad de arbitrar la dialéctica entre la consecuencia y la legitimidad.

En otras palabras, corta sus opciones de *superar* y *realizar* (Marcuse, 2012) más allá de las acumulaciones que reducen al *ícono*, el *símbolo* y el *índice* en objetivaciones que hacen tolerable la desmemoria.

Entre los enunciados nacidos del *Discurso sobre el insulto y la indignación*, dispuestos —como ilustración— ante las aulas de experimentación, se evidenció la necesidad de diálogo entre los tiempos y los conceptos, para que la noción de *monstruosidad* que movía las declaraciones colgadas al video de dos niñas que pelean en el patio de su escuela ganara densidad cual fuente o tributario.

“Aporofobia en las redes sociales” fue una idea que sirvió para explicar la localización disciplinar y las requeridas definiciones metodológicas; pues conllevan distintas tradiciones y acervos las enunciaciones: “Naturalización de la...”, “Fenomenología de...”, “Tratado sobre...”, “Formas de evidenciar la...”.

Ante los trabajos posibles, las diversas labores críticas probables, entre el grupo afloró la importancia de la fundamentación teórica y de la significación de las experiencias.

Cuestiones que conllevan la distinción entre quien se hace a unas herramientas o recolecta informaciones, y quien pretende definir su identidad y ratificar su subjetividad disciplinar. Ese que se acerca a lo que los griegos llamaron *gnome* y que Foucault (2016) retoma en su *El origen de la hermenéutica de sí*: “Designa la unidad de la voluntad y el conocimiento; designa también una breve fase —una sentencia, unos pocos versos— por la cual la verdad aparece en toda su fuerza y se implanta en el alma de los simples mortales” (p. 868).

Frase y pocos versos que no pueden ser del arbitrio de los condenados a la *ignominia*. En la que surge la combinación entre perderse en la legitimidad rotunda de la violencia y la vergüenza de no llegar a ser.

Sin la relación entre la voluntad y el conocimiento la no completitud se hace inevitable, circunstancia tolerable para quienes se proclaman la mayoría, en la confianza exacerbada por la escuela del resultado por el resultado. En ella se confunde la lectura con el estudio, mientras la vida se gasta en resignaciones o en logros paliativos al mal de la consciencia del sí reducida en la repetición o en la adquisición.

En esos términos, viene bien retomar la carta “De la lectura” que Séneca (1985) envía a Lucilio:

Tengo por cierto que estas excusiones que me sacuden la pereza son provechosas a mi salud y a mis estudios. Cómo favorecen a mi salud, ya lo ves: como el amor a las letras me torna dejado y negligente con mi cuerpo, hago ejercicio por cuenta de otro. En qué forma favorece a mis estudios, ya te lo diré: me distraen de las lecturas. Las cuales pese a todo considero necesarias; de una parte, porque me guardan de contentarme conmigo mismo; de otra, porque, conociendo los descubrimientos de los demás,

juzgo las doctrinas que ya han sido descubiertas y medito sobre las que pueden descubrirse. (p. 27)

Solo puede soslayar la lectura aquel que no tiene la intención de entrar en relación. Ese a quien se le ha hecho la promesa de la felicidad en el contentamiento absoluto por sí mismo. Sí y *en sí* del que muchas veces solo existen el cascarón o las formas que dictaron su legitimidad.

En el amanecer del texto de Séneca, la lectura está tan integrada a la vida como a la obligación, es constitutiva de las rutinas y es objeto de la probabilidad tanto de limitarse como de hacer en pro de la definición: “la lectura alimenta al pensamiento y nos recupera de la fatiga del estudio; no, empero, sin entregarnos a otro estudio”. La lectura es parte del *descanso* y conlleva la pesquisa mnemónica que es concomitante con la capacidad del individuo —capacidad en términos de sensibilidad, experiencia y significación—.

Hoy el panorama lucirá diferente para los afectados y los defensores de la escuela resultadista, en la que la lectura se reduce a la instrumentalización y la necesidad que no es vital, pues obedece a las formas de la representación más que de la participación; para la cual se requiere del efecto de la *completitud* que hace que voluntad y conocimiento dibujen la tríada identidad, subjetividad y narratividad disciplinar.

Bajo esta consideración, es posible manifestar que el afán del resultado extingue la lectura y la sustituye por la asimilación o la reproducción. Condiciones para las que basta la insignificancia dirigida del suceso por el suceso.

Séneca usa la metáfora de las abejas, para significar el desdoblamiento de la lectura en el riesgo de hacerse a una voz en cuanto a los asuntos; barrunto que se debe según él al tránsito —el ir de aquí para

allá y el escoger las flores apropiadas— que hace posible llenar —según Virgilio— “las colmenas de néctar dulcísimo”.

Es posible desdoblarse estas abejas en aquellos que deberíamos considerar en sus subjetividades e identidades, y “algunos quieren que no tengan la facultad de hacer la miel, sino de recogerla” (Séneca, 1985, p. 27). Ese es el deseo de los que se quieren ahorrar las subjetividades en el proceso de institucionalización y legitimación que les corresponde a las escuelas. En dinámicas en las que la gestión es más de lo documental que del conocimiento, en un ambiente determinado por la confusión de la duda con la sospecha. Esa que se desmonta en el reconocimiento de todo lo mimético cual narrativa; en la que los conceptos y los métodos cumplen una función similar a la que cumplen los imaginarios en el relato de las rutas o de las cartografías:

Te repetiré que hemos de imitar a esas abejas, separando todo lo que hemos recogido en diversas lecturas —pues las cosas ordenadas se conservan mejor—, fundiendo después en un solo sabor todas las cosas reunidas, por obras del cuidado e ingenio de nuestra inteligencia, en tal forma que no aparezca de dónde han sido tomadas, y ofrezcan bien manifiesto que poseen ahora un ser bien diferente del de antes, lo cual vemos que sin intervención nuestra realizado por la Naturaleza en nuestro cuerpo. (Séneca, 1985, p. 28)

Dicha naturaleza es susceptible de la labor de las distintas formas de la teoría del conocimiento. Que no se extingue a pesar de la pretensión de la transparencia en lo referencial que determina lo que se precia de ser objetivo.

En este ejercicio —de la arqueología, de lo genérico y de lo genealógico— estriba la participación del ser completo, aquel que entiende que la sospecha es la que significa la recolección y la duda es la que conlleva el ejercicio crítico —o el método—.

Séneca avanza al sumarse a la tradición de la lectura y su metafORIZACIÓN en lo nutricional: “los alimentos que tomamos, mientras se mantienen en su ser y nadan en el estómago sin disolverse, son para nosotros peso y molestia; pero cuando han terminado su transformación, se nos convierten en sangre y fuerzas. Hagamos lo mismo con los alimentos del pensamiento” (Séneca, 1985, p. 28).

Para el alumno de la escuela resultadista, la lectura y la producción de sentido —asfixiadas en la noción de *utilidad*— nunca dejarán de ser “peso y molestia”; de ahí la importancia del equívoco cual campo para la definición de la identidad y como *espacio* de estímulo de las subjetividades.

La escuela resultadista —de la reproducción y deificación de las voces; de la museificación del pensamiento y de las autorías— se sustenta en la tolerancia con la promesa de que la propiedad se aplique más sobre objetos que sobre el ser.

En ese aspecto, Séneca (1985) es imperativo: “No toleremos que nada de lo que hemos ingerido permanezca intacto, que todo deje de pertenecer a otro ser” (p. 28). Al tiempo que advierte el riesgo de lo que define las institucionalizaciones en las que el *obrar* y la *tarea* son dadas sin la consideración del vínculo entre la voluntad, el entendimiento y la inteligencia (*gnome*). En su carta nos dicta el *deber ser* del *pensar* ante el saber —objeto de la recolección—: “digiriéndolo, pues de lo contrario no se ensamblaría en la inteligencia, sino que quedaría depositado en la memoria”.

Sin duda, la lectura debe enseñarse más allá de la representación, pues debe ser considerada como lo que es: la unidad mínima de la participación del ser completo: “[el alimento —lo leído—] asimilémoslo confiadamente y hagámoslo nuestro, a fin de que su multiplicidad se convierta en unidad, de igual manera como de muchos se hace un solo número, como se reúnen en una sola suma otras cantidades pequeñas y desiguales” (Séneca, 1985, p. 28).

Esta asimilación no es la de la naturaleza resultadista, pues la metáfora de ser y sumarse es muy clara en sus consecuencias y elementos; en los que viene bien comprender tres de las categorías propuestas por Kant (1787) en su *Crítica de la razón pura*: la unidad, la pluralidad y la totalidad.

Para Séneca (1985), la consecuencia de la lectura es un impacto en el alma y es un determinante de las acciones de las que dependen la identidad, la subjetividad y la participación en la narratividad de la que se reconoce la naturaleza. Él advierte uno de los riesgos que convierte en hábito la insignificancia: la reproducción: “Aunque surja el parecido con alguien que haya penetrado profundamente en tu admiración, quiero que te le parezcas como un hijo, no como un retrato: el retrato es una cosa muerta” (p. 28).

Como muertas y muertos son las reseñas y los ensayos, los artículos y los reportajes dados en el resultado por el resultado. En ellas la negación de la heredad significativa.

En los entornos resultadistas —lejanos a las legaciones disciplinares— las diadas naturales se rompen, pues las armonías y tensiones reducidas en el logro y en las apariencias no permiten ver la naturaleza del vínculo maestro-estudiante, escritor-lector, obra-testimonio o testamento.

Díadas y relaciones que se pueden liar a una forma específica que en la proliferación lleva del canon al coro: “¿No compruebas cuántas veces forman un coro? Y, con todo, de todas ellas no resulta sino una” (Séneca, 1985, p. 28).

En esa participación y consolidación de la unidad, es vital el relato; sin asirse a una narratividad la participación para quien estudia es espuria: “Hablo del coro tal como lo conocieron los antiguos filósofos [...]. Así querría que fuese nuestra alma; que contenga muchas artes, muchos preceptos, muchos ejemplos de las más diversas épocas, pero que todo tienda a la unidad” (Séneca, 1985, p. 28).

Unidad que es extraña a las promesas de los influjos resultadistas, pues en ellas es posible obviar el ser y obrar sin alma. Asuntos en los que la representación pesa más que el ánimo por hacer en pro de la participación.

Las escuelas del resultado por el resultado generan perfiles o entidades incontinentes, a las que el contentamiento les llega por la versión paupérrima de una sola melodía. Señalamiento que muestra la base porosa que en la micra tiembla, porque sabe que su suerte puede cambiar con el simple abandono de un tono: el de lo ejecutivo.

Séneca (1985) propone una manera —que no una fórmula— de garantizar la preminencia de aquel coro total: “Con una constante solicitud, no haciendo ni evitando nada que no sea siempre bajo el consejo de la razón”. (p.28)

Pero ello significa renunciar a todas las promesas de la futilidad que le evitan a aquel que la escuela institucionaliza ser en el arbitrio de la voluntad, del entendimiento y del conocimiento:

Si quieres escuchar a esta [la razón], te dirá. Deja por fin estas cosas que andas persiguiendo: deja las riquezas, peligro o carga de sus poseedores; deja las delicias del cuerpo y del alma, que ablandan y enervan; deja la ambición, hinchada de vacuidad, de vanidad, de viento, desconocedora de toda medida, tan inquieta por los que tiene delante como por los que tiene al lado, trabajada por la envidia, y por una envidia doble. (Séneca, 1985, p. 29)

Las renunciaciones que corresponden a la versión de la razón que elabora Séneca están todas condicionadas. A la riqueza, las delicias y la ambición las devela en cuanto a sus exacerbaciones, mientras mimetiza los límites en los que se hacen rayanas con la monstruosidad: las furias de la pusilanimidad, el ventarrón pírrico que produce la fuerza que se agota en sí misma sin avanzar un ápice, las desmesuras de quien no valora la proporción, las desconfianzas de quien no hizo por afianzarse.

Para terminar su carta “De la lectura”, Séneca asume la fuerza de la verdad, esa que bien comprende Foucault (2016) en su estudio del *sí*: “Esta fuerza radica en la capacidad mnemónica del individuo y en la calidad retórica del discurso del maestro, y estas dependen en parte del arte de la memoria y del arte de la persuasión” (p. 868).

Condiciones que se vedan de antemano a quien aprende y a quien lega en la apuesta del resultado por el resultado; pues al estudiante no se le pide *ser* y al maestro cada vez se le silencia más por la fruición que por el rendimiento. En la que operan formas específicas de confusión entre la evidencia y la apariencia, sin importar que la consecuencia mnemónica —relación entre el recuerdo, lo constatable y lo legítimo— y la consolidación —materialización concomitante— de lo portado en la retórica no se desdoble en situación social en derredor de ambos actantes.

En una suerte de confusión de *las cosechas* con el *bienestar del territorio*, pues no se consideran los papeles que desempeñan los fenómenos en aquello que se celebra o que preocupa. Por eso, el enorme valor del clamor en la voz de Séneca para todos aquellos que superan la reducción resultadista del enseñar y aprender; seres jugados por la legación disciplinar, que es elemento primordial en la garantía de ser y participar en y de lo digno:

Ven por este camino, por el que conduce a la sabiduría, en busca de bienes tranquilísimos y abundantísimos. A todo aquello que emerge por encima de las cosas humanas, por más que sea pequeño y solo se eleve por comparación con las cosas más bajas, únicamente se va por senderos difíciles y penosos. Escarpada es la vía que conduce a la cima de la dignidad, pero si tomas gusto a ascender hasta tal cima, a la cual rinde acatamiento la fortuna, contemplarás por debajo de ti todas aquellas cosas tenidas por más elevadas y llegarás a ella por un camino seguido. Consérvate bueno. (Séneca, 1985, p. 29)

La probabilidad de asir una disciplina requiere del paulatino tránsito de la verticalidad referencial al diálogo dado en justicia entre autorías.

En esto radica la necesidad de redefinir la enseñanza de asuntos como la escritura de carácter académico y de asumir la labor de propalar —cual derecho— la complejidad como elemento de control de la proliferación de la *dificultad* —en lo circunstancial—.

Idea que establece comunicación con la definición estoica de *sujeto* que Foucault (2016) condensa en *El origen de la hermenéutica de sí*: “El sujeto constituye el punto de intersección entre un con-

junto de recuerdos que deben traerse al presente y actos que deben regularse” (p. 696).

Relación que es básica para la consecuencia, en el advertir que los recuerdos son compartidos a través del ejercicio mimético y que los actos —incluidos los actos del lenguaje y las acciones de la imputabilidad y de la implicación moral— son los que marcan la relación entre los individuos y sus identidades.

A los estudiantes intervenidos con *El discurso sobre el insulto y la indignación* —en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), la Universidad del Valle Sede Meléndez y dos instituciones educativas del sector oficial interactuadas en el proyecto *Mejoramiento de la gestión curricular de mi comunidad es escuela* (2018-2019)— se les convocó en cuanto a tres aspectos fundamentales: la constatación, la consecuencia y la lógica.

Asuntos que son constitutivos del ejercicio crítico disciplinar y que marcan la diferencia entre lo que se vive y se fija, entre lo que se acumula para el análisis y lo que es objeto de las diversas formas de la naturalización.

Ante los partícipes en la experimentación, se presentó un enunciado, que bien puede corresponder a la idea de *máximas* presentado por Kant (2003) en *Pedagogía*: el contraste entre la declaración y el discurso devela a las diferencias entre circunstancia, situación y condición en la *persona*.

Cuestión que los llevó a vincular la construcción de la declaración o del discurso a la noción de *propiedad*; de una forma compleja, por el entendimiento de la posibilidad de asir una *narratividad disciplinar*, de la importancia de comprender *método* y *concepto* en la definición de una identidad y de la probabilidad de ratificar la *subjetividad* a través de la autoría.

A pesar de la peligrosa asimilación del ejercicio a los términos de la *calidad*, los estudiantes —en todos los ámbitos de la interacción— consideraban el discurso como algo *ajeno* y las declaraciones, a pesar de sus violencias, como algo propio.

De ahí la opción de una enunciación contundente en lo diagnóstico: “Ustedes se sienten más cerca de la violencia que de la disciplina”; y la emergencia de una pregunta deontológica cuya respuesta quizá sea viciada por el riesgo del escarnio: “¿Ustedes vienen a una escuela para asumir la justicia a la *propalación* de lo disciplinar o de la *narratividad* de la violencia?”.

Vitalizar el acuerdo de no establecer una relación pedagógica desde la subestimación conllevó explicar lo que se requiere para escapar de la confusión entre lo gratuito y la opinión: una lectura compleja de la *per-tenencia* y la *pertinencia*, el compromiso con la *comunidad* caracterizado por la definición de esta en términos que equilibren la relación entre opción y circunstancia —opción y apuesta— y la consolidación de una referencialidad concomitante más con la idea de *propósito amplio* que con la noción restringida de *cumplimiento*.

Develar esta apuesta —apoyada en la explicación de la diferencia entre *la comunidad del habla* y *la comunidad institucional* que hace Cassany (2006) en *Tras las líneas*— conllevó una diezma de los acudientes a las aulas de experimentación que estuvo a punto de dar al traste con la fase de implementación de esta experiencia investigativa. Circunstancia que no se suscitó por la naturaleza de la experiencia que pondera más la *significación* que la *sistematización* y que se legitima en la tradición de la *antropología filosófica* y en las tendencias de la *antropología docente* (labor de tienda de lo *poblográfico* y de la probabilidad de una *pedagogía de autor*).

Ese comportamiento de los *sujetos* de la —y en la— investigación no resulta inestimable, pero se puede explicar en el *peso de la costumbre*, en la que claves y secretos —fórmulas y *protocolizaciones*— son más estimados que conceptos y metodología.

Los estudiantes que deleznaron la posibilidad de constatación de opciones diferenciales de apropiación de las escrituras académicas eran demandantes de certidumbres y de resultados, en una rotunda confusión entre facilidad y satisfacción.

## 2.

# Segunda secuencia y consecuencia

## Implementación conceptual

---

### De la noción de *interés*

El estudiante espera al docente al terminar la sesión. En su mirada porta una expresión de gravedad que solo se entiende si se asume a la idea de la impostación.

Sin mediar palabra, el docente recibe un cartapacio abierto. Se trata de una copia del diseño de la materia que el estudiante ha conseguido en la red. El dedo de quien demanda golpea sobre la semana que corre en el desarrollo de actividades. “Le exijo que se ciña al microcurrículo de la materia, profesor”.

Ante las explicaciones en torno a lo diferencial de la experiencia —justificada en la investigación en el aula— quien se allega a derechos adquiridos informa que ha de enviar una carta a la dirección del programa. El maestro parte, pensando lo riesgoso que resulta vivir de un oficio en el que para legar es un gesto recurrente tener que dar la espalda.

Al comunicar la situación al grupo, se expresan las prevenciones. En algunas voces, se reproducen las poéticas del linchamiento,

características de la fruición por las violencias, en el desconocimiento del acuerdo inicial de hacer en pro de las narratividades disciplinares.

En el diálogo no se arbitran criterios. La dominancia es la de los pareceres. El *declarar* se desdobra en confesión: “Estamos asustados con la evaluación, ante los parciales ya sabemos jugar”. Algunos resisten desde las angustias: “No sabemos cuál es la utilidad de lo que estamos viendo”.

La búsqueda de la formulación, de la herramienta y del resultado no les permite la angustia en torno al hecho de afirmarse sin fundamentos. La mayoría reconoce la relación con la comprensión y la escritura de textos como algo circunstancial. Muchos se sinceran: “Cuando dejemos de estudiar no vamos a volver ni a leer ni a escribir”.

La explicación sobre la diferencia entre *obtener* y *ser* no cala, pero sí queda en el ambiente la consciencia de la importancia del *estudio permanente* y lo que este conlleva en cuanto a libertad.

Si la idea de la probabilidad de la *autoría* en la democratización de lo complejo impactó al grupo, solo se sabrá con el paso del tiempo. Ante la renovación de los acuerdos, en el distender que corresponde al expulsar lo punitivo de la evaluación, se exacerbó lo que hay de depuración —purga— en la deserción.

En ese sentido, se hicieron fundantes las definiciones que de la palabra *interés* adelantara Dewey (1998) en *Democracia y educación*; en la advertencia de un reduccionismo propio de la escuela resultadista: “Se toma el interés para significar meramente el efecto de un objeto sobre las ventajas y desventajas personales, el éxito o el fracaso” (p. 114).

Así pues, en la deserción entraron en tensión dos miedos referidos por las pedagogías de la democratización: el miedo a quedar por fuera y el temor a ser más.

Tensión que en la mayoría de las ocasiones no llega a enunciarse por la confusión del *simplificar* con la satisfacción: “Separados de todo desarrollo objetivo de los asuntos, estos quedan reducidos a meros estados personales de placer o dolor” (Dewey, 1998, p. 114).

En este caso, el *placer* no era fácil de situar por no darse la legación de trucos, de técnicas o de herramientas, y el dolor se asumió a la confusión lógica de todo proceso en el que la apropiación no puede apocarse en las formas tradicionales y resultadistas.

Para muchos de los autoexcluidos, una perspectiva, una predisposición crítica, la fundamentación conceptual o el porte y desarrollo de discursos no eran cosas asibles.

Por eso, en el ejercicio de fundamentación requerido para el hallazgo de una relación posible con una o múltiples narratividades disciplinares, no son admisibles las confusiones habituales en derredor de la *educación* cual objeto del mercado: “Educativamente se desprende que atribuir importancia al interés significa designar algún carácter de seducción a un material por otra parte indiferente; lograr la atención y el esfuerzo ofreciendo un soborno de placer” (Dewey, 1998, p. 114).

Cuestión de la placidez que se hace cada vez más dramático ante la *clientelización* del hecho educativo. Fenómeno en el cual lucen lapidarias las palabras de Dewey (1998), si se trata de comprender las diferencias sustanciales entre el arbitrio y la posesión en eso de definir la identidad, afinar la subjetividad y apropiar un relato disciplinar.

Sin duda, las imágenes propuestas por el autor de *Democracia y educación* son más ajustadas que desmesuradas, si de entender las condiciones de la participación en un ejercicio que busca desdibujar las fronteras entre la vida y el estudio se trata, ante el riesgo de retornar a las maneras propuestas por las *escuelas resultadistas*: “Este procedimiento

es estigmatizado adecuadamente como pedagogía ‘suave’, como una teoría de educación de ‘cantina benéfica’” (Dewey, 1998, p. 114).

Dejar de confundir el proceso de formación con la placidez del que acude a la costumbre del cántico de la alforja es algo requerido cuando el esfuerzo es en pro de la *persona* —del sujeto— más que del *perfil*.

El declarar que la angustia, la confusión, la frustración, son bienvenidas cuando se trata de definir las subjetividades conllevó la asimilación de la circunstancia dada a un *asunto de consciencia*. Identificación que permitió comprender a los *apáticos* o *excluidos* como *objetores*.

De tal forma, Dewey nos ofreció la opción de ser testigos de las intimidades entre lo particular y aquello que ha sido definido en lo genérico: “la objeción se basa en el hecho — o suposición— de que no tienen interés en sí las formas de destreza que han de adquirirse y la materia de estudio que ha de apropiarse; en otras palabras, se supone que no tienen importancia para las actividades normales de los alumnos” (Dewey, 1998, p. 114).

La frontera entre la vida y las probabilidades derivadas del estudio permanente reforzó sus mamposterías. La *reproducción* requerida para las *certidumbres* encontró un enunciado con las gracias de los argumentos paralógicos: “En esta clase se habla mucho y se hace poco”. Frase —casi eslogan— propio del afán resultadista.

De frente a este enunciado, el dictamen posible de la confusión de las *naturalezas* y las *expectativas*. El pronóstico fácil de la dependencia que suscita la obtención de contenidos en la carencia de *propósitos amplios*. Cuestiones propias del desplazamiento del entendimiento por la imposición de lo *fácil*, en la concepción de la formación profesional cual atajo en la obtención del logro.

La *profesionalización acrítica* es dada en la extrañeza expresa ante lo propio y el señalamiento de lo ajeno en aquello que es constitutivo. En el ejercicio propuesto, había menos imposición que libertad, menos coerción que invitación a definir panoramas, intereses, deseos, gustos. Las materializaciones derivadas de la experimentación no estaban definidas de antemano, pues se habían dejado al amañeo de eso que va entre la probabilidad de fracasar y la casualidad. Cada cual, cada grupo, cada interacción, fue dejada a la incertidumbre justa en los procesos de definición, anclaje y apropiación.

En las aulas de interacción, la posibilidad de lo equívoco —su legitimidad— asumió una mimesis propia de las *máximas* propuestas por lo kantiano: “Es preferible el fracaso dado en la honestidad que el éxito originado en la violencia”.

El clamor altisonante, el alarido apático, a punto estuvo de llevarnos a perder de vista el número más como esencia que como evidencia, pero afloró el principio de no “otorgar la razón a gritos”.

En esa vía, Dewey (1998, p. 114) proveyó la clave para que la *invención* no se radicalizara en abandono: “El remedio no está en encontrar faltas a la doctrina del interés ni tampoco en buscar algún cebo agradable que pueda unirse a un material ajeno. Está en descubrir objetos de acción que se hallen en conexión con los poderes o facultades presentes”.

Esa idea de lo *material* y de lo *objetivo* se explicó en el camino que se plasma en la secuencia lógica entre *identidad*, *subjetividad* y *narratividad*, pues esta conlleva el abandonar el cumplir con los *objetivos* —propuestos en una relación a todas luces vertical— por la definición de intereses particulares y en la apuesta por la delimitación del *sí* y el *en sí* (Foucault, 2016).

De ahí en más, una idea ganó en importancia: *el presente*. Pesado e inescapable para muchos y que pierde el tenor *inexorable* cuando se redefine el *interés*. Cosa posible si se les da *entidad e identidad* —si se materializan— a las inquietudes, los temores y las prevenciones que se pueden negociar: “La función de este material suscitando la actividad y dirigiéndola de un modo consistente y continuo es su interés. Si el material opera de este modo, no hay que apelar ni a la búsqueda de recursos que le hagan interesante ni acudir a un esfuerzo arbitrario y semi-coercitivo” (Dewey, 1998, p. 114).

Componer la experiencia en este ejercicio de investigación no conllevó la fatal promesa del retorno a la inocencia o la felicidad, pues se elaboró con la sinceridad de quien devela la restricción que conlleva el *cumplimiento* y la probabilidad de escapar del aplastante peso del *presente* que habita en cada ejercicio crítico.

El momento crítico logró superarse, tal vez en la opción de matizar el *cansancio* derivado de la *angustia* con actividades complementarias como el *encuentro de semilleros de investigación* y con la *celebración de talleres en diversos códigos textuales*, dispuestos en el marco de la conmemoración del mes del lenguaje.

Tiempo y distancia fueron claves, al entenderse cual determinantes en la tensión entre *Democracia y educación*:

La palabra *interés* sugiere, etimológicamente, lo que está entre lo que conexiona dos cosas de otro modo distantes. En educación, la distancia cubierta puede considerarse temporal. El hecho de que un proceso necesite tiempo para madurar es tan evidente, que rara vez lo hacemos explícito. Pasamos por alto el hecho de que en el crecimiento hay un espacio que debe llenarse entre el estado inicial del proceso y el periodo de plenitud, que hay algo

interpuesto. En el aprender, los poderes presentes del alumno constituyen el estado inicial; la finalidad del maestro representa el límite remoto. Entre ambos están los *medios*: los actos que se han de realizar, las dificultades que se han de vencer, los procedimientos que se han de aplicar. Solo *mediante* ellos, en el sentido literal del tiempo, alcanzarán las actividades iniciales una plenitud satisfactoria. (Dewey, 1998, p. 114)

La fundamentación conceptual y la apropiación teórica, allegadas las nociones de *medio* y de *mediación*, permitieron definir al *partícipe*. Al igual que las dialécticas entre el *hacer* y el *realizar*, la *dificultad* y la *derrota*, el *proceder* y el *aplicar* insuflaron de comunicabilidad —de acuerdo con el espíritu de la época que los define cual grupo y cual generación— a los propósitos amplios de la experiencia.

Aquel impase ratificó el valor del riesgo corrido al presentar la primera entrega de los hallazgos de esta labor disciplinar. Concentrada en lo que podemos denominar una *hermenéutica funcionalista*, que a través del relato de *experiencias* propone afectar los procesos del hecho pedagógico: la planeación, la práctica docente y la evaluación. Con especial énfasis en la evaluación, vista esta como fundante de la opción de emancipar aquello requerido para incentivar la participación y la construcción de conocimiento (identidad), fomentar las autorías (subjectividad) y asir la voz de las diversas disciplinas (narratividad): la pedagogía.

## Implementación conceptual

---

### La *pedagogía* es más que el auxiliar de la enseñanza-habilidad

- **Pedagogía, vitalidad y diálogo**

En ese aspecto, fue fundante la apropiación de *Pedagogía* de Kant (2003). Obra en la que se separa la teoría de la educación en *física* o *práctica*. La primera se define de manera contundente, cuando se trata de asumir las tensiones que la escuela le puede generar a la democratización. En especial atención a los principios que la definen cual *entidad* y que permiten comprender la probabilidad de lo *idéntico*: la igualdad, la libertad y la participación.

La educación *práctica* o *moral* es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama *práctico* a todo lo que tiene relación con la libertad). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco. (Kant, 2003, p. 45)

Bajo esos términos, es *transparente* la perversión que de la práctica conlleva la *escuela resultadista*, pues deriva en la restricción de su objetivo principal: la libertad.

En ese sentido, es muy significativo el poder explicar que ante este efecto surge la resistencia *equivocista* que conlleva la presencia en los entornos académicos de una tipología textual: el ensayo. Género imposible de asfixiar entre fórmulas o protocolos, pues es la expresión pura de la subjetividad.

En cuanto a la *escuela resultadista* se evidencia la apuesta por uno solo de los componentes de la *educación práctica* o *educación moral*: lo escolástico mecánico (referido a la habilidad). En detrimento de sus otros pilares fundamentales: la formación *pragmática* —que Kant asimila a la prudencia— y la formación *moral*.

En ese sentido, la *escuela del equívoco*, en su reconocimiento de la *persona*, a través del discernimiento entre *identidad*, *subjetividad* y *narratividad*, posibilita comprender como un grado sumo de emancipación la liberación de la pedagogía, que lega opciones para que el sujeto disciplinar se haga a la enseñanza de su *campo* o *ciencia*.

Enseña viable, gracias a la fundamentación requerida para establecer relaciones entre la subjetividad y las arqueologías posibles de los pensamientos, los métodos y los acuerdos que los definen.

Por tanto, se requiere develar los procederes que hacen uso de un pretexto pedagógico para impartir una formación incompleta; esa que restringe la noción del *aprender* bajo la relación entre el saber, el hacer y el contexto (habilidad desplegada eufemísticamente en la noción de *competencia*).

Ante enunciación tal, las palabras de Kant (2003) permiten colegir que la *formación completa* —ni parcial ni restringida por el mal entendimiento de palabras como *planeación* y *didáctica*— tiende a ser equivocista, dialógica y desalojada de la pretensión del logro cortoplacista:

El hombre necesita de la formación escolástica o instrucción para llegar a alcanzar sus fines. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con toda la especie humana. (p. 45)

Limitarse a la instrucción, suplir el *propósito amplio* por el *objetivo mediato*, conlleva el vaciamiento tanto del individuo como de la comunidad. Generando la dimensión social del *problemático* ser incompleto —trágica en grado sumo en casos de la conversión de la apuesta por la desigualdad y por la ignorancia en asuntos de orden público—; que se manifiesta en la carencia de referencias y en la unicidad de las búsquedas o en la reducción propia del único destino.

La idea de separar como probabilidad los componentes de la *educación completa en materias dispersas* hace que se imponga la confusión entre el *objeto en común* y el *objeto único*.

Es ahí que la democratización de la complejidad —necesaria para la definición de la identidad, el afinamiento de la subjetividad y la apropiación de la *narratividad*— vitaliza —para individuos y comunidades— la consciencia de la prudencia como un asunto que no se reduce en el *decir* o *hacer* asertivamente. Pues hay más de concomitancia de la *palabra* con la necesidad o el compromiso que antinomia con el *atrevimiento*. Mientras la noción de *valor* se aleja de la frontera entre el *costo* y el *dolor*, construyendo las posibilidades para que el pensamiento —lejos de su ribete caprichoso— sea un ejercicio público consecuente.

En cuanto a la *moral*, emerge el camino técnico —hecho de *legitimación* y de *entendimiento*— que hace de la esencia, la sustancia y del sustantivo las opciones de dictar asibles a elementos insoslayables como *concepto*, *método* o *paradigma*.

Solo tras una *educación en pro de garantizar al ser completo* es posible allegar las tipologías que hacen del *prósopo* una autoría, en la consecuencia entre el testimonio, la declaración y el discurso.

Discernimiento que nos aleja del riesgo de confundir con el capricho a la libertad —a través del culto a la observación, la formulación, la constatación y el estudio— y de reducir la satisfacción en la facilidad.

Criterio que nos lleva a entender la desconfianza por las “pedagogías suaves”, expresada por Dewey (1998), y a apostar por la complejidad, siendo entendida esta cual derecho más que cual suplicio: “Entendemos por educación dura el mero impedimento de la comodidad” (Kant, 2003, p. 55).

Esta dureza referida por Kant (2003) no puede confundirse con el *castigo*, pero sí se puede asociar con una de las *máscaras* de la angustia. La que es propia de quien entiende que el pensamiento no tiene la función única de entregar soluciones y que los perfiles de *componedor* o *ejecuta* no son los únicos posibles para la identidad.

De ahí que se requiera considerar la punición y la inquietud, que en sus reducciones derivan en el triunfo de las *escuelas resultadistas*. Escuelas en las que la *práctica docente*, la *planeación* y la *evaluación* son posibles en la ausencia del ejercicio intelectual y en la conversión en quimera del *estudio permanente*.

¿Pero cómo desbrozar el riesgo en medio de la naturalización de la obstinación por la normalización del fracaso? En un esfuerzo que tiene tanto de definición como de desenmascaramiento: la *escuela*

*resultadista* es aquella cuya apuesta principal parece ser la esclavización de los *seres* ante las rutinas insignificantes.

Kant —cuyo trabajo está encaminado a la *educación del infante*— nos brinda opciones de comprender las cuestiones de espíritu en su vitalidad, en todas las instancias en las que opera la tensión entre la *democratización* y la *escuela* —quizá por la apuesta permanente por *infantilizar* que corresponde a la mayor legitimidad del resultado que del *ejercicio intelectual*—:

En lo que refiere a la educación del espíritu, que, en cierto modo, también se puede llamar física, se ha de cuidar ante todo que la disciplina no esclavice al [ser]; este debe, por el contrario, sentir siempre su libertad, de tal modo que no impida la de otro; por lo que ha de encontrar resistencia. (Kant, 2003, p. 55)

Ahí, en lo señalado por Kant, mora la posibilidad de comprender lo problemático que resulta la apropiación de una *narratividad disciplinar* sin la definición o el reconocimiento de la *identidad* y de la *subjetividad*.

En la significación de la idea de *resistencia*, radica la opción de alejar la *libertad* de la facilidad.

Lo propuesto hasta aquí, en cuanto a la *legación* de la escritura y la lectura disciplinar, no es posible si no se reconoce la máxima propuesta por Kant en la que concibe como la “parte positiva de la educación” a la “cultura”.

Toda legación es una legación de la cultura, siendo uno de sus rasgos lo académico. Tristemente, bajo el influjo de la *escuela resultadista* —en la que los contenidos se llevan a sus condiciones mínimas de enunciación, la planeación se limita a la organización de estas reducciones y la

evaluación es punitiva— se legitima un efecto de la legación posible en la *negación de la cultura* —especialmente la académica—.

Negación que amplía su espectro hacia las circunstancias, los actantes, los lenguajes, las acciones y las implicaciones morales. Asuntos que son requeridos en el entendimiento —cual probabilidad— tanto de la acción como del análisis o de la implementación teórica.

Contundente resulta Kant (2003) cuando se trata de advertir el riesgo de, a través de *usos*, separar la instrucción de las pragmáticas y de la moral: “los instrumentos no hacen más que destruir la habilidad natural” (p. 57).

Naturalidad asible a la voluntad de relato que facilita la codificación de una *narratividad específica*. Asumible a la angustia por la identificación y por el arraigo; constatable en la ratificación de la subjetividad que lleva de la perspectiva a la expresión, de la apropiación del método a la urgencia por entrar en relación que muta a la idea en *cosa*. En un ejercicio de participación en el que se entiende la voluntad de separar las *ideas* de las mayores probabilidades de democratizar la técnica que la teoría.

Es en este punto en el que se hace posible el vencimiento del *in-flujo ejecutivo* —propio de la definición de *perfiles*— ante una de las *máximas* de Kant (2003): “Primeramente ha de venir la disciplina y no la instrucción” (p. 60).

Antes de la instrucción, de la apropiación de las herramientas, del desdoblamiento de *artes* en *oficios*, se debe completar al *ser*. Logro imposible para la apuesta *resultadista* —desprolija de lo *pragmático* y de lo *moral*—, pues esta no conlleva el *cultivo del hombre* (Kant, 2003, p. 61).

Así pues, siempre será un acto perverso exigir la reproducción o el entendimiento de una *narratividad disciplinar* por parte de aquel a quien no se ha llevado a la *identidad* y en quien no se ha cultivado la consciencia de la *subjetividad* requerida para entrar en relación.

Pero esta *perversión* se ha convertido en *frecuencia*, gracias al influjo falso positivo que ha forzado cual herramientas a las certezas disciplinares taxonómicas o caracterizadoras; en las que la *imitación* desaloja los ejercicios que son solo posibles en la complejidad de la apropiación de las tensiones entre la *entidad* y lo *idéntico*.

Influjo que, al tiempo que dicta insufrible la comprensión del concepto, ha secuestrado la *acción* para obligarla ante el placer. En un espejismo en el que la experiencia más se reproduce que se significa. Caso dado en el *activismo reduccionista*, propio de la *clientelización* del sujeto disciplinar.

Circunstancia en la que el *método* se confunde con las *maneras*, lo pedagógico se reduce en el resolver y la didáctica se obliga a la satisfacción. Lo que imposibilita la restitución de la pedagogía como un elemento del diálogo dado en pro de lo complejo:

Se han trazado distintos planes de educación para buscar, lo que es muy loable, cuál es el mejor método. Se ha pensado, entre otras cosas, que todo se aprenda jugando [...]. Esto produce un resultado absurdo. Se debe jugar, se deben tener horas de soslayo, pero también se debe aprender a trabajar. La cultura de su habilidad es, sin duda, tan buena como la del espíritu; pero ambos modos de cultura han de practicarse en diferente tiempo. Ya es una desgracia para el hombre ser muy propenso a la ociosidad. Cuanto más ha holgazaneado, más difícil le es decidirse a trabajar. (Kant, 2003, p. 62)

En diversos espacios de la noción de *trabajo* —en la legación de una cultura académica o de una predisposición a la ciencia— las tensiones se especifican.

Sin duda, entre ellas se identifica con facilidad la *investigación* y la *escritura*. Más que funciones, probabilidades que no soportan las cojeras entre habilidad y espíritu, en las que se evidencian todos los esguinces de la apuesta institucional por el *ser incompleto*. *Ser*, ni cavernario ni pedestre, en quien no hay concomitancia entre identidad, subjetividad y narratividad. *Incompleto* porque su legitimación no exige la consecuencia. *Entidad* que, precisamente, confunde la felicidad con su *no completitud*. *Sujeto* en quien la *perplejidad* solo alcanza para el reclamo y la suficiencia solo se viabiliza cuando logra comprometerse con asegurar la omnipresencia del absolutismo.

La confusión entre la *acción* y el *juego* —entre el *trabajo* y el *sufrimiento*— es el alimento de las peores versiones de la *probabilidad*. Ante esta legitimidad absolutista, el ejercicio democratizador de la complejidad corre los más diversos riesgos. Los más patéticos de ellos son los que derivan de las costumbres o de lo *ejecutivo* pretendido cual —y en— tradición única.

En ese sentido, el campo específico de la legación de la comprensión y escritura de textos académicos no debe derivar en el afán resultadista —en el objetivo único de la *cosificación*—. Obrar de esta manera puede conllevar anteponer la instrucción a la disciplina.

Esta consciencia brinda auxilio para equilibrar *placer* y *realidad*. En un ejercicio que respeta la idea de que al “niño se le debe dejar ser niño”, pero que advierte que no se puede condenar al sujeto a una infancia eternizada.

Así pues, Kant (2003) reconoce la importancia de un grado de coerción que no comprometa la dignidad. Coerción que revivifica la tensión entre lo *duro* y lo *blando*. Que se limita cuando la definición de una subjetividad disciplinar no se agota en su *asimilación*: “La escuela es una cultura coercitiva. Es de los más perjudicial habituar al ser a que

mire todas las cosas como un juego [...] La educación debe ser coercitiva, pero sin que por ello haya de esclavizar” (p. 63). Siendo necesario separar coerción de dolor y obligación de molestia.

En ese diálogo entre la *identidad* —que no se puede reducir al entenderla como una versión estética de la coerción—, la habilidad y el espíritu, es requerido separar facultades de competencias:

En lo que se refiere a la cultura libre del espíritu, se ha de observar que continúa siempre. [La educación] Tiene que dirigirse propiamente a las facultades superiores. Se cultivarán además las inferiores, pero solo en vista de aquellas; el ingenio, por ejemplo, en vista de la inteligencia. La regla principal en este asunto es que no se ha de cultivar aisladamente ninguna facultad, por sí misma, sino cada una en relación con las demás; la imaginación, por ejemplo, en provecho del entendimiento. (Kant, 2003, p. 63)

La noción de *facultades* se redujo en la *inferioridad* de las competencias. De ahí que el ejercicio profesional en la mayoría de las ocasiones no conlleve la comprensión de un ejercicio ético. Cosa que pasa de agáchese entre la legitimidad de la negación, del contacto sin diálogo y de la lectura odiosa en torno a la labor crítica.

Esta confusión de la *crítica* con la *infelicidad* tiene como consecuencia la extinción de las angustias y de las labores dadas en pro de las fundamentaciones. Ante una misión muchas veces abandonada: la de evitar que la escuela se defina como una suma más de componentes —lineamientos, estándares, parámetros, etc.— que de conocimientos, experiencias o propósitos amplios. En una derrota anticipada de las identidades y

de los sujetos. Al permitir el uso del *currículo* como pretexto para aislar aquello que Kant (2003) concibe como el cultivo de las facultades.

En ese sentido, tras comprender que —aislados— el ingenio, la inventiva y la imaginación se agotan en sí mismos, el propender al asir *identidad, narratividad y subjetividad* es, en gran medida, retomar la misión esencial y sustantiva de las escuelas de poner en relación y posibilitar el diálogo.

Kant (2003) insta de forma concreta o específica a hacer dialogar las facultades: “El ingenio hace grandes necesidades, cuando no lo acompaña el juicio. El entendimiento es el conocimiento de lo general. El juicio es la aplicación de lo general a lo particular. La razón es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular” (p. 63).

Con estas palabras, bajo su amparo, se dicta la legitimidad de la apuesta por no permitir que en ninguna legación —entre ellas la de la comprensión y la escritura— se reduzcan las probabilidades del sujeto en la búsqueda por lo idéntico —propia de la imitación— sin hacer por la consolidación de su *entidad*.

De ahí que nociones como *juicio, conocimiento y razón* permitan elaborar la arqueología del pensamiento que dificulta la reducción de la certidumbre en la *fórmula*.

La *narratividad disciplinar* conlleva la condición de testigo de los caminos y de las estaciones que separan el entendimiento del conocimiento y unen o aplican lo particular en lo general, y viceversa.

Dado caso en la experiencia de la investigación en el aula, propuesta para sustentar la enseña-habilidad de una forma específica de la producción de sentido, cimentada en el propósito amplio de reconocer, considerar, comprender, unir, las existencias y las disciplinas. En la labor en pro de la cultura que define las escuelas del equívoco.

## Implementación conceptual

---

### *El equívoco y el resultado*

- **El *prósopo*, quimérico sin *narratividad***

Las escuelas del equívoco son aquellas en las que la memoria es más importante que el resultado; que fueron dispuestas para que el *prósopo* se manifieste en su condición moral y se exprese en el ejercicio de una cierta eticidad.

*Prósopo* que se colectiviza sobre el cuerpo de una *narratividad* disciplinar, que dicta un camino a la completitud más que a lo acabado y que viabiliza la identificación en lo complejo.

Considerando la *narratividad* como un elemento primordial de la *memoria*, pues sobre las disciplinas aplica también la máxima de la *preminencia* dependiente de los acuerdos y de los diálogos entre los memoriosos desdoblados en sus ejercicios miméticos.

Las *narratividades* que como *disciplinas* prevalecen son aquellas que cuentan con una cultura de la memoria. Complementaria al registro y al arbitrio de las sensibilidades, pues la impresión de las últimas es el alimento de la voluntad de entendimiento.

La memoria —en sus formas específicas del discurso y de la escritura— garantiza la conservación tanto como la transformación. De ahí se desprende la posibilidad de manifestar que quienes asumen su *identidad* a una *narratividad congelada* nunca encontrarán la opción del *ser completo*, pues —limitados— pretenden la eternidad en el reduccionismo ejecutivo de un *perfil*.

Todo aquel que afirma su subjetividad en un campo en el que no se escribe, va sobre los lomos de un gigante que agoniza. Imagen que abre la puerta a las claridades en lo que respecta a la característica vital tanto de la producción de sentido —a través del ejercicio crítico y de la aplicación teórica— como de la elaboración de textos en los que hay legación de métodos y de conceptos.

La memoria debe comprender más el esfuerzo por el registro y por la renovación que por la reproducción o la “declamación”. Pues estas últimas, tarde o temprano, se vencerán ante la futilidad.

En palabras de Kant (2003): “La memoria es muy necesaria, pero no vale absolutamente nada, cuando se hace de ella un mero ejercicio; por ejemplo, cuando se hace aprender los discursos de memoria” (p. 63).

Influjo del riesgo en el que se dictamina la importancia de la *comprensión*. Entendida no como un ejercicio de selección natural o de separatismo taxonómico, sino como una acción que traza las constancias de lo visto, al tiempo que rebusca lo no visto, lo no aprendido, lo dispuesto para las polisemias y para el ejercicio mimético —relacionamiento entre el análisis y la implementación teórica—. En la advertencia del riesgo de la memorización de los conceptos y del congelamiento de los enunciados, de las resoluciones y de las posiciones modélicas convertidas en “enseñanza” (instrucción, no legación) de las *narrativas disciplinares*.

La memoria no está para convertir las ideas y las posiciones en prendas del absoluto. Está ahí para comprender las consecuencias entre los enunciados, los argumentos, los axiomas y las leyes.

En un derrotero de vitalidades, que bien comprende Kant (2003): “No se ha de usar la memoria más que en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real” (p. 64).

*Nos* que condiciona una *naturaleza de la memoria* que es ajena —extraña— a la evaluación punitiva. *Memoria* que al asimilarse a la *narratividad disciplinar* sirve para consolidar un gesto que Kant (2003) exige desde la más tierna infancia: “aprender a distinguir el conocimiento de la mera opinión y la creencia” (p. 66). Labor en la que discernir entre *testimonio*, *declaración* y *discurso* cumple una función específica.

En cuanto al discurso hay que considerar —para su porte y ejercicio— la relación entre lo *fijo* y la *renovación* que afectan el entendimiento y el conocimiento. En el contacto entre la cristalización y la renovación que justifica tanto la aprehensión como el análisis, siempre en el discernimiento de la desigualdad entre la opinión y el juicio.

Por eso, la subjetividad y la identidad son fundamentales para equilibrar la dialéctica entre el *saber* y el *poder*. Sin incurrir en el efecto resultadista de confundir el uno en y por el otro; espejismo que hizo de la cosificación posible el alimento de las disputas caracterizadas por la medición de las fuerzas.

Relación entre poder y saber —entre fuerza y capacidad de acción— que dictó los límites de lo inútil y lo útil. Al tiempo que alimentó la imagen de la ciencia en la perturbación de la naturaleza, dada en la dialéctica entre *palabra* y *trabajo* (Ricoeur, 2016b).

Perturbación que se reproduce cuando se trata de dar entidad a las narrativas disciplinares y se intenta jerarquizar los conocimientos. Siempre bajo el efecto de un faseo que limita la participación diversa —múltiple y densa— en la secuencia que lleva de la enunciación a la implementación, pasando por el experimento y por el registro de aquello que determina y conlleva el resultado: el equívoco.

De ahí que posibilitar la participación en diversas *narratividades disciplinares* sea en gran medida democratizar aquello que no permite

—en medio del hallazgo de leyes que sirven para sustentar la diferencia entre el entendimiento y el conocimiento— que ni el ser ni el saber se limiten a las analogías entre la piedra y el hielo.

En ese sentido, la *memoria* debe mantenerse *viva*, para que entre las reglas que según Kant (2003) permiten cultivar el entendimiento —en fórmulas confiables a los memoriosos— pervivan las ideas del *abstracto*, en las que se focalizan las probabilidades hermenéuticas que nos alejan del riesgo de igualar la acción a la verdad.

Así es como saltan a la vista las —siempre posibles de estudiar— relaciones entre consecuencia y uso. De las que en grado sumo provienen las opciones de asociar el objeto tanto a lo *inasible* como a lo *concreto*.

Esta objetividad provee los rasgos identificables cual sistematicidad, en los que la *educación* concebida como *legación* cultural obra: “La cultura general de las facultades del espíritu” (Kant, 2003, p. 68). Que —según Kant— tiene por objeto la habilidad y el perfeccionamiento. Facultades discernibles entre *físicas* —en las que reposa la disciplina apocada en comportamiento— y *morales* —sustentadas en un primo objeto de estudio y acumulación: las *máximas*— que son determinantes del predominio de la consciencia sobre la costumbre —rasgo fundante de la díada *identidad* y *subjetividad*—.

Dice: “La educación física se diferencia de la moral en que aquella es pasiva, mientras que esta es activa. Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber” (Kant, 2003, p. 68).

Subvertir la idea kantiana para allegar la *pasividad* a la *acción* y la actividad a la *moral* resulta extraño hoy tras tantos años de la tiranía del resultado, pero se explica fácil cuando se llega al acuerdo de que lo que

mueve el saber es más la implicación moral —que le da una eticidad al ejercicio crítico, al análisis o la implementación teórica— que la confusión entre la experiencia y el movimiento.

De ahí que las interpretaciones desde la acción de las posibles relaciones con los relatos de las disciplinas, los campos de estudio y las ciencias son *pasivas* y estarán condenadas a la repetición si van sin el soporte que obliga a liar las voluntades a aquello sobre lo que se puede obrar en ánimos genealógicos o arqueológicos: el concepto.

Es sobre el *concepto* que se reproduce el efecto del *ser incompleto* si se separa la implicación moral de los actos que conllevan su enunciación y de las acciones que permiten desbrozar experiencias en axiomas.

Este proceso es ajeno a las búsquedas de la escuela resultadista, derivada de la *clientelización*. Que si bien reconoce *la cultura general de las facultades del espíritu* —en una apropiación pírrica de las *narratividades disciplinares*— desconoce *la cultura particular de las facultades del espíritu*. A las que Kant (2003) enuncia de manera específica: del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la atención y del ingenio.

Facultades que se pierden por la reproducción insignificante que alimenta las escuelas que no propenden a la *identidad* y a la *subjetividad* —en ellas los modelos, los métodos, los protocolos, las tradiciones, las herramientas, las fórmulas, etc.—. Elementos que posibilitan la justicia en la sujeción, si del *prósopo* disciplinar hablamos.

Justicia ajena para aquellos que propenden a objetivos vaciados de propósitos amplios, porque el *resultado* es posible en la falta de *interés* y de *atención*. Máxime cuando la práctica de legación antepone el cumplimiento al reconocimiento, la planeación está tocada por las ampulósidades del éxito —o el suceso— y la evaluación no depone los ánimos punitivos.

En esa dirección, Kant (2003) hace un aporte que aún hoy en día cuenta con vitalidad; que bien se puede considerar una caracterización válida de los “dramas actuales”: “En cuanto a la atención, obsérvese que es preciso fortificarla. Una persistente aplicación de nuestro entendimiento a un objeto revela, más que una buena condición, debilidad de nuestro sentido interno; porque en tal caso pierde la flexibilidad y no se puede emplear a voluntad” (p. 68).

Es precisamente la voluntad aquello que niega la escuela del resultado. Esa que ha tomado por asalto la *acción* para hacer posible —en el desconocimiento de su pasividad— la legitimidad del sujeto disciplinar sin que en este se complete la definición. Pues esta ha dejado de ser una angustia, ya que se comprende más capital al gusto que al compromiso, más admisible a la dispersión —gracias a la cual se acumula experiencia sin significación— que a la implicación que hace posible la emergencia de *subjetividades*.

La extinción de lo volitivo —pues la identidad no se construye, se adquiere— conlleva un gran impacto para la secuencia entre *pensamiento*, *entendimiento* y *conocimiento*. Ante la que se impone la legitimidad absolutista en el deseo, la placidez y el gusto, riesgo advertido por Kant (2003): “La distracción es enemiga de toda educación. En la atención descansa la memoria” (p. 68).

El lograr entrar en contacto con esa memoria, dependiente de la *atención* y del *interés* —en el caso que nos atañe *disciplinar*—, es lo que nos hace obrar en pro de la *identidad*, la *subjetividad* y la *narratividad*.

Para que la experiencia no sea prenda del arbitrio único de la instrucción, pues el fomento de lo disciplinar muestra la posible cosificación de la versión kantiana de la *práctica* —cual garante de la libertad— que hay en el brindar los elementos para la comprensión de *tiempo* y *espacio* —desde la diversidad de *narratividades*— antes de

exigir la escritura de una crónica; en el facultar para *poner en relación* antes de exigir la presentación de una reseña; en el cultivar la mirada y en el legar la consciencia de la relación entre la perspectiva y el problema antepuestos a la obligación de redactar un reportaje; en el posibilitar la incorporación de las consecuencias y probabilidades de los diversos discursos científicos antes que tiranizar con la obligación de escribir o de prescribir un artículo; en el fundamentar que conlleva la emergencia del *yo* y del *en sí* —identidad y subjetividad— sobre el pretender que el estudiantado reduzca —en el producir— las posibilidades del ensayo.

Solo así se logra superar el *objetivo* del resultadista que confunde al *ser* con el *perfil*. En la definición de dos *fenómenos* —el *formando* y el *profesional*— capitales en la aspiración del *ejecuta* y del *informado* bajo las restricciones del momento: la política o la institucionalidad.

La subjetividad es extraña a los que se mueven por los afanes de la mala interpretación del *hacer* y del *usar*. Sujetos a escuelas del resultado en las que se propende al éxito del modelo o del currículo. Sin que exista una preocupación por el fracaso de las escuelas en sí, de las comunidades que definen sin comportar y de las personas que participan desde la incompletitud.

La *escuela resultadista* es extraña a lo que Kant denomina *las facultades superiores del espíritu*. En ella las relaciones entre entendimiento, juicio y razón se instrumentalizan. La razón es dada *en sí* en una derivación de los procesos ejecutivos.

En cuanto al juicio —en pro del resultado—, el peso de lo *punitivo* es muy fuerte. Casi insoslayable. De tal manera, las relaciones con el conocimiento comprenden el tufillo del tribunal: correcciones, arbitramento, justificación, etc. Por tanto, una de las máximas de Kant (2003) se convierte en un misil teledirigido para todo aquello que no

sea concomitante con él: “Saber hacer en contexto”, “El mejor recurso para comprender es producir” (p. 68).

El *producir* no es cosificar. Este atañe tanto al objeto como al sentido, tanto a la acción como al habla y a la implicación moral. Para Kant, son fundamentales las condiciones que posibilitan la solidificación y estas no necesariamente son provistas por la escuela.

De ahí que se pueda colegir la vitalidad del diálogo en aquello que se  *fija y se conserva*. Es en ese sentido que en su *Pedagogía* se recorta y se define —en el reconocimiento de lo socrático— la condición del ente o del sujeto que tutele las apropiaciones, disposiciones y, por qué no, las imposiciones: “la partera de los espíritus” (Kant, 2003, p. 68).

El *por qué no* enunciado se justifica en aquello que se requiere para la educación del *ser completo*: las relaciones. Kant (2003) no funge por lo positivo y delezna lo negativo, los comprende cual asuntos y tradiciones. Lo hace para manifestar dos pilares de *las facultades superiores del espíritu*: el placer y el disgusto.

La *Pedagogía* de Kant (2003) nos permite comprender las dificultades que hoy atraviesan las escuelas, ante la imposibilidad de asir sus *justificaciones y legitimidades*. Máxime cuando una de las promesas que les han forzado hacer es la de la *comodidad* o del *bienestar* por el *bienestar*. En el olvido frecuente de las tensiones que corresponden al pertenecer; que son las que permiten el diálogo entre las identidades y narrativas.

En ese sentido, la *escuela resultadista* deriva en una versión de la resignación confundida con la *felicidad*. Confusión que posibilita el avance triunfal de los absolutismos, en un efecto de *aceleración* que solo se sostiene en las versiones reducidas, presentadas con torpeza y apropiadas para la intransigencia.

Cuando se persiguen resultados —con lo que esta palabra implica— no hay tiempo para la paciencia; lo que niega la posibilidad de la pedagogía tal como Kant (2003) la concibe: “La paciencia es doble. Consiste, o bien en renunciar a toda esperanza, o bien en recobrar un nuevo valor” (p. 70).

Por eso, hay que reconocer el equívoco en su valor. Para que así los objetivos no se venzan por el efecto de aquello que sustenta presupuestos, ciclos y demás especies de la organización del logro: la ejecución.

Ante la doble condición de la *paciencia*, Kant muestra que las escuelas que no asumen las facultades superiores del espíritu son presas de la obiedad. Esa que convierte en indiscutible a la versión reducida: “la primera [la esperanza] no es necesaria cuando solo se pide lo que es posible, y se tiene siempre la última [el valor] cuando se desea solo lo que es justo” (Kant, 2003, p. 70).

La escuela resultadista no sabe de justicias. Solo obliga a las subjetividades ante el rendimiento. Sin siquiera brindar opciones de definir identidades o de comprender las genealogías posibles sobre consecuencias y narratividades.

Por eso, hay que entender la implicación moral, pues esta es más cultura que control, al menos en lo que respecta al *espíritu*.

Kant (2003) elabora lo que considera una relación entre la verdad y los campos de tiente para su discusión: “La cultura moral tiene que fundarse en las máximas, no en la disciplina. Esta impide los vicios, aquella forma el modo de pensar” (p. 71). Relación que es tanto cosa de *identidades* como de *subjetividades*. Que suele obviarse ante la infestación de sospechas —que no dudas— que determina el ejercicio crítico.

La separación entre *moral* y *disciplinas* le permite a Kant (2003) demostrar que el *mundo* y la *institución* no pueden llegar a confundirse de forma gratuita.

Esta confusión intencionada es la que posibilita localizar al *ser* en medio de las imposiciones —entre ellas las de la legitimidad—. De ahí que equilibre el valor del *sujeto* ante la *ciencia*: “Las máximas también son leyes, pero subjetivas; se derivan del propio entendimiento del hombre” (Kant, 2003, p. 72).

Las palabras de Kant son dadas ante la noción de *castigo* —o de *premio*—. Pero nos sirven para darle entidad a la dialéctica entre *mímesis* y *relación* que conlleva la distinción entre testimonio, declaración y discurso. Discernimiento que no se advierte ni se considera lejos de las *facultades superiores del espíritu*. Requeridas para que la *individualidad* y la *pertenencia* no se extingan o se afiancen sobre el vacío, insuflando de mérito la levedad.

Circunstancia o frecuencia en la que la escuela se hace ajena o artificiosa. Dado caso del apocamiento del entendimiento, la razón y el juicio en listados, protocolos, glosarios, instrumentos o herramientas. Aparejos de las aplicaciones que no conllevan implicación. En las que el relato disciplinar no tiene pulsiones y se reproduce en su embalsamamiento.



# 3.

## Tercera secuencia y consecuencia

### Propuesta

---

#### **En la tensión por la *insignificancia*, las disciplinas — cual relatos— *dispuestas* para la democracia**

En cuanto a la *disciplina* se explica la imposibilidad de asirla en medio del ánimo resultadista, pues este está determinado por afanes y prisas que desembocan en la imposición de lo insignificante.

Hacia este espectro dirige su atención Dewey (1998), quien nos recuerda la relación de los obstáculos con aquello que sustenta las narrativas disciplinares —al posible ejercicio de lo teórico y lo crítico, concomitante con el diálogo, la discusión y el estudio permanente—: la deliberación y la persistencia.

Dewey (1998) comprende una noción de lo ejecutivo que es extraña a la dominancia del *falso positivo* contemporáneo. *Ejecutivo* es el comprometido, el que obra en la significación justa del interés. No es ejecutivo quien obra motivado por los egotismos y a desmadre de las consecuencias. Lo que hoy se confunde con lo ejecutivo no es más que *obstinación*: “El hombre realmente ejecutivo es el que examina sus

finés, que hace sus ideas respecto a los resultados de sus acciones tan claras y plenas como sea posible” (p. 115).

Al *ser ejecutivo* se le pregonan, pero no se le alcanza en la *escuela resultadista*. Esta propende más al *ser incompleto* que a crear las condiciones para que se afiancen las *subjetividades*. De ahí que uno de los principales ruidos que hoy le hace la educación a la democracia estriba en la apuesta por *personas débiles*, susceptibles de engaño y condenadas a la placidez que disimula las múltiples dependencias: “Las personas a las que consideramos débiles de voluntad o indulgentes consigo mismas se engañan respecto a las consecuencias de sus actos” (Dewey, 1998, p. 115).

El *ser incompleto* siempre será inconsecuente. Ha de confundir la opinión con la verdad, situará el centro del universo en su testimonio y jamás portará un discurso disciplinar que le permita tensionar sus perspectivas: “Destacan algún rasgo que es agradable y olvidan todas las circunstancias que la acompañan. Cuando comienza a actuar, empiezan a revelarse los resultados desagradables que ellas ignoran” (Dewey, 1998, p. 115).

Actitud que es el campo de cultivo para el dictamen de la legitimidad absolutista del ignaro. En el cual se olvida el estatismo de la acción que declara Kant. En eso estriba, como lo destaca Dewey, la artificial inadmisibilidad del *equivoco*: “Se desaniman o se quejan de ser contrariadas en sus buenos propósitos por una suerte adversa y siguen otra línea de acción” (Dewey, 1998, p. 115). Actitud diletante de quienes han sido condenados a la entidad del *ser incompleto*. Sujetos a quienes no han preparado para la frustración.

¿Los sujetos a la no completitud son seres condenados? ¿Sus entidades están marcadas de forma indeleble? No, pues es posible asirlos a las narratividades disciplinares. Si se funge por el *hacer* en pro de

democratizar la teoría y se estimula la consciencia de *sí*, en el arbitrar la técnica desde la complejidad de las implicaciones morales.

Apuesta en la que se requiere insuflar de posibilidades —no de promesas vacías— a las voluntades: “No se puede exagerar el hecho de que la diferencia primaria entre la volición energética y la débil es intelectual, consintiendo en el grado de firmeza y plenitud persistentes con que se piensan las consecuencias” (Dewey, 1998, p. 115).

La completitud inacaba se dicta una opción vital, en la renuncia a la *insignificancia*. Que conlleva asuntos muy diferentes de la versión de la *trascendencia* que propala el influjo resultadista. Así pues, en pro del *equivoco* y de lo *analógico* (Beuchot, 2016), se requiere desnudar las circunstancias y nominaciones —entidades y acuerdos— dispuestas para dialécticas absolutistas con la palabra *condena*, tales como ineptitud, incapacidad, culpabilidad, infracción.

Para lo cual es necesario complejizar el entendimiento del *símbolo*, el ícono y la *imagen*. En ellos lo crítico escapa a lo literal. Gracias al entendimiento de estos se puede ver el valor de comprenderse cual anomalía.

Alcance que no se efectúa sin la consideración de lo que es la *consecuencia* y sin el arbitrio de la expresión cual licencia y como tradición. Allí radica la opción de superar la limitación de lo físico, que hace nos sintamos más cerca de la anécdota que de lo *metafórico* y nos resignemos a espectral, en detrimento de la probabilidad de ser en el relato —en la narratividad—.

Por eso la *fascinación* por la probabilidad de la *máquina del tiempo* nos gana y el compromiso con el asumir la legación del arbitrio del tiempo nos repele.

Compromiso que es asible cuando hacemos por comprender palabras cuya relación —combinación— se nos dice es *insustentable*

—quimérica o imposible—. Esas que Beuchot (2015) llama —en su distinción entre *valores* y *virtudes*— contradictorios conciliados: “Curiosa alquimia, que se sublima y acerca los opuestos tales como luz y oscuridad, en el claroscuro que es la analogía. Luces y sombras, como es la vida del hombre” (p. 605).

Ser que en su no completitud se extravía sin las angustias de gobernar sus polos: el metafórico —equivoco— y el metonímico —unívoco—. Pues no se hace la angustia por escuchar el diálogo constante, la dinámica perpetua, entre lo particular y lo general: “Por su lado metafórico, el hombre se traslada a través de los significados, los pasa de un lugar a otro, como la transferencia que se da en la relación humana. [...] Por su cara metonímica, el hombre sabe de su contigüidad con el mundo, lo toca y se pone a un lado de él” (Beuchot, 2015, p. 605).

Consecuencias de la *participación* que les son extrañas al sujeto de la insignificancia y al ser afirmado en el vacío.

La verdadera condena está en el no entender el *porqué* de la necesidad de hacer por la *identidad*. El extravío —que muchas veces no llega a nominarse— es rotundo para quien no recibe *sentido* y no lo *transfiere* y por ello nunca llega a comprender qué tanto hay en él del todo y qué tanto hay de él —la *parte*— en todo.

Ese *quien* —del extravío y de la condena— no reconoce ni significa el hecho de ser habitado al tiempo por el *cosmos* y por el *caos*. No nomina, no analiza, no se hace a una narratividad que lo disponga a consecuencia.

*Ser en ciernes* muy distante del *ser completo e inacabado* que “por su cara metafórica se mueve en su espacio, se traslada a través de él, lleno de regocijo” (Beuchot, 2015, p. 605).

Regocijo que es falaz sin el arbitrio del *símbolo*, sin la disposición estructurante de poner en relación, sin la *recolección* y la *sospecha* que determinan lo comunicante entre *identidad* y *concepto*.

Para Beuchot (2015) ese *ser* que hemos de nominar de la *completitud inacabada*, en su complejidad, no es —no existe— lejos de las analogías: metonimia/metáfora, símbolo/realidad, lenguaje/acción: “Las pinzas las abre y las cierra la analogía. El símbolo posee estructura metafórica, y nos lanza a través de los sentidos; pero la analogía añade la serie metonimia, y ella nos acerca a la realidad. Cierra el arco de lo lingüístico y lo ontológico” (Beuchot, 2015, p. 605).

Arco que también comprende la acción, el análisis y la implementación teórica. En cuya estela las *identidades*, las *subjetividades* y las *narratividades* en lo disciplinar son objeto del perpetuo movimiento de la imagen, de la iconicidad y del simbolismo imposible de reducir en definiciones.

Trasegar que solo advierte aquel que en el *arbitrio de sí* comprende el requerimiento de la virtud para comunicarse y en su *lectura de sí* distingue las dimensiones de la *entidad* y de lo *idéntico*: “El símbolo da identidad, una plural. Pero la suficiente como para que tengamos una claridad cultural. Estos signos estructuran el imaginario social, esa dimensión inconsciente por la que nos conectamos con nuestra comunidad, que nos hace pertenecer a una colectividad o sociedad” (Beuchot, 2015, p. 607).

De tal forma, sentirse parte es algo que no se da en la carencia de *propósitos amplios*. Por eso, resulta tan peligroso que en la *objeción* juegue una versión reducida de la consciencia, pues se genera la sensación de lo accesorio en torno al compromiso, al reconocimiento, al ejercicio crítico.

Efecto propio de las formulaciones y de lo resultadista. En el que el *logro* se convierte en *patente* y los hallazgos continúan bajo la égida de los descubrimientos. Sin que se comprenda que todos somos partícipes —tenemos parte— tanto de los *fracasos* como de los *sucesos*: “[Todo imaginario] se forma como un imaginario individual, pero a partir de lo social. Va a través de la fantasía o de la imaginación. Y también, al igual que el símbolo, requiere la interpretación, la hermenéutica” (Beuchot, 2015, p. 607).

El compartir desde la interpretación —de lo objetivo, de lo imaginado, de lo nominado, de lo vivido— es una probabilidad de una formación más para la *virtud* que para la competencia.

La gratitud no es cosa de los infalibles. Lo gratuito no existe. No es más que una sensación entre lo violento y lo desmesurado, que mueve las ansias del *sujeto* parcial que solo responde a sus propios intereses.

De ahí que la función de quienes propagan las *narratividades disciplinares* no sea lanzar las subjetividades al mundo, sino prepararlas para leer, analizar, determinar, desde la búsqueda permanente de la *completitud inacabada del ser*.

Dewey (1998) advierte la *trampa* de los *resultados* —en la anticipación que Cook (1986) hiciera de que los datos no son la realidad, pues constituyen una mera abstracción que permite interpretarla—: “Hay, naturalmente, una representación especulativa de los resultados. Se prevén, entonces, los fines, pero estos no penetran hondamente en la persona. Son algo para contemplar por curiosidad, como un juego, más que algo a realizar” (Dewey, 1998, p. 115). Negación de antemano de lo *ejecutivo* reducido en la inmovilidad de la acción (Kant, 1787).

Siempre será problemático arrodillar el *ser* ante el resultado, destino que no se puede comprender cual único e insalvable. Ante el que

es posible vivificar a Kant y a su llamado por no hacer en pro de la holgazanería. Ejercicio en el que el juego no debe darse en la búsqueda de *fijaciones insignificantes*, sino en la propensión al reconocimiento de las *identidades*. Labor que va más allá de las taxonomías y que no es posible sin el ejercicio intelectual: “No hay una super-intelectualidad, pero sí una intelectualidad unilateral. Unas personas se ‘acobardan’ al considerar las consecuencias de las líneas de acción propuestas” (Dewey, 1998, p. 115).

En ese sentido obra, *el miedo a ser más* del que hablara Paulo Freire en sus trabajos de pedagogía emancipatoria. Palabras que se intentan vaciar en los tiempos en los que se atesora lo que promete la reproducción incesante y el ejercicio acrítico: la comodidad. Ínsula principal de los *resultadistas*, quienes promocionan la posibilidad de esquivar aquello que Kant (1787) considera dinámico: el pensamiento.

En esa dirección, emerge la opción de ver el rostro de la apuesta por la inequidad en la que se propaga la dificultad y se niega la complejidad: “Una cierta flojedad de carácter impide que el objeto contemplado se apodere de ellas [las gentes y los sujetos] y las incite a la acción” (Dewey, 1998, p. 115).

Acción que no se limita a la frenética o el movimiento. Que no se puede comprender restringida ante las emociones, sensaciones o fascinaciones primarias. Esas que se espantan ante el primer riesgo de frustración: “Y la mayor parte de las personas son, naturalmente, desviadas de un plan de acción propuesto por obstáculos excepcionales e imprevistos, o por la presentación de seducciones a favor de una acción que es directamente más agradable” (Dewey, 1998, p. 115).

Por eso, hay que ratificarse en una idea: la promesa única del placer no es concomitante con los ejercicios que estudian las identidades posibles, que incentivan el afinamiento de las subjetividades y que entran en relación con las *narratividades disciplinares*.

Ejercicios como el que justifica la redacción de este texto, cual memoria de un laboratorio en el que nos jugamos por anteponer la disciplina a la instrucción (Kant, 2003).

En este relato, nuestra ofensiva es en *pro* de las disciplinas, pues a través de ellas encontramos algunos de los pocos caminos para la dignificación de la *persona* que la radicalización de los discursos liberales aún no ha terminado de minar: “Una persona preparada para considerar sus acciones, para emprenderlas deliberadamente, está por ello muy disciplinada. Añádase a esta capacidad un poder o facultad para persistir en un plan de acción inteligentemente escogido, frente a la distracción, la confusión y las dificultades y tendremos la esencia de la disciplina” (Dewey, 1998, p. 116).

En las palabras de Dewey (1998), se sobreentiende que la apuesta por ir en detrimento de las *disciplinas* es un intento por desalojar las inteligencias. En una búsqueda de retorno a condiciones en lo humano en las que el soporte de la voluntad es la reducción en capricho del deseo.

La *escuela resultadista* en su intención de naturalizar al *ser incompleto* es un reconocimiento tácito a un hecho: la dominación será inacabada, así se dicte rotunda, cuando solo arbitra el objeto, el contexto o el momento. Por eso, el ataque sistemático a la *persona* que conlleva el negarle la identidad y el falsear su subjetividad: “La disciplina significa el disponer de poder, el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida. Conocer lo que se ha de hacer y disponerse a realizarlo prontamente y con el uso de los medios requeridos significa estar disciplinado” (Dewey, 1998, p. 116).

Lamentablemente la idea de “disciplinar” se redujo en sus condiciones odiosas. En medio de versiones que la confundieron con la negación de la libertad. En el mismo sentido que se confundió el *movimiento* con la reproducción incesante de las *acciones insignificantes*.

Disciplinar no significa restringir, pues corresponde a la legación de formas concretas de libertad. Ha sido, es y será, ejercer en pro del *espíritu*.

El mismo Dewey ofrece las opciones de dirimir las confusiones y de hacer análisis de los ejercicios:

La disciplina es positiva. Intimidar al espíritu, subyugar las inclinaciones, compeler a la obediencia, mortificar la carne, realizar una acción subordinada, una tarea desagradable, estas cosas son o no son disciplinarias según que tiendan o no al desarrollo de la capacidad para reconocer lo que se tiene entre manos y persistir en su realización. (Dewey, 1998, p. 116)

Las *disciplinas* nos posibilitan arbitrar el dolor, el logro, la frustración, el propósito, la técnica, la consecuencia. Elementos todos concomitantes con el equívoco. Pero los resultadistas podan una cara de la experiencia para prometer el aterrizaje plácido en un *perfil* diseñado más para la dependencia que para el diálogo.

De ahí el ataque al *interés* por lo complejo y el incentivo del ruido y de lo que Kant (2003) identificó como la holgazanería: “Apenas es necesario insistir en que el interés y la disciplina están conexiónados y no en oposición” (Dewey, 1998, p. 116).

Dicho interés solo se incentiva en la identificación. En el ejercicio complejo de desentrañar lo *idéntico* y la *entidad*. Esfuerzo que caracteriza a casi todas las tradiciones que buscan poner al *ser* en relación.

Tradiciones que hicieron en pro de la consciencia. En las que operó la dialéctica entre amor y justicia (Ricoeur, 2009). Que leyeron al

formando en el riesgo de reducirlo a un gólem entrenado para dictar como inobjetable sus torpes pasos.

Ser incompleto que cabe en la metáfora del hombre vendado que lanzan a caminar en medio de estanterías cundidas que portan todo aquello que le puede servir para comprenderse, definirse y determinarse.

La apuesta de la escuela resultadista es por las siluetas o las sombras. En el vaciamiento de las *identidades*. En ese sentido, le dio una ordinalidad a la relación entre la *elección* y la *deliberación*: “Aun la fase más intelectual de la capacidad cultivada —la captación de lo que se hace, visto en sus consecuencias— no es posible sin interés. La deliberación será descuidada y aun superficial cuando no existe interés” (Dewey, 1998, p. 116).

Flaco servicio presta el resultadista que asfixia, por el cumplimiento de objetivos y por la obligación ante el éxito, a la posibilidad del ejercicio de la consciencia y a la apropiación de las *facultades del espíritu*: “Este es un estado de cosas que necesita ser remediado, pero el remedio no se halla en el empleo de métodos que aumenten la indiferencia y la aversión” (Dewey, 1998, p. 116).

El trabajo, que no es de reparadores o componedores, radica en la democratización de lo complejo, alimento único de la justicia en las subjetividades.

Dewey (1998) señala el riesgo del castigo, factor determinante en la asfixia del interés. Castigo que en cuanto a la legación disciplinar se ha transformado en el señalamiento de la ilegitimidad en el equívoco a *sujetos* a los cuales se antepuso la instrucción a la fundamentación. A los que se les forzó a la redacción de preguntas u objetivos, antes de enseñarles a considerarse desde un marco en el que el pensamiento, la acción y la crítica poseen una arqueología posible.

El castigo *resultadista* encuentra un refugio en la enunciación ampulosa. En medio de la que se diluye el *prósopo* y el logro se desconecta tanto de las consecuencias como de la comprensión de las acciones.

El máximo castigo que se inflige entre el influjo *resultadista* —el negar el *ser* o la posibilidad de buscar su completitud— se disimula en la reducción del relato en una de sus instantáneas. Prenda de sus congelamientos, que pretende desalojar el tufillo de sospecha en la usurpación que los objetivos han obrado sobre los propósitos amplios.

Ampulosidad que es más propagandística que disciplinar, en la que el proceder reduce en anécdota lo que debe comprenderse cual registro significado. Entre un, siempre sospechoso, arbitrio del *interés* en el que se extingue la opción de poner en relación *identidad*, *subjetividad* y *narratividad*.

Esas que Dewey (1998) reconoce —en el destacamento de lo dudoso— en la relación entre la acción y el ejercicio constante del pensamiento:

Es aún más dudoso si el interés constituye un requisito para la persistencia ejecutiva. Los patronos no quieren obreros que no se interesen por lo que están haciendo. Si necesitamos un abogado o médico, no se nos ocurriría nunca pensar que la persona contratada realizaría su trabajo de un modo más consciente si fuera tan desagradable para ella que lo hiciera meramente por un sentimiento de obligación. (Dewey, 1998, p. 116)

Sin duda, la relación entre *voluntad* y *consciencia* es fundante de las probabilidades del anclaje de la subjetividad disciplinar. Pero

dicha relación no puede reducirse en un asunto de gusto. Tal como lo expresa Dewey (1998), en lo que podemos llamar una *taxonomía* del interés: “El interés mide —o mejor, es— la profundidad de la impresión que el fin previsto nos causa para movernos a actuar en su realización” (p. 116).

Este interés es el que permite comprender la necesidad de alejar de la evaluación punitiva y de la escuela resultadista las miradas que surgen en un ejercicio que antepone la disciplina a la instrucción.

Uno como el relatado. En el que las narratividades disciplinares fueron asumidas en un grado sumo, más allá de la pretensión del resultado. En el cual un grupo de trabajadoras sociales en formación manifestó su búsqueda del *equivocismo*, pues el campo de pensamiento y acción que hicieron a su voluntad no se reduce en el gusto: los cuidados paliativos. Experiencia que le permitió la enunciación de sus cotidianidades como tema de estudio a un grupo de mujeres, que pasaron de conversar sobre la ausencia del padre que signó sus familias a investigar sobre los *factores culturales que naturalizan el abandono*. Laboratorio en el que un grupo de estudiantes de Derecho trazó la arqueología del concepto de *nación*, para responder una pregunta: “¿cuáles deben ser las reformas constitucionales por realizar, para que el reconocimiento cual *naciones* de los pueblos indígenas no ponga en vilo el ordenamiento jurídico colombiano?”. Ejercicio de investigación en el aula en el que dos grupos de estudiantes que optaron por temas diferentes se dieron cuenta de que iban por el mismo camino, gracias a la comprensión de la palabra *persona* como un concepto fundamental de su *narratividad disciplinar*: la de la abogacía.

La primera *textualización* de la experiencia —en un momento que no es justo llamar de resultados iniciales— partió de la necesidad de evidenciar que la evaluación es el proceso del hecho pedagógico —

desdoblado en campo— más propicio para consolidar la transformación de la tradición de la “enseñanza de la comprensión y producción de textos” a la consolidación fundamentada de comunidades de sentido, de práctica y de identidad disciplinar.

Comunidades derivadas del reconocimiento, de la concertación y del ánimo colaborativo.

## Propuesta

---

### **Deslindar la evaluación de la legación de la comprensión y el arbitrio de la voz —la autoría— de la tradición punitiva**

El salón vuelve a estar abarrotado. Es fecha de parciales. La ausencia de un documento diseñado para llenarse de equis o de chulitos no obliga a cerrar líneas. La evaluación dependerá de la participación.

A sabiendas de no ser asumido en el referente, el profesor tararea “Tomo y obligo”. Hace el gesto de un brindis y dice: “Por los que no vienen, por los que no pueden contar con el auxilio del engaño, por todos los docentes crédulos”.

Dicho esto, cayó “ciego de celos”, por notar que entre el grupo marchaban las cartas de *Uno Rush*. El reclamo por el irrespeto detonó, mientras el poder se puso el terno de víctima para ir *cuesta abajo*. “A ustedes no los voy a evaluar”. Las sonrisas —vistas hasta el momento como índices de cinismo— se corrieron por lágrimas —en las que tampoco se quiso leer sinceridad—.

La autoridad se impuso, quizá por esa añoranza del “tiempo viejo” que hace tan difícil modificar los gestos y deconstruir los perfiles. Los estudiantes requeridos salieron del salón. Solo quedó una estudiante para hablar desde el enojo.

En las palabras de la afectada se evidenció la oralización de un fragmento de *Amor y justicia*, de Ricoeur (2009), leído en clase. El profesor

sonrió —sin sorna— ante el desespero. Se reencontró. Pensó en la diferencia que hay entre el *mano a mano* y el *pico a pico*. Se le vinieron todas las angustias de su tiempo como estudiante, y sin que se le notara decidió no ser el gato que juega con el mísero ratón.

No había tiempo para despechos. El pellejo ya se había apostado. Los grupos a los que pertenecían los estudiantes sancionados presentaron resultados excepcionales. Sus compañeros, con pesar, señalaban los nombres de quienes no serían objeto de la evaluación.

“¿Esto es honestidad o es traición?”.

La pregunta terminó de minar a la mirada de enojo.

Al final de la jornada, regresó el grupo de requeridos. La perorata sobre el respeto se dictó incontenible. Una niña que no se atrevía a levantar la cabeza dijo: “Profesor, estábamos jugando cartas porque en su clase nos sentimos muy cómodos, usted mismo nos ha dicho que en ella la vida no se puede quedar en el quicio de la puerta”.

La tristeza y lo festivo colmaron sus gestos —versión reactiva de la munificencia— cual *Melodía de Arrabal*. La palabra *milonga* daba vuelta en los temores del maestro.

Entre las incomodidades y las vejaciones del transporte público, piensa en el riesgo de haber pecado de incauto. La vergüenza se disipa en las palabras de un viejo amigo quien, al notar en su mirada la tristeza de las primeras jornadas en el oficio, le dijo: “No te preocupes, para quien se hace profesor el engaño y la burla son inesquivables”. Entre las escuelas del *equivoco*, el temor a ser tomado por tonto no es una angustia válida.

Por fin, logra un asiento en el vientre de aquel monstruo que corre por un carril exclusivo. El calor lo vence. Abrazado a su maletín, teme

que le roben la carpeta amarilla, se queda dormido. Su yo ingobernable se da la licencia de lo patético, pues sueña que canta *El día que me quieras* ante un auditorio lleno por todos los estudiantes con los que tuvo desencuentros.

Sin despertar del todo, ha saltado la orilla. Ahora está en un salón para recibir capacitación en cuanto a pensamiento pedagógico. Comparte el espacio con docentes de toda la ciudad que se forman en eso de ser tutores. Nota entre el grupo a dos mujeres afro que tejen sin despegar la mirada de quien está a cargo de la sesión. Sonríe. La vida no se puede quedar en el quicio de la puerta. Siente dos golpecitos en la espalda. Sin voltear del todo, recibe un retrato suyo que una compañera dibujó en el transcurso de la clase. En él —en la mirada—, la evidencia de la consciencia de los inobjetables referidos por el viejo amigo.

El superar las evaluaciones punitivas, esas que se sustentan en un ánimo de relación de las *aptitudes*, de los logros y de las *fijaciones*, requiere de una actitud dialógica. Lo colaborativo conlleva el paulatino desmonte de los límites entre *la vida* y las *disciplinas*. Asumidas estas en los múltiples desdoblamientos propuestos de forma reiterada en este escrito: *identidad*, *subjetividad* y *narratividad*.

En ese sentido, se hacen sensibles las diversas escisiones entre quien acude y quien comprende las opciones de *ser* en lo disciplinar. En un entramado complejo entre expectativas y gratificaciones.

Tras el que se evidencian las diferencias entre las escuelas del *equivoco* y las resultadistas. En la primera clasificación, la escritura académica es definitoria. En la segunda nominación, la escritura y la disciplina no son más que *auxiliares*, o *elementos de ayuda* que facilitan la obtención de un título.

La escritura no es una *muleta* ni es un accesorio. Se circunscribe en lo que Kant denomina “la educación práctica” que comprende: “a) la habilidad; b) la prudencia; c) la moralidad” (Kant, 2003, p. 79).

De ahí que su legación no se pueda limitar a la instrucción. La idea de la habilidad no se puede reducir en la noción de *competencia*, pues requiere de mucho más que la capacidad de identificar o reproducir. En la *habilidad* urge entender. Para, desde lo comprensivo, asumir el gesto de explicar o de ser partícipe a través del desdoblamiento de las perspectivas, de las posiciones o de los arbitrios de la información.

Kant (2003) nos sirve —leyendo la palabra desde la *poética de la legación*— en la labor de realizar una *axiología* de la habilidad: “En lo que se refiere a la habilidad, se ha de procurar que sea sólida y no fugaz” (p. 79).

Esa solidificación no se comprende como absoluta, pues conlleva la actitud de experimentación que se requiere ante los campos del saber que en la práctica son imposibles de criogenizar. Por tanto, hay que fijar la mirada en la fugacidad. Cual índice de la falsa apropiación.

La solidificación se da en las bases y el movimiento corresponde al pensamiento dado en relación con aquello que es objeto de laboratorio. Así pues, la habilidad conlleva la experimentación constante, en el sobreentendido de la propuesta kantiana de asumir la acción a lo estático y la reflexión a lo dinámico.

En ese término es en el que opera tanto la apropiación conceptual como el ánimo experimental en su concomitancia con las vitalidades del conocimiento.

De ahí que todo ejercicio de legación que se limite a lo taxonómico corra el riesgo de ser insignificante. Si en él no obra la consciencia de la habilidad, derivada de la democratización completa, pues en la mayoría

de las ocasiones la propalación se limita o se extingue en la instrucción de lo técnico.

Por eso, la legación debe afectar en lo concreto tanto a la *identidad* como a la *subjetividad*. Tal como lo advierte Kant: “No hay que adoptar aire de conocer cosas que después no se pueden realizar” (Kant, 2003, p. 79).

Así pues, la práctica conlleva la libertad. En una verdadera apuesta por la democratización. Siempre en la advertencia del riesgo de crear fronteras artificiosas entre la vida y el estudio.

De ahí que se diferencie el aprender para responder del apropiarse para *ser*. En ese sentido, la solidificación conlleva una certidumbre en medio de lo polisémico y de lo disperso: “Hay que buscar la solidez en la habilidad y que llegue a ser esto, poco a poco, por hábito en el modo de pensar” (Kant, 2003, p. 79).

Esa idea de la habilidad niega dos sustentos o fundamentos de lo *resultadista*: la prisa y la reducción de la habilidad en competencia. Que conllevan la confusión de esta con el *hacer*, más que con el *pensar*.

En esta vía, Kant considera una entidad malbaratada en el hoy, por la venta que se hace de ella, como si se tratase de algo derivado de la suerte o de la casualidad: “La habilidad es necesaria para el talento” (Kant, 2003, p. 79).

Ese segundo elemento que considera Kant en la *educación práctica* —recordando que para él la práctica conlleva la libertad— es la *prudencia*. Ante la cual surgen tanto la participación como la capacidad de reconocer al otro.

Dicha prudencia que en lo disciplinar concita la honestidad y comporta el entendimiento de las probabilidades y de las características de lo vivido, de lo estudiado, de lo planeado y de aquello que torna en objetivo.

*Prudencia* que la escuela resultadista intenta cambiar por ampulosidad. En la necesidad afirmativa, que pretende un tufillo de indiscutible en torno a propuestas, experiencias o declaraciones. Alimento principal del efecto de lo inobjetable. Sustentado en la fruición grandilocuente en la que no se reconoce el equívoco y se desnaturaliza la investigación.

Es justo expresar que los afanes conllevan la impostación. En concordancia con lo que Kant manifiesta de lo falseado: “El fingimiento es un medio desesperado” (p. 79).

Desesperación que se hace patética en los entornos donde se pugna más por dar resultados que por encontrar respuestas. Así pues, la *prudencia* es algo extraño a la naturaleza del impostor. Este solo puede reproducir la *habilidad de ser él*.

En grado sumo, para el vencimiento del influjo resultadista, es necesario comprender la caracterización que de la prudencia hace Kant: “La prudencia consiste en el arte de colocar nuestra habilidad en el hombre; es decir, ver cómo puede servirse de los otros para sus intenciones” (p. 79).

Idea que se insufla de riesgo, en una educación para la dominación. Pero que se glorifica en la educación para la democratización.

Se debe considerar la *prudencia* como un elemento fundante en la legación de aquello que permite —en el otro, en la relación y en función de— considerar la posibilidad —y obrar en consecuencia— de ser productor de sentido.

La *educación práctica*, sin duda, debe ser concebida como la formación para la participación. Cosa que no es ni inocua ni es gratuita, pues en ella mora la comprensión profunda de la formación en sí.

Por eso, el que arbitra la idea de la *práctica* no puede ignorar la necesidad de abordar la *moralidad*.

En esa labor, el lenguaje debe comprenderse más allá de sus condiciones instrumentales, pues es el ejercicio crítico el que permite alejar las palabras, las máximas, los axiomas o las leyes del riesgo de reducirse a herramientas.

Así es como se entiende que es requerido ratificar que la *instrucción* no puede anteceder a la disciplina ni es admisible reducir a la acción la pertinencia o la emoción.

Kant (2003) propone un ejemplo sublime para comprender el riesgo de las confusiones que mueven el corazón de los seres incompletos: “Valiente, es diferente de violento” (p. 79). Y muestra un camino que bien se puede hacer al andar, al separar rasgos que nos permitan superar la confusión entre la persona y el perfil: conocedor no es lo mismo que experto, teoría y práctica no son antónimas, a la formación y al trabajo no le corresponden tiempos diferentes, la experiencia no es ajena al estudio, etc.

Ideas sustentables en las diversas máximas que Kant (2003) arroja al respecto: “la *moralidad* concierne al carácter” (p. 79). Y es posible manifestar que esta idea de carácter sirve para definir tanto a la persona como a la escuela y tanto a las identidades como a las narratividades disciplinares.

Fundar y comprender el carácter es un motor de la participación. En el que opera, entre la maquinaria y como combustible, el estudio permanente. Cinésica ajena al influjo resultadista que solo concibe el movimiento en la obediencia y el cumplimiento.

En el fondo, es una cuestión de tiempos y de significaciones —que no de ritmos y de momentos—. En la que todo resultado alejado del fundamento corresponde a una mimética que —si bien no se puede invalidar *de facto*— marca la diferencia entre la sospecha y la desconfianza.

Para entenderlo, es *práctico* retomar la relación que Kant (2003) establece en la *díada festina lente*:

La máxima *festina lente* indica una actividad continua; hay que apresurarse a aprender mucho; es decir, *festina*; pero también hay que aprender con fundamento, y por lo tanto emplear tiempo en esto; es decir, *lente*. Se ocurre preguntar si es preferible dar una gran cantidad de conocimiento o solo una pequeña, pero sólida-mente. Es mejor saber poco, pero con fundamento, que mucho y superficialmente, pues al fin se advertirá en el último caso lo poco profundo de esto. (p. 80)

Kant (2003) afecta la ampulosidad de lo artificial confundido con lo disciplinar que determina la suplantación de la persona por el perfil. Al tiempo que nos brinda la opción de desnudar una verdad oculta tras tecni-cismos: los contenidos para los resultadistas son una angustia de la oferta.

Enunciación concomitante con la inconsciencia de la apuesta por la superficialidad que hace a la estandarización. En un ejercicio de impo-siciones y exigencias vaciado de *moralidad*.

En tal sentido, es bueno saber que las posibilidades de un campo, una disciplina o una ciencia, en su legación, no se pueden dejar a las enuncia-ciones reduccionistas —propias de manuales o enciclopedias— y que es un asunto gravísimo la confusión de los conceptos con las definiciones.

El *festina lente* exige que el estudio se comprenda como una cosa viva. Dependiente más de las constancias que de las repeticiones. En ese aspecto, juega la *moralidad* en pro de la proliferación de subjetivi-dades —concretas a través de las autorías, del ejercicio crítico y de la labor intelectual—.

La noción de *festina lente* deja sin piso la pretensión de la enseñan-za y vivifica la legación de las inquietudes que —en consecuencia— devienen en la emergencia de sujetos disciplinares.

Asunto en el que la libertad requiere de la autodeterminación. De frente a posibilidades de significación de las tradiciones: lo empírico, lo analítico y lo teórico.

Por eso, se hace necesario desbrozar las nociones de lo ejecutivo. En la manifestación de la urgencia de comprender el *enseñar* como una apuesta por el *ser incompleto* y el *legar* como la democratización del equívoco. Que conlleva el diálogo constante —el estudio permanente— entre la experiencia, la aprensión y el fundamento. Requerido para que a la *identidad* no la limiten en la enunciación de un oficio, a la *subjetividad* la venza el ningunearse o la resignación y a la *narratividad* no la dicten ajena.

Ante la máxima *festina lente* se requiere el advertir que la oferta de contenidos tiende a ser espuria si no comprende la *habilidad*, la *prudencia* y la *moralidad*.

Esta legación de asuntos no puede alejarse de la intención de reconocer una narratividad disciplinar, abierta y dada para la participación, en el arbitrio de las fases del hecho educativo:

| <b>Fases del hecho educativo, en la educación del ser completo e inacabado</b>   |
|--|
| 1) La planeación, pensada con el propósito amplio de significar las experiencias.  |
| 2) La práctica docente, sustentada en el reconocimiento y cual garante de la libertad, pues el ejercicio identitario facilita la definición de las subjetividades. |
| 3) La evaluación en la sospecha de lo punitivo.  |

## Propuesta

---

### La evaluación desde lo hermenéutico

- **La recolección y la sospecha**

La evaluación colaborativa, a todas luces *equivocista*, conlleva un esfuerzo para alejarse del *perfil* como determinante de lo *idéntico*. Instándonos a asumir más que el trasegar del *formando* —asunto que lo unívoco reduce en el rendimiento o en el logro— para ir al trasunto del *partícipe*. Sobre el que afloran los indicios en la operatividad de las inferencias y de los análisis. En *pro* del *mitos* más que del *tecnos*. Tránsito que es cosa de un tipo de trabajo hermenéutico que Beuchot (2015) separa, destaca y resalta:

Una hermenéutica analógica [...] que emplea las dos formas de la analogía, a saber, la de la proporcionalidad y la de la atribución. En su aspecto de proporcionalidad, es capaz de aglutinar, conmensurar o coordinar varias interpretaciones de un texto por lo que tienen en común, es decir, busca el común denominador de estas, a pesar de las diferencias que contienen. (p. 241)

Ese *texto* es preexiste ante y para las diversas autorías. En cuanto a él, las opciones de elevar las preguntas que buscan desentrañar el género, el origen y las mutaciones de pensamiento que porta. La apropiación de una

*narratividad disciplinar* conlleva entrar en formas parte de dicho texto. Aspecto que no es problemático, si no se confunde la univocidad con la verdad. Que permite —en el entendimiento de la *proporcionalidad* y de la *atribución*— avanzar de la noción restringida *enseñanza-aprendizaje* a *legación- aprehensión*.

Resulta práctico citar la caracterización de la verdad que Foucault (2016) retoma de Séneca: “La verdad no se define por una correspondencia con la realidad, sino como una fuerza inherente a los principios y que debe desplegarse en un discurso” (p. 742).

Allí radica una forma particular de la pertenencia: la *narratividad*. Asunto inherente a la *consciencia de sí*. Que nos lleva a pensar que la verdad es —más que una representación del deber— una elaboración de la pertinencia: “Es algo que está frente al individuo como un punto de atracción, una suerte magnética que lo atrae hacia una meta” (Foucault, 2016, p. 743).

Meta mucho más compleja que las propuestas por el influjo *resultadista*, que solo se materializan en la renuncia a la insignificancia: “Esta verdad no se adquiere mediante una exploración analítica de lo que se supone real en el individuo, sino mediante una explicación retórica de lo que es bueno para cualquiera que aspire a acercarse a la vida del sabio” (Foucault, 2016, p. 747).

La sabiduría no se limita al arbitrio de lo objetivo o a las formas de lo resolutivo. Depende de las elaboraciones en torno a la probabilidad de definir —una identidad y una subjetividad— y de pertenecer —a una *narratividad*—.

Foucault (2016) destaca la vitalidad de obrar en virtud del descubrimiento de características personales. En ello desempeñan un papel importantísimo los dominios de ciertas condiciones de lo *idéntico* entre

los códigos textuales (las cartas, los diarios, la autobiografía, etc.); formas de lo fronterizo que apuntan “hacia la constitución de un sí mismo que pueda ser en el mismo momento y sin ninguna discontinuidad sujeto de conocimiento y sujeto de voluntad” (p. 752).

Justo resulta decir que en el *ser completo e inacabado* —en la acción, el lenguaje y la imputación— se unen la voluntad y el conocimiento. Foucault revela el modelo *gnómico* en el cual el *sí mismo* define a un ser en relación, dependiente y transformador. Hecho desde aquello que le es al tiempo insoslayable e inexorable. Sujeto a una necesidad fundante: “la necesidad de decir veraz con respecto a sí mismo, el papel del maestro y de su discurso, el largo camino que conduce finalmente al surgimiento del sí mismo” (Foucault, 2016, p. 758).

Y es en ese camino en el que hablan las materializaciones y las formas que determinan —cual tradición y acumulado— la identidad en un relato que se particulariza, gracias a los diálogos de la entidad y de lo idéntico entre la lectura del género, la comprensión de los orígenes y la arqueología entre la perpetua dinámica del pensamiento.

La pertenencia a *x* o a *y* texto conlleva un ejercicio de consciencia. No se limita a una circunscripción técnica. Es un asunto de matrícula, de tensiones, de hallazgos, de frustraciones y, sobre todo, de constante transformación.

Vacíos son los esfuerzos para obligar ante tal o cual texto, pues la *identidad* es algo que no puede quedar bajo la égida de la restricción de la idea de *derecho* en lo punitivo.

Al respecto, Kant (2003) resulta contundente al definir el derecho como “la pupila de Dios en la tierra” (p. 84). La imagen conlleva la idea de lo que no se puede esquivar. La urgencia de una legitimidad distinta de la versión espuria de los resultados. La preeminencia de un diálogo

en el que juegan las entidades del *maestro* y del estudiante. Considerado el primero más allá de un actante específico dispuesto para la escucha de las confesiones y el segundo cual entidad en la búsqueda de algo que no se limita en el aferrarse —identidad y subjetividad—:

El sí mismo no debe descubrirse sino constituirse, constituirse por la fuerza de la verdad. Esa fuerza radica en la calidad retórica del discurso del maestro, y en parte esta calidad retórica depende de la presentación del discípulo, que debe explicar cuán lejos está su manera de vivir respecto de los verdaderos principios que conoce. (Foucault, 2016, p. 757)

El que hace por la subjetividad —proveedor o tributario— no debe ejercer por afanes o movido por los caprichos o la puerilidad. Se requiere que se reconozca en relación y que asimile lo que lo define —*en derecho*— en la comprensión que lo hace partícipe y en la acción que lo hace imputable.

El derecho no es mera cuestión de culpas o expurgaciones. Es una cosa mucho más compleja. En la que es necesario comprender los tenores y las características de las *declaraciones*, de los *testimonios* y de los *discursos*. En el constante examen de hacia dónde se encaminan nuestras solidaridades: por aquellos que nos pretenden vender cual inexorables las formas de la violencia o por los que pugnan por la comprensión —la valoración y la estima— de lo que deviene en el trabajo, en la interpretación y en la conceptualización permanente.

Sin las cuales no es posible entender la idea de la disciplina cual fuerza emancipadora y de la práctica cual garante de la libertad.

Al respecto, Foucault (2016) reconoce el saber en su pluralidad y los desdoblamientos múltiples asibles cual entidades o prendas de lo idéntico:

Todas las prácticas que definen y transforman al sujeto van acompañadas por la formación de ciertos tipos de saber y [...] el saber tiende a organizarse en formas y normas que son más o menos científicas. [...] Me refiero al hecho de que una de las principales obligaciones morales de todo sujeto es conocerse a sí mismo, explorarse, decir la verdad con respecto a sí mismo y constituirse como objeto de saber tanto para los otros como para sí. (p. 789)

Así pues, la historia del sujeto es la historia de la ciencia, por eso, la afirmación del ser completo e inacabado no puede darse en el resultado por el resultado: “La obligación de verdad para los individuos y una organización del saber: esas son las dos razones por las cuales la historia del saber constituye un punto de vista privilegiado para la genealogía del sujeto” (Foucault, 2016, p. 775).

El fomento de la autoría no puede sustentarse en las formas de lo falso positivo, pues la disciplina conlleva la renuncia a lo forzado y a lo violento.

La máxima *todo lo dicho por fuera de las disciplinas tiende a ser violento* conlleva un cuestionamiento: ¿pueden *las disciplinas ser violentas*?

La respuesta, sin pretender ser unívoca, es sí. Les ronda el riesgo de la violencia en la idea de lo resolutivo que conlleva el deponer la actitud

vigilante en torno a la *ignorancia*. Esa que no es etiqueta, sino emisión que permite comprender la extinción de la voluntad de diálogo.

La ignorancia que se expresa cuando el *examen* se confunde con *autoridad* y el *saber* con *logro*. Efectos propios de las *escuelas resultadistas* —emisión y entidad que es necesario alejar del riesgo de reducir en desconfianza o en denuncia— en las que la relación del estudiante —quien busca su identidad o subjetividad— con el *conocimiento* bien cabe en la metáfora de aquel que recibe el encargo de cuidar un *cadáver embalsamado*. Uno que además es ajeno y en quien se reconocen las facetas de la monstruosidad.

Ahí mora la importancia de que, al menos en el campo de los diálogos posibles en torno a la comprensión y producción de textos, las escuelas sean equívocas. En una versión del *error* que sirva para el arbitrio de la experiencia, del análisis, de la conceptualización, de la crítica, del entendimiento de la ciencia.

Por eso, es necesario argüir la vitalidad de la *incertidumbre*, por encima de la ponderación de las *formulaciones* que prometen suceso o logro. El diálogo del que devienen en nuevas *subjetividades disciplinares* debe escapar a la literalidad frecuente en lo que podemos denominar la *tallerización de las lingüísticas*.

Para la emergencia de las *escuelas equívocas*, hay que equilibrar —a través del entendimiento de las diversas probabilidades de estudio de asuntos o fenómenos— la ponderación entre leyes y analogías (Beuchot, 2016).

La comprensión de lo *analógico* nos insta al entendimiento de la condición y de la probabilidad. En cuanto a la propiedad y a lo ajeno. Mientras hace de la fundamentación conceptual un asunto de *identidad amplia*.

Beuchot (2015) nos da los elementos para justificar una evaluación desde la *hermenéutica analógica*: “[La proporcionalidad] iguala en lo posible, es la parte de identidad que tiene la analogía o semejanza” (p. 251).

Bajo esta idea, la asignación, la medida y la comprensión se lían, incluso se conflictúan, gracias a una apuesta por el *reconocimiento* que no se limita a la caracterización. Ahí es que opera lo que Foucault (2016) —en su estudio de la confesión de Sereno a Séneca— caracteriza como la *adición*. Forma de ser partícipe que requiere del reconocimiento y del conocimiento de lo dado y de lo asible: “Esa adición a lo ya conocido no es un conocimiento, es una fuerza; una fuerza capaz de transformar el puro conocimiento y la simple coincidencia en un verdadero modo de vida” (p. 841).

En esa adición —en la que existe verdad y pertinencia— es determinante uno de los rasgos de la subjetividad: la lectura de la semejanza.

Las nociones de *semejanza*, en cuanto a las identidades disciplinares que se fomentan, poseen enorme significado, pues no es un asunto de *cumplimientos* o de alcances, sino de voluntades —en gran medida de deseos— y de probabilidad.

La noción de *analogía* proyecta la opción de asociar *vida* —existencia— y *estudio* —legitimación— en cuanto a atributo. En un cambio de clave profundo de las nociones afirmativas.

De ahí que evaluar conlleve la obtención de *textos* cobijados en un texto mayor. Inasible en su totalidad. Dependiente de la manifestación de intereses particulares, motivaciones propias o ámbitos de contacto y participación.

En ese panorama, la antigua *calificación* se desdobra en *atribución* y esta puede ser de *funciones*, *acciones*, *asuntos*, etc. Apuesta —más

que efecto— que nos insta al estudio permanente de las opciones que brinda la *analogía*.

Beuchot (2015) completa las condiciones de la analogía correspondientes con la *proporcionalidad* con aquellas que son de la naturaleza de la *atribución*: “En su aspecto de atribución, es capaz de distinguir, atiende a las diferencias y, aprovechando su estructura jerárquica, nos ayuda a disponer las varias interpretaciones de un texto de manera ordenada, según su mayor o menor adecuación al significado del texto” (pp. 242-243).

Si la subjetividad disciplinar conlleva un texto, la jerarquía, la adecuación y el significado nos dan la clave sobre la ponderación de dicha *subjetividad* en cuanto a las *atribuciones* o *identidades* posibles.

Así la angustia se desplaza de la búsqueda de la verdad por el entendimiento de sus condiciones. Para lo cual se requiere de la comprensión de los diálogos, las dialécticas, las dicotomías. De tal manera urge el entendimiento de lo equívoco y lo unívoco dentro de la analogía.

En cuanto a este desplazamiento de la verdad, Foucault (2016) retoma la ilustración en derredor a la confesión de Sereno a Séneca. Se sirve de esta para definir la relación entre acción y potencia, consecuencia y compromiso. Al tiempo que lanza una pregunta: “hasta qué punto la verdad es verdadera”.

Cuestionamiento que sirve para establecer la relación entre la legitimidad y la fuerza. Esa que no se le puede dejar a la no significación, que depende del ejercicio mimético y de sus ponderaciones, que asume la forma de *memoria* en lo objetivo para que sobre ella operen las probabilidades arqueológicas, los estudios en cuanto al género y los arbitrios de los orígenes: “La memoria no es otra cosa que la fuerza de la verdad cuando esta está permanentemente presente y activa en un alma” (Foucault, 2016, p. 852).

Esta permanencia no es posible sin el estímulo de las identidades y el reconocimiento de su probabilidad en medio de los relatos. La memoria corresponde a los *seres completos e inacabados*, pues no es una urgencia para los perdidos entre la insignificancia: “Un recuerdo permanente en el individuo y su discurso íntimo, una retórica persuasiva en el consejo del maestro; tales son los aspectos de la verdad considerada como una fuerza” (Foucault, 2016, p. 852).

Dicha verdad es mediación. Conlleva la posible legación. Requiere de la intimidad que solo se puede garantizar cuando entran en contacto —más que los cuerpos— los discursos.

De ahí que la legación de las prácticas que conllevan la producción y comprensión de textos académicos requiera de una actitud *antropoética*. Más en el fomento de las autorías que en la “enseñanza” de tonos o de estructuras —definiciones o taxonomías—.

Es tiempo de proceder densamente en pro de ejercicios de lo que Ricoeur (2016) asumió de la *antropología filosófica*. Apuesta que requiere de la comprensión de los pensamientos límites y de las nociones constitutivas.

Esta comprensión conlleva la instalación no forzada de las comunidades de sentido y de práctica en medio de los acumulados entre la enorme diversidad de escuelas. Escuelas que conversan en intereses, en temáticas y en el fortalecimiento de relatos propios que portan la historia del registro, de las técnicas y de las legitimaciones. Escuelas que dan cuenta. Que cuentan. Que se pueden comprender —gracias a la advertencia y estudio permanente de las *narratividades disciplinares*—.

En esa orientación, sustanciales y sustantivas son la interpretación y la definición que de la hermenéutica hace Beuchot (2015): “La hermenéutica presupone una antropología filosófica o filosofía del hombre

en la que el ser humano está caracterizado por su humildad ante el saber” (p. 336).

En esta idea, amainan una gran cantidad de ruidos que dificultan la transmisión de las diversas *narratividades disciplinares*. Entre los que se cuenta la pretensión enciclopédica de imponer la estética de lo unívoco sobre aquello que posibilita la emergencia de autorías: lo equívoco y lo analógico —huelga aclaración de la diferencia entre el *equívoco* y el engaño— (allí emerge el ser completo e inacabado): “Sabe que puede no saber, que se puede equivocar, que puede engañarse o ser engañado. Sobre todo, que puede no tener razón” (Beuchot, 2015, p. 336).

En este punto, se evidencia uno de los grandes inconvenientes de la *pedagogía* confundida con —reducida en— *institucionalización*. Confusión de la que se deriva la *evaluación punitiva*, que obliga a quien define su subjetividad a tener la razón y que convierte el equívoco no en una posibilidad de hacerse a una identidad, sino en algo por ser exculpado.

Hay que recordar el rasgo que Beuchot (2015) le reconoce a la *analogía*: “es decir, el mostrar y mostrar el decir” (p. 348). Lo que nos instala de nuevo ante la dialéctica problemática propuesta por Ricoeur entre el *decir* y el *hacer*. Gracias a la cual el pensamiento se reafirma en cuanto a la noción de *trabajo* y la palabra *en sí misma* se dicta apuesta de la investigación: “Eso impele a sospechar y a distinguir” (Beuchot, 2015, p. 338).

En esa sospecha y en esa distinción están las posibilidades de *textualizar* las *subjetividades disciplinares* y de allegarlas a la *narratividad* en las que pueden desatar sus tensiones entre *entidad* e *idéntico*: “El ejercicio de la sospecha, en efecto, va muy asociado a la distinción, pues ella es el procedimiento por el que se busca salir del error posible” (Beuchot, 2015, p. 336).

La sospecha no puede ser inquisitoria. No se puede dar el lujo de agotarse en la relación entre quien se define y quien legitima. Ella requiere de ser enfilada hacia los temas que caracterizan la *subjetividad*. Esa que *es* y que se da en el asir *problemas* y en el disponer las rutas para superar *el error posible*: “Distinguir es lo más hermenéutico, y la distinción es un acto sumamente analógico, ya que trasciende a la identidad pura y a la diferencia pura, para colocarse en la analogía, la cual se reconoce como no pura, aunque sabe también que no es completamente impura” (Beuchot, 2015, p. 343).

Las diferencias son las que mantienen vivas las *narratividades disciplinares*. Diferencias impuras, no dadas por naturaleza, que requieren de la elaboración y sobre las que opera la distinción. Que se comprende conceptual y en la que habitan las tensiones entre los métodos y la resolución absoluta. Tensiones que alimentan la pertenencia en la mediación: “Es la mediación en la que predomina la diferencia” (p. 338), dice Beuchot (2015), sin pretender ser lapidario.

La legación de prácticas y de técnicas como las que conlleva la escritura —especialmente la de carácter académico— es la transferencia del *equivoco*.

La idea de lo asertivo es ajena al proceso de desarrollo de una identidad y una subjetividad disciplinar. Concomitante esta con el reconocimiento de una narrativa asible como asunto en el que se acumula, se elige y se delibera.

En ese sentido, es posible diferir de Beuchot (2015) que ubica lo analógico entre lo unívoco y lo equivoco. Pues hoy el contrapeso a la posibilidad de ser en la diferencia no es la univocidad de la ciencia —antigua tensión entre heterodoxia y ortodoxia—. Esta ha sido desplazada por los artificios de lo resultadista, plagados de reducciones, formulaciones, promesas de infalibilidad y opciones espurias de obviar la sospecha y la distinción.

Las didácticas en torno a la *lectura* y *escritura* académicas no deben prometer el logro o la obtención de resultados. Ellas son constitutivas de las diversas hermenéuticas que hacen posible una *teoría del conocimiento* y son asibles cual fenómenos a los que solo la renuncia a la *univocidad* permite estudiar.

Lo que se requiere transformar es la naturaleza de los presupuestos en cuanto a una transmisibilidad en la que juegan las artes y los oficios, las fundamentaciones y la conceptualización.

De ahí que el fomento de las autorías deba alejarse de la pretensión por el *suceso* y no comprenderse en una etapa iniciática de la formación. La probabilidad de una *autoría* no se puede interrumpir o separar de los procesos de afincamiento de las subjetividades propios de la *ipseidad* en lo disciplinar.

De tal manera, es necesario expresar que este propósito amplio no se puede dejar a las posibilidades de un ejercicio de aula, de un laboratorio o gabinete de experimentación, de un proyecto en ejecución o de los demás entornos donde lo sucedáneo y lo consuetudinario se juegan prendas.

El fomento de la *lectura* y *escritura* académicas debe ser una apuesta en pro de la legitimidad, en una dinámica de *recolección* y de *sospecha* (Ricoeur, 2016) en torno a las proporcionalidades y las diferenciaciones, en derredor de las distinciones y las asignaciones.

El tránsito de la *enseñanza-aprendizaje* a la *legación-aprehensión* puede ser del arbitrio de las instituciones bajo las condiciones de permanencia y de transversalidad requeridas para la definición o la consolidación de las escuelas.

En este aspecto, sin incurrir en el influjo de lo ordinal, es posible incentivar el proceso que lleva de las *experiencias* (significación) a las

*prácticas* (acuerdos) y de ahí a las políticas institucionales (fomento y pertenencia).

Cabe aclarar que la noción de *práctica* es más cercana a la idea kantiana que a la definición propia de la eficiencia que la reduce a *técnica* o *labor* (en una versión pírrica de las certidumbres).

En *Pedagogía*, Kant (2003) nos permite colegir que toda legación debe conllevar el fundamento que permita al *sujeto* ratificar la humanidad en *sí mismo*.

En ese sentido, entran en tensión las competencias y el *deber ser*. De ahí la fruición en cuanto a la imposibilidad de perder de vista lo moral.

Kant (2003) separa los *deberes* en *deberes consigo mismo* y en *deberes para con los demás*. Escisión que abre la puerta a la comprensión tanto de la identidad como de la subjetividad. Por eso, ratificarlas cual apuestas no debe quedar en el mero campo de la enunciación. La labor en pro de ellas es la que permite arbitrar las pertenencias y pertinencias en los contextos disciplinares. En el sinceramiento de conceptos como *ejecutivo* y *competente*, y en el entendimiento complejo de nociones como *apto* o *predispuesto*.

Cuestiones —preocupación— permanentes e inmanentes en la enunciación de un perfil ante la cual Kant (2003) entrega claves específicas: “Los deberes consigo mismo [consisten] en el que el hombre tenga en su interior una cierta dignidad que le ennoblezca ante todas las criaturas, siendo su deber no desmentir esta dignidad de la humanidad en su propia persona” (p. 82).

Así pues, la *sujeción disciplinar* es un asunto complejo. En el que se le debe proveer las posibilidades para el ejercicio crítico a quien se asume a una identidad.

Tristemente, la eticidad individualista —derivada de la confusión del resultado con la acumulación— asfixia la consecuencia. En tiempos en los que la competencia —mal interpretada, lejos de las implicaciones de espíritu que definen las habilidades— genera la pérdida de vista de un *deber* fundamental: el deber para con los demás.

Al respecto, en la formación de infantes, Kant (2003) expresa: “Hay que enseñar [...] la veneración y respeto al derecho de los hombres y procurar que [el ser] lo ponga en práctica” (p. 83).

De tal manera, la emergencia de la *subjetividad* conlleva la disciplina. Por eso, la escuela resultadista propugna por *instruidos* sin ninguna lectura de la consecuencia, dados a la competencia y provistos con una visión de la vida reducida a una suerte de poética del salvamento. En la castración de una ponderación sin la cual no existe crítica —en cuanto a método y desarrollo conceptual—: la del equívoco.

Hacer por la *persona* —por el *prósopo*— no es entrenar el *exitófono*. Es *fundamentar* para el deber, en el reconocimiento de la relación entre las subjetividades y las disciplinarietàes.

Esta labor es caracterizada por Kant (2003), en la definición de “la parte moral que contiene la teoría de los deberes para consigo mismo”: “consiste el deber hacia sí mismo, como se ha dicho, en conservar en su propia persona la dignidad humana. El hombre se censura teniendo a la vista la idea de la humanidad” (p. 83).

Ese perder de vista a la humanidad es el alimento principal de la actitud acrítica —primera apuesta resultadista— y conlleva la pérdida en la *identidad* de la noción de lo *idéntico* cual deber que caracteriza el individualismo.

Un camino para rehacer la relación posible con una *idea de la humanidad* es la democratización. Esa a la que la escuela en ocasiones plaga de

ruidos, al tomar partido por los rudimentos que confunden la felicidad con lo fácil y que siembran un temor infundado, e *infundante*, al equívoco.

De tal forma, la obligación ante el resultado desata las competencias, mientras la labor del docente sirve de pistoletazo o de bandera a cuadros, sin que surjan como posibilidades los ánimos que viabilizan la verdadera participación en una narratividad: la voluntad de reconocer, la disposición a comprender la relación y el deseo de colaborar.

De ahí que se exacerben las promesas por la afirmación en el vacío y se niegue el arbitrio de la *phrónesis*. Circunstancia que se evidencia cuando la participación comprende el riesgo de la razón a gritos, dada por número o reconocida a capricho. Este último tendiente a ser confundido con la emancipación o con la afirmación. Riesgo y efecto advertido con contundencia en *Pedagogía*: “para hacer buenas obras tengo que ser libre” (Kant, 2003, p. 83).

El ser completo es libre. Libertad que no se reduce en capacidades de compra en cuanto al bien o al servicio, que no se comprende lejos de la franqueza y de la humildad. Esta última a la que Kant (2003) define: “no es más que una comparación de su valor [el de la persona o la acción] con la perfección moral” (p. 84).

En cuanto a la franqueza, Kant (2003) le da consistencia en derredor a una discreta confianza en sí mismo. Confianza que no es un objetivo del resultadista, pues este ha sido entrenado para confiar más en la instrucción que en sus pensamientos. En una perturbadora tradición de la obediencia que al músculo lo convierte en piedra y a los corazones los criogeniza. En un efecto de la propalación del sentimiento de existir —hacer vida— en torno de lo ajeno o de lo impuesto.

Legitimidad que solo se sostiene en la exacerbación de aquello que Kant (2003) localiza como deseos primarios: “la ambición, el deseo de

mando y la codicia” (p. 84). En la mercantilización de lo que corresponde a los deseos de segundo orden: “el goce sexual (lujuria), el de las cosas (el bienestar) y el de la sociedad (gusto en la conversación)” y en la perturbación de la imagen de los deseos de tercer orden: “el amor a la vida, a la salud, a la comodidad (despreocupación de cuidados para el futuro)” (Kant, 2003, p. 84). Este último que, en la mayoría de las ocasiones, desplaza para el resultadista la noción de *libertad*.

En cuanto a los deseos primarios, en la extinción de los ánimos de liar las identidades y las subjetividades a las narrativas disciplinares, es justo decir que son el leño principal en la pira que emite el humo que hace se confundan los poderes *políticos* con los poderes *nacionales*. En panoramas en los que la razón se administra a capricho —a los gritos y por la fuerza— y la legitimidad se eleva sin requerir de la información, del ejercicio crítico o del compromiso.

En lo que respecta a los deseos de segundo orden —en el ahora— los determina la exacerbación. En una apuesta por el empacho que hace sea imposible separar la emoción de las acciones —dificultando entender la condición estática que Kant (1787) les asume—.

Cuando de los derechos de tercería se trata, el ocio alejado de artes y oficios los deriva en una poética de renuncia al ser sustentada en la promesa de la probabilidad de lo gratuito, de la ganancia ocasional, del golpe de suerte, de la fortuna como fin último. Causa —y al tiempo efecto— que, en medio de la *escuela resultadista*, en el terrible ruido que le significa a la democracia, muta al vicio en valor y a la renuncia a la complejidad en apuesta.

En medio de la apuesta por el *ser incompleto*, versión patética del competente, se naturalizan los vicios —se hacen cotidianidad entre lo punitivo, los escarnios y la frustración tibia de quien nunca se juega por hacerse a una voz o a una tradición de la voz—.

Vicios que bien caracterizara Kant (2003): “los vicios son: o de maldad, o de bajeza, o de pusilanimidad” (p. 85). Determinantes todos de las relaciones en las que no existe una lectura posible del derecho asociado a la *identidad* y a la *subjetividad*.

De ellos, dice en *Pedagogía*: “a los primeros pertenece la envidia, la ingratitud y la alegría por el mal ajeno; a los segundos, la injusticia, la infidelidad (falsedad), el desorden, tanto en la prodigalidad de los bienes como en la de la salud (intemperancia) y la del honor” (Kant, 2003, p. 85).

Todos rasgos y características de los entornos en los que el contacto no es dado en las disciplinas. Elementos presentes en las *comunidades del habla* (Cassany, 2003) determinadas por la informalidad y por la violencia, y fáciles de advertir cuando no dejan avanzar a lo positivo en las *comunidades disciplinares*.

Estos rasgos y elementos han llegado a un grado tal en su naturalización que muchos consideran la mera probabilidad de advertirlos como la renuncia a lo *humano*. En la admisión o asimilación de la violencia y de la brutalidad como inherentes, definitorios e insoslayables.

Así pues, la reducción de lo ejecutivo genera el campo propicio para que la definición del *ser incompleto* se imponga a la factibilidad del *ser* en sí. Derivando en la probabilidad de definir lo humano en los que Kant (2003) nomina vicios de *pusilanimidad*: “la dureza, la mezquindad y la pereza (la molicie)” (p. 85).

Por eso, todo ejercicio por comprender el acceso a *narrativas disciplinares* cual derecho —en pro de la participación— sujeción y afincamiento de *subjetividades* —en comunidades institucionales (grupos de estudio, disciplinas y ciencias)— es un accionar en pro de las virtudes.

Esas que *Pedagogía* describe: “Las virtudes son: virtudes de *mérito*, o meramente de *deber* o de *inocencia*” (Kant, 2003, p. 85). Cuestiones ajenas a la naturaleza resultadista. En la que el *mérito* no es concomitante con la eticidad que define el esfuerzo, el *deber* es una perturbación de lo *ejecutivo* y la *inocencia* no se alimenta por el temor al equívoco.

El vencimiento de los propósitos amplios ante los objetivos en los que la acción se confunde con movimiento afecta directamente a aquellas virtudes que Kant (2003) asocia al mérito: “la generosidad (vencimiento de sí mismo, tanto en la venganza como en el bienestar y en la codicia), la caridad y el dominio de sí mismo” (p. 85).

Quien es objeto y resultado de lo *prestacional* tiene minado gran parte del camino que lo conecta con el entendimiento de la caridad — confundida con altruismo —.

El *ser incompleto* formado para la competencia — más que en las disciplinas — no está predispuesto al vencimiento de *sí mismo* por la inadmisibilidad del *fracaso*. A aquel a quien no se le brinda la opción de — a través del equívoco y la inquietud, reconocidas cual derecho — definir su identidad y asir su subjetividad se le aleja del *dominio de sí*.

En cuanto a las *virtudes de deber*, la *escuela resultadista* no es menos problemática. Para entenderlo basta con la enumeración que de ellas elabora Kant (2003): “la honradez, la decencia y el carácter pacífico” (p. 85).

Es muy difícil que se dé el entendimiento de la honradez en los entornos en los que — por la sobrevaloración del éxito — ni las instituciones ni los sujetos están dispuestos a reconocer sus limitaciones. En ese sentido, se explica la relación que Kant establece entre la impostura y el desespero. De ahí que la decencia se pregone o se pretenda, mientras en el alma del *ser incompleto* se le asume a la estupidez o a la falta de viveza, habilidad o presteza.

En lo que respecta al *carácter pacífico*, la escuela resultadista lo reduce a un rasgo de mártires, al tiempo que lo desaloja de los *héroes*. Esos en los que las metas han sufrido el vaciamiento de lo sublime. Tras la propaganda que ha hecho del día a día una odisea. Influjo ontológico en el que la vulnerabilidad se comprende como un antivajón. Entre el que queda la posibilidad de una versión de la metáfora aquilea, en la que el *concepto* se entiende en relación con el talón, pues en él radica tanto el soporte como la pervivencia de la humanidad.

Y, finalmente, *Pedagogía* se ocupa de las *virtudes de la inocencia*: “la probidad, la modestia y la sobriedad” (Kant, 2003, p. 85). Tan escasas en entornos en los que los sujetos no están dispuestos ni a tentar la posibilidad del equívoco ni a admitir sus fragilidades. Entornos donde lo afirmativo se da más en la negación que en la duda, más en el ego que en la posibilidad de ponerse en relación, más en la evaluación punitiva que en el ánimo de ponerse en relación para el diálogo, la colaboración o el entendimiento.

La formación del *ser completo* no es posible en entornos resultadistas, en los que se ha vaciado una advertencia: en las disciplinas amainan las violencias. Que se nos pregonan convertidas en deber ser, por la falta de voluntad de remover los almácigos en los que se sembraron sus semillas infestas.

Esas que, tras años y años más de repetición que de cuidado, derivaron en las sombras que nos impiden ver las relaciones íntimas entre *arte* y *ciencia* (cosa gravísima cuando se trata de legar los asuntos que justifican la investigación de la que proviene este libro).

Sombras que no permiten sacar de la condición de silueta las *acciones* y las *acumulaciones*. En tiempos en los que, por ejemplo, *decir* y *hacer* se consideran en orillas opuestas. Sombras que cubren la impunidad de los legitimadores de la violencia, en los entornos

en los que la legitimidad absoluta debe ser la de las disciplinas. Fenómeno que posibilita el que existan *escuelas* en la ausencia de la discusión en torno a los conceptos, en la carencia del ejercicio permanente de la aplicación metodológica y en la cuasiextinción del incentivo de la experimentación cual vocación. Escuelas en las que solo se da un *diálogo* —choque— entre la versión criogenizada de las *disciplinas*, usadas cual mancuernas en pulsos o como lancetas en la lucha cuerpo a cuerpo.

## Propuesta

---

### De los conceptos a los enunciados

- **La legación desde las máximas**

El influjo resultadista imposibilita —tras tecnicismos— entender el natural avance de las palabras a los conceptos, de los conceptos a las máximas y de ahí a los axiomas y las leyes, que se colige de la *Pedagogía* propuesta por Kant (2003).

Obra en la que ideas poderosas nos permiten definir las acciones y los límites. Nociones como la que presenta en torno al arte —en la afectación directa de las probabilidades de la legación de la comprensión y escritura de textos disciplinares—: “El arte perfecto vuelve a la naturaleza” (Kant, 2003, p. 88).

Enunciado que —en cuanto a la opción de comprender las disciplinas cual naturaleza— nos brinda la posibilidad de asir las pertenencias y pertinencias de las autorías. En la consciencia de que para pertenecer se necesitan tanto las distancias como las voluntades de retorno.

*Conciencia* que siempre será extraña al *ser incompleto*, pues este no está dispuesto al *vencimiento de sí mismo*, por no haber recibido una verdadera educación: “En educación todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables” (Kant, 2003, p. 88). Conciencia que sí define a quien hace por su subjetividad —su voz y su voz en relación con—. Que le viabiliza la *identidad* a quien en su trasegar seguro le ha de ser práctica —en

su dimensión libertaria— otra de las *máximas* kantianas que sirve de contención a dos de los rasgos principales de lo resultadista: el desconocimiento y el desprecio: “[Se ha] de aprender a sustituir el odio por el aborrecimiento de lo repugnante y absurdo” (Kant, 2003, p. 88).

Ahí el entendimiento de lo digno que aminora la inminencia de la mendacidad. Absurdo que define toda apuesta por formar que le niega la posibilidad de *ser* a su *sujeto* u *objeto*. Constante de lo repugnante que determina la reproducción incesante y acrítica, en los entornos de la *celeridad* y de la *insignificancia* en cuanto a la acción, el pensamiento y la memoria.

Lo *repugnante* y lo *absurdo* es una díada que se puede enfrentar, al destacar — más allá de las formulaciones — la probabilidad existente de advertir —localizar— la felicidad entre la relación *identidad*, *narratividad* y *subjetividad*.

Cosa de apropiación conceptual, de discernimiento del método y de implementación teórica, constitutiva de un tipo de democratización que es posible sí, y solo sí, se aleja la noción de *ley* de la de *punición*. Tal como lo manifiesta Kant (2003): “La ley en nosotros se llama conciencia. La conciencia es propiamente la aplicación de nuestras acciones a esta ley” (p. 88).

De tal forma, sin *conciencia* ni *arbitrio de la ley* no hay identidad posible. No hay probabilidad de definir la *subjetividad* más allá de la repetición y no existe opción de asir *narratividad* existente.

De ahí que el hacer por la *instrucción* acrítica, no disciplinar, solo sirva para disimular el —insufiado— *malestar del ser* ante las angustias, los temores y la resignación, dados de forma injusta.

En el caso específico que define a este ejercicio intelectual, hay que esparcir nuevas semillas en los orificios dejados por los resultadistas en

el camino que lleva al propósito amplio de hacer por el *ser completo*. Estableciendo nuevos límites y nuevas condiciones para la ponderación. En la sospecha por las legitimidades impuestas y en el señalamiento del *absurdo* que habita la reducción de conceptos en definiciones, de tipos textuales en *fórmulas*, de las tradiciones en la *enseña-habilidad* de sus estructuras.

Bajo esta apuesta, la legación de la *comprensión* y la *escritura* no debe limitarse a las operatividades en el texto, a las funciones trazables en su interior, pues puede avanzarse al reconocimiento de las *identidades* que él porta y comporta.

Solo así se redefine la participación ante el texto académico. No resulta admisible seguir trazando las ideas, si en la lectura no se localizan los conceptos y las tradiciones —los diálogos y las relaciones— que las justifican.

Es en esos términos en que las nociones de *autoridad* y *legitimidad*, que corresponden a una tradición instrumentalista —quizá derivada de las lecturas enciclopédicas—, deben ser sustituidas por las nociones de *contacto*, de *diálogo* y de *relación*. Para que ante el texto no se impongan los caminos distractores de la valoración o de la angustia.

Solo en el diálogo se da la ponderación. Es muy extraño que se le dé entidad a aquello que se considera ajeno. Cada experiencia de *legación* de artes y oficios —como la escritura o la interpretación— debería darse en una apuesta específica por un campo o por unos conceptos definidos —que no reducidos—. De ahí que sea imposible concebirla lejos de la investigación o de la *significación de la experiencia*. Siempre en el reconocimiento de que el arbitrio de tipologías textuales solo suple uno de los elementos de la *identidad*: el de lo idéntico. Y que dicha apropiación solo será completa en el *ser* cuando se manifieste una entidad: el autor.

De ahí el riesgo de proponer la vivencia —en el compromiso—, que no el modelo, de la legación; que conlleva el estudio de la relación entre la legitimidad y las codificaciones cual campo para la tiente, para la apropiación y para el arbitrio de conceptos, de métodos y de disciplinas.

En *Filosofía de las formas simbólicas*, Cassirer (2016) hace un esfuerzo por comprender esa relación entre la legitimidad y la codificación. Él asume lo nominativo que corresponde a los conceptos en cuanto a lógica, tradición e identificación.

Su trabajo se concentra en la forma de la conceptualización, concomitante con la expresión y el pensamiento. Hace un gran aporte en la historia del estudio de las naturalezas de las palabras. Su mirada se fija en el punto en el que la lógica y la filosofía del lenguaje parecen fundirse: “Todo análisis lógico del concepto parece conducir en última instancia a un punto en el cual el examen de los conceptos se convierte en examen de las palabras y los nombres” (Cassirer, 2016, p. 282).

En ese punto, cabe llamar a cuenta la relación del concepto con lo transcendental de la que presenta Kant (1787) en *Crítica de la razón pura*: “la filosofía transcendental tiene la ventaja —pero también la obligación— de buscar sus conceptos según un principio; porque surgen, puros y sin mezcla, del entendimiento como unidad absoluta y por eso tienen que conexionarse entre sí según un concepto o idea” (p. 1468).

El concepto contiene el concepto y es en sí *realización* y *superación*. Certeza que hay que cuidar de no subvertir al convertir el concepto en una evidencia del *progreso* tal como lo concibe el influjo resultadista.

Para ello se requiere reconocer y fungir en pro de la *naturaleza* del concepto. Que se manifiesta a través de un relato, componente de una *narratividad* que nos es posible entender en lo *disciplinar*: “Semejante

conexión empero proporciona una regla, por la cual puede determinarse *a priori* el lugar de cada concepto puro del entendimiento y la integridad de todos en conjunto; lo cual, sino dependería del capricho o del azar” (Kant, 1787, p. 1468).

Quien se hace al arbitrio de la naturaleza especial de la palabra que es el concepto no puede obrar a la ligera. Sin que ello conlleve un reconocimiento en la obediencia suma que limite la posibilidad de transformar la entidad a través de una forma comprometida de la imaginación. Opción de ser partícipe ante un continuo en el que es posible conocer el concepto tanto en su pureza como en sus transcendencias.

Los conceptos son más que los nombres allegados a los fenómenos, a las tradiciones de lo pensado, a los objetos de estudio, a los acuerdos en las diferentes condiciones de lo social tanto en la restricción que hace posible las participaciones como en las generalizaciones que soportan la representación. Son una naturaleza de la palabra que supera el uso y el significado: “el nominalismo consecuente reduce ambos problemas a uno solo: el contenido del concepto se disuelve para él en el contenido y la forma de la palabra” (Cassirer, 2016, p. 282).

El concepto es más que su nominación y su aplicabilidad. De ahí que sea imposible separar en él —si se asume a secuencia y consecuencia— su etimología de su función crítica. Por eso, el abordaje de su naturaleza requiere del juego de las identidades disciplinares —juego que es espurio si se limita a la aplicación y no se dispone para el diálogo—: “Así pues, para él la verdad misma deviene una determinación no tanto lógica como lingüística” (Cassirer, 2016, p. 282).

Determinación que es cosa del entendimiento. Ante el cual Kant (1787) manifiesta: “El entendimiento fue definido solo negativamente, como una facultad no sensible del conocimiento. Ahora bien, no podemos, sin sensibilidad, tener intuición alguna” (p. 1473).

Por eso, el concepto debe comprenderse como *entidad*, como cuestión viva que hace del entendimiento una función de lo sensible.

El concepto reducido en lo definatorio asfixia al *partícipe* y deviene en una suerte de *artífice* que sigue la partitura sin sentirse vivo en su interpretación.

Dicho *partícipe* es dado en la razón, se asume a consecuencia y desconfía de los dictámenes del instinto. Aunque puede ser llevado por la naturaleza de las entidades que le corresponden en la crítica y el juicio: “El entendimiento pues no es una facultad de la intuición. Más fuera de la intuición no hay otro modo de conocer, sino por conceptos” (Kant, 1787, p. 1466).

En medio de la proliferación de invitaciones a dejar la *identidad* a la suerte o al hallazgo casual, los conceptos resisten en su condición de garantes del saber. Por eso, es urgente allegarlos a lo posible y desbrozar de ellos las ideas de dificultad. Que en la mayoría de las ocasiones se producen por las diversas formas de negación de acceso o de pertinencia que corresponden a la propalación del saber.

Kant (1787) se focaliza en la probabilidad de entendimiento —requerida para la justicia en las diversas institucionalizaciones—. La cual es posible solo en el asir los discursos, pues sin ellos no hay consecuencia: “el conocimiento de todo entendimiento, por lo menos humano, es un conocimiento por conceptos, no intuitivo, sino discursivo” (p. 1466).

Consciencia que contrasta con el ahora en el que se considera que para ser *partícipe* solo se requiere reconocer códigos, seguir pautas o identificar claves.

Esa es la participación del gólem, a quien no le será posible comprender que sin discurso no hay saber, aunque en su ausencia se construyan los espejismos de formas inferiores de participación.

El ser incompleto plantea sus objetivos lejos de la fundamentación. Se promete la infalibilidad del atajo y se deja arrastrar por la intuición —propia de la declaración, del decir a capricho o a la ligera—. Sin advertir el riesgo que subsume a darle centralidad al vacío o a la ignominia.

En ese sentido, la voz de Kant (1787) es agua que corre desde una cantarina, lejos de la *pedagogía suave* criticada por Dewey (1998): “Todas las intuiciones, como sensibles que son, descansan en afecciones; los conceptos, en funciones” (p. 1476).

Funciones que no se pueden reducir. A pesar del efecto de “uso” devenido en *la prioridad* que se da a la instrucción por encima de la fundamentación. Que, precisamente, son las que hacen que el concepto —ante los discursos— se deba comprender como palabra frase, palabra cifra, palabra clave, suprapalabra.

Administración adjetiva que nos obliga a no reducir la conceptualización a las formas de significación nominativa, propia de la *díada significado-significante*.

Kant (1787) es fundamental para comprender que en esta naturaleza particular de la palabra el objeto no es eso que se asume automáticamente desde lo sensorial, sino que su situación, condición o entidad depende del discurso: “Como ninguna representación se refiere inmediatamente al objeto, a no ser la intuición, resulta que un concepto no se refiere nunca inmediatamente a un objeto, sino a alguna otra representación del mismo (sea intuición o incluso ya concepto)” (p. 1479).

De ahí que la legitimidad de un concepto —más allá de su uso— no se pueda impostar.

La *Crítica de la razón pura* nos resulta fundamental cuando se trata de entender que el concepto no es sin juicio y el juicio depende

del concepto. Ahí radican las diferencias esenciales, sustanciales y sustantivas entre declaración y discurso. “En cada juicio hay un concepto que vale para muchos y entre esta multitud comprende también una representación dada, que se refiere entonces inmediatamente al objeto” (Kant, 1787, p. 1479).

Más allá de la declaración, los imperativos kantianos se sustentan en el estudio de las condiciones de validación del entendimiento y del saber dado —y continuo— para su época. En sus enunciaciones, revitaliza la consciencia de la relación entre la verdad y lo mimético.

El arbitrio de los conceptos es la puerta abierta a la participación en las diferentes condiciones de la verdad entre las narratividades disciplinares: “La verdad alude a una concordancia que no ha de encontrarse en las cosas mismas ni en las ideas, sino que se refiere exclusivamente a conexión de los signos, especialmente de los signos fonéticos” (Casirer, 2016, p. 282).

Según Kant (1787), esta verdad está puesta en relación, a través del juicio: “En el juicio: todos los cuerpos son divisibles, el concepto de divisible se refiere a diversos otros conceptos; pero entre estos se refiere aquí particularmente al concepto de cuerpo y este a ciertos fenómenos. Estos objetos son pues representados mediatamente, por medio del concepto de divisibilidad” (p. 1473).

Criterios que se pueden relacionar con las nociones de *desdoblamiento* y de *proliferación* que hemos dicho garantizan la posibilidad de participar. Es ahí, en la transformación de la *materia*, en la que se abren las opciones de dejar atrás la acrítica que caracteriza el gólem.

Estos cambios de cuerpo y de reconocimiento de los cuerpos de origen son más ilustrativos que derivativos. Su esencia es más de la conexión que de la concatenación, su sustancia se debe comprender más

narrativa que explicativa. En su dimensión sustantiva, garantiza superar al artífice si va más allá de lo descriptivo.

Cassirer (2016) reconoce la aplicación conceptual en su dimensión mimética —mímesis que es tanto peaje como elemento subsidiario para la participación—. Por eso, perder de vista la obviedad en la relación entre la acción, el uso del lenguaje y la implicación moral conlleva la paradoja entre la verdad y la restricción de las aplicaciones teóricas.

Cassirer (2016) comprende la verdad tanto en su expresión como en su elaboración. Lectura en la que los conceptos juegan en su dimensión cualitativa: “la cuestión del valor y origen del concepto nos conduce necesariamente a la cuestión del origen de la palabra” (p. 282).

Así pues, que quien define su *subjetividad* en relación con las disciplinas está obligado a realizar las preguntas del origen, del género y de las implicaciones —o imputaciones en medio de una tradición específica—: “Investigar la génesis de las significaciones y clases de palabras parece ser el único medio para entender el sentido inmanente del concepto y su función en la estructura del conocimiento” (Cassirer, 2016, p. 283).

Comprender el origen no resuelve del todo el problema lógico que conlleva el concepto. A pesar de su naturaleza como *palabra oración*, no se niegan sobre su cuerpo las múltiples entradas. De ahí la concomitancia entre las interpretaciones de la acción, del lenguaje y de la implicación.

Hay una relación entre pensamiento y juicio, esta es dependiente y conexas con la abstracción que viabiliza la materialización a través del concepto.

En la condición de testigos de los vínculos entre la lógica y la lingüística, emerge la opción de escapar a una forma específica de la

obediencia: la literalidad: “Más podemos reducir a juicios todas las acciones del entendimiento, de modo que el entendimiento en general puede representarse como una facultad de juzgar. Pues, según lo que antecede, es una facultad de pensar” (Kant, 1787, p. 1488).

El juicio no es solo reproducir ni meramente reconocer secuencialidades. Requiere *pensar, sentir y expresar*. Sin olvidar la definición que de la primera de estas palabras provee Kant (1787): “Pensar es conocer por conceptos” (p. 1479).

Así es como la labor —la acción— en pro de la significación —en la búsqueda del *ser completo e inacabado*— comprende asir materias y formas que sería justo —hasta cierto grado— asumir a las *narratividades disciplinares*.

En la labor en contra de la insignificancia habita la posibilidad de asir una *narratividad identidad* —más para la participación que para la representación—; a través de la arqueología del *cómo* y de la *forma*.

Por eso, se requiere de reconocer el concepto más allá de la nominación de las cosas, de los asuntos o de los fenómenos. Advertencia que nos libra del nominalismo por el nominalismo y del resultado por el resultado.

Los conceptos —en cuanto a su legitimidad— son su consecuencia: “Un examen más a fondo demuestra en verdad que la solución que el nominalismo ofrece al problema del concepto es una falsa solución, puesto que forma un círculo vicioso. Pues si bien el lenguaje debe ofrecer aquí la “explicación última” y en cierto sentido única de la función conceptual” (Kant, 1787, p. 282).

Idea de Cassirer que nos habilita para la sensación del tiempo del contraste y de la complementariedad con la ilustración de la objetividad asumida por Kant (1787):

Los conceptos se refieren, como predicados de posibles juicios, a alguna representación de un objeto aún indeterminado. Así el concepto de cuerpo significa algo, que puede ser conocido por aquel concepto. Así pues, no es concepto sino porque, bajo él, otras representaciones son contenidas, por medio de las cuales puede referirse a objetos. (p. 1484)

Ilustración que sirve para ir del concepto a la narratividad disciplinar. Pues esta es una consideración y acumulación conceptual sobre la que operan las probabilidades de aplicar las teorías del conocimiento en tanto acción, lenguaje e implicación moral. En ello se ratifica la participación dependiente de opciones ya referidas y reiteradas: lo arqueológico, lo genésico y lo genealógico.

Idea de la participación que nos lleva del *ultimátum* al *desiderátum*, pues según Kant (1787) el concepto —imperativo justificado— es “el predicado para un posible juicio” (p. 1479).

Bajo la idea de la “explicación última” de Cassirer (2016) hay que considerar tan grande el riesgo del círculo vicioso como el de la confusión entre el *ultimátum* y el absoluto. Esta verdad es una señal, un testimonio, un rasgo del diálogo entre el tiempo y el espacio a ser identificado como objeto del estudio y de la investigación, y todos sus derivativos legítimos y malbaratados por el influjo resultadista. En el proceso de *fundamentar* que vincula la identidad con la disciplina.

Idea de la verdad que es —por la insoslayable relación entre la *entidad* y lo *idéntico*— inherente al lenguaje. Tal como lo manifiesta el autor de la *Filosofía de las formas simbólicas*: “Vemos que el lenguaje mismo en ningún momento de su propio desarrollo puede prescindir de esta función. Y este círculo vicioso vuelve a repetirse en cada caso” (p. 282).

Esta circularidad se vuelve más problemática cuando es la consecuencia la que determina el tránsito del enunciado a la ley. En la confusión de la materialización con lo genérico y del género con lo sempiterno.

Efecto, tristemente frecuente, que cuenta con la opción de control a través de las diversas funciones del juicio, propuestas por Kant en su *Crítica de la razón pura*: “*Cantidad*: Universales, particulares, singulares. / *Cualidad*: Afirmativos, negativos, infinitos. / *Relación*: Categóricos, hipotéticos, disyuntivos. / *Modalidad*: Problemáticos, asertóricos, apodócticos” (Kant, 1787, p. 1498).

Señales todas dispuestas para el *desiderátum* y para la posibilidad de ser partícipes lejos del capricho o de la declaración por la declaración. Universalidad que no se puede confundir con las tensiones antinómicas que pierden lo general y lo particular entre lo insignificante. Cualidad que hay que proteger del ánimo maniqueo instrumentalista de la escuela del gólem. Relación que permite avanzar del artificio y la obediencia a la participación y el ejercicio crítico. Modalidad que desdobra el juicio en sus tensiones y opciones por la relación entre la acción, el lenguaje y las implicaturas.

Clasificación —más que taxonomía— que no se puede confundir entre la díada *verdad y absoluto*, y que conlleva la opción crítica de asumir la dialéctica entre el *género* y el *concepto*.

El género en el concepto conlleva una objetividad que es espuria si no moviliza más el entendimiento que la simple nominación.

En ese aspecto, Kant (1787) administra sin cautelas lo indicativo e instala la posibilidad del juicio en la complejidad de la relación con lo demostrativo:

Todo se incorpora gradualmente al entendimiento, de tal modo que primero se juzga algo *problemáticamente*, luego se admite *asertóricamente* como verdadero y por último se afirma como enlazado inseparablemente con el entendimiento, es decir, como necesario y *apodíctico*, resulta que se puede decir de las tres funciones de la modalidad son otros tantos momentos del pensar en general. (p. 1568)

El pensar en general es difícil de entender en épocas en las que las violencias se justifican en la generalización.

En el concepto, lo demostrativo y lo personal brindan los límites de la autoría y se convierten en índice de la consecuencia de la subjetividad, dada, jugada, expuesta, siempre en riesgo. Porque es inminente el riesgo de confundir el acertar con la posesión de la verdad y lo problemático con la inesquivable sensación de lo molesto.

En cuanto a Cassirer (2016), el círculo vicioso del que habla no es otra cosa que la dinámica natural que se hace insignificante en la fruición por el absoluto que define lo resultadista.

De ahí que la voluntad —su definición y consecuencia— deba ser un objeto de estudio y de acción constante para las escuelas, en el entendimiento de la relación entre la imputabilidad y el lenguaje, pues ante este la opción única es la de ser partícipe.

Participación que nos posibilita entender la síntesis —gracias a las teorías del conocimiento—, en cuanto a la hermenéutica de la recolección. Que hace del pensar una consecuencia, en el que la espontaneidad justifica la hermenéutica de la sospecha.

Cuestión que Kant (1787) consideró: “La espontaneidad de nuestro pensar exige que ese múltiple sea primero recorrido, recogido y reunido para hacer de él un conocimiento. A esta acción llamo síntesis” (p. 1579).

Noción lejana al resumen insignificante que corresponde a la reducción de la idea de sintetizar que reconoce más el artificio que la naturaleza.

En ese sentido, Kant (1787) es claro: “Entiendo empero por síntesis, en el sentido más general, la acción de añadir diferentes representaciones unas a otras y comprender su multiplicidad en un conocimiento” (p. 1584). Y nos provee la opción de entender las materializaciones —en y a través del juicio— de lo que Cassirer (2016) llamará las *formas simbólicas*.

En el mimético vínculo —equívoco quizá— entre Cassirer y Kant, la constatación —el índice, el ícono y el símbolo— de las condiciones y los determinantes de lo volitivo. Asunto de accesos y de compromisos en el que es posible entender que liar la expresión a los conceptos —lejos de las pedanterías— es superar el riesgo de malbaratar la opción de entender lo definitivo y lo inherente.

En Cassirer (2016), se colige que al concepto no se le debe comprender por asimilación. Este requiere de la participación que lía a la justicia la especificidad de una forma de lo abstracto: “La doctrina lógica tradicional hace surgir el concepto ‘por abstracción’; nos enseña a constituirlo comparando cosas o representaciones coincidentes y abstrayendo los ‘rasgos comunes’ de ellos” (p. 282).

Si en dicha abstracción juega de forma exclusiva el reproducir, los conceptos se convierten en la munición de los absolutistas.

Conceptualizar es poner en relación. Es una forma de la participación extraña a quien renuncia a cualificar, cuantificar y valorar.

Quien conceptualiza se convierte en un tipo especial de testigo del tiempo y de sus consecuencias: “Que los contenidos comparados por nosotros *tienen* ya determinados ‘rasgos’, que poseen propiedades cualitativas de acuerdo con las cuales pueden dividirse en clases y familias, especies y géneros, es algo que se toma como presupuesto evidente que no necesita de especial mención” (Cassirer, 2016, p. 283).

Ese no merecimiento de especial mención hoy —entre el triunfo del influjo resultadista— se ha vencido. En pro de la significación, hay que proceder de las explicaciones y descripciones de ese *tener* que define a la naturaleza especial del lenguaje que habita —da forma y materia— el concepto. Cuyas propiedades cualitativas son las determinantes de la relación entre las *identidades* y las *narratividades* en lo disciplinar.

Es a través del reconocimiento de *clase* y *familias*, *especies* y *géneros*, que las arqueologías se ponen al servicio de la emanación de las *subjetividades*. Concomitantes estas con el *superar* y *realizar* (Marcuse, 2012), que desplaza la representación para establecer las condiciones de la participación del *ser completo e inacabado*.

Ahí radica la problematización justa que define el concepto. En él la participación es más dinámica que afirmativa.

La *entidad* no es unitaria y no se reduce en la importancia de su función: “aquí vuelve a presentarse la cuestión de si los ‘rasgos’ de acuerdo con los cuales dividimos las cosas en clases nos están dados ya antes de la formación del lenguaje, o si quizás nos son proporcionados solo a través de esta” (Cassirer, 2016, p. 283).

Inquietud que nunca moverá el corazón del ser incompleto. Pues requiere de compromiso y voluntad de definición. Esa que justifica la tensión entre el *reproducir* y el *crear* en las cotidianidades de quien lega el arbitrio conceptual.

Arbitrio que en Kant se comprende liado a la consecuencia y lejano a la actitud ejecutiva que pretende reducir a propaganda todas las nominaciones. En un efecto que niega al partícipe, pues retrotrae al artífice en condición de espectador:

Antes de todo análisis de nuestras representaciones, han de ser dadas primero y ningún concepto puede originarse, en su contenido, analíticamente. Más la síntesis de un múltiple (sea dado empíricamente o *a priori*) produce primero un conocimiento que puede bien al principio ser todavía grosero y confuso y por tanto que necesita del análisis. (Kant, 1787, p. 1585)

Es ahí que el concepto no se puede reducir en la función de armonizar, ya que en él — sea como momento o condición — habita la irrupción. Esa que niega la antonimia entre lo empírico y lo analítico.

Kant (1787) insiste en la ponderación de la *síntesis*: “la síntesis es propiamente la que colecciona los elementos para los conocimientos y los une en un cierto contenido, es pues lo primero a que hemos de atender, si queremos juzgar sobre el primer origen de nuestro conocimiento” (p. 1586).

Su enunciado nos insta a estar atentos a lo polisémico que opera en la idea de lo “cierto”. Ahí nos queda — se nos lega y nos va — la posibilidad de — a consecuencia — disponer formas categoriales.

La clave para ello: la *síntesis*. Que en la *Crítica de la razón pura* (Kant, 1787) se define como el mero efecto de la imaginación.

En el desarrollo de la subjetividad los conceptos son requeridos — urgidos —. Esta — como toda abstracción y concreción — es una posibilidad determinada.

En gran medida esta determinación es en sí la *narratividad disciplinar* en la que se es partícipe. Algo que Cassirer (2016) concibe como un campo de objetos y de posibles comparaciones que ha sido definido de uno o de distintos modos.

Allí el concepto opera en su especificidad, pues provee y alimenta los criterios que unifican —a través de los rasgos comunes— y dinamizan —en la materialización de las participaciones—.

En su tácita relación con criterios, los conceptos derivan en objetos que “pueden ser conocidos anticipadamente como semejantes porque todos tienen un determinado contenido común, esto es, porque ya existe una idea general con ayuda de la cual estos objetos son distinguidos de la totalidad de los objetos” (Cassirer, 2016, p. 283).

Esa separación nos lleva a una consideración especial de la distinción y del privilegiar. Escisión de la que depende tanto el valor del estudio como la pertinencia concomitante con su vitalidad.

En ese sentido, resulta fácil siempre distinguir entre la vida y el resultado por el resultado. Por más que en ambos se aparente o evidencie un vínculo con la significación de la experiencia, el análisis o la aplicación teórica.

Cada categoría devenida conlleva la propuesta de una materialización, una interpretación de la forma simbólica que se sustenta en la lógica —ni única ni restrictiva—. La síntesis comprendida por Kant (1787) es legítima en relación con una narratividad específica: “Analíticamente son diferentes representaciones reducidas bajo un concepto (de este tema trata la lógica general). Más reducir a conceptos no las representaciones, es lo que enseña la lógica trascendental” (p. 1600).

La relación entre lo general y lo trascendental señala la vitalidad de una subjetivación. El sujeto que propone una materialización se

encuentra ante la paradoja del suplir —cumplir y el participar— legar. Por eso, la apropiación de los conceptos es extraña a la pretensión de memorizarlos.

El influjo resultadista promete la posibilidad de sustraer el concepto del continuo —de las naturalezas que lo definen—, para poder *formularlo* en una aplicación sustentada exclusivamente en su representación. De ahí que el capricho y la gratuidad se puedan vender en sus dimensiones operativas.

Esto no deriva más que en un caso común de insignificancia, pues al resultado se le niega —por excesiva confianza en la abstracción— la luz que diferencia al *ser* del gólem: el alma: “querer formar un concepto por abstracción equivale a buscar los anteojos que tenemos en la nariz con la ayuda de estos mismos anteojos” (Cassirer, 2016, p. 283). Dice Cassirer, desconfiando en la “abstracción” —que sería objeto de mercado a través de la promesa de la fiabilidad y del logro—: “La teoría de la abstracción solo resuelve la cuestión de la *forma conceptual* recurriendo consciente o tácitamente a la *forma lingüística*, con lo cual el problema no se resuelve sino únicamente se relega a otro campo” (p. 284).

Y es esta *forma lingüística* la que convierte la escuela resultadista en objeto de mercantilización. Generando el efecto del triunfo del gólem —el perfil— sobre el ser —la subjetividad disciplinar—.

Asunto crítico en tiempos del *emprendimiento* puesto por encima del *entendimiento*. Por la extinción de las probabilidades de interpretación de las consecuencias de las *entidades* y de sus condiciones para lo *idéntico* en cuanto a la acción, el análisis y la imputación.

Panorama en el que el trabajo de Cassirer nos viabiliza la labor crítica en derredor de la díada entre la abstracción y el ingenio. Mientras Kant (1787) nos provee una certidumbre extraña a la formulación: la

tabla de las categorías: “*De la Cantidad*: Unidad, pluralidad, totalidad. / *De la Cualidad*: Realidad, negación, limitación. / *De la Relación*: Inherencia y subsistencia, causalidad y dependencia, comunidad. / *De la Modalidad*: Posibilidad-imposibilidad, existencia-no existencia, necesidad-contingencia” (p. 1617).

Cantidad, cualidad, relación y modalidad que se comprenden paradigmáticas. Al permitirnos entender la síntesis puesta en relación con una sistematicidad y con la racionalidad.

En cada una de las síntesis, una secuencia lógica, el contraste y la relación, la posibilidad de avanzar de la confusión entre las dialécticas y las dicotomías, los diálogos y los opuestos, los complementarios y los subsidiarios.

Kant (1787) nos lleva ante la opción de poder ordenar la conceptualización desde lo genésico hasta el momento en que es posible nuestra participación en medio de una identidad y una narratividad. A través del reconocimiento de una primera entidad de la que provienen los diversos desdoblamientos: “Cuando se tienen los conceptos originarios y primitivos, es fácil añadir los derivados y subalternos y componer así enteramente el árbol genealógico del entendimiento puro” (p. 1654).

En esa identificación, va más que la etimología. En ella la pertinencia entre un logos y sus materias y formas. A la luz de la labor de recolección, que dicta a la vez la historicidad y la sospecha. La genealogía es la que soporta las distintas formas de la teoría del conocimiento.

Los conceptos entre lo resultadista se reconocen por la necesidad de vender una forma de ser legítima en el mundo. Estos se entregan como parte de la instrucción. Van clasificados, embalados y convertidos en *paquetes probados*. Ante ellos el gólem —el perfil— no realiza preguntas, como las propuestas por el autor de *Filosofía de las formas simbólicas*

(su validación es dada en el diligenciamiento de documentos): “¿Cómo es que se llega a esa clasificación? ¿Cuáles son las condiciones de esta *formalización primaria* que se opera en el lenguaje y que constituye el fundamento para todas las síntesis posteriores más complejas del pensamiento lógico?” (Cassirer, 2016, p. 284).

La lógica es extraña a la naturaleza del alumnado del influjo resultadista, pues se les ha enseñado que las únicas síntesis válidas son las de la eficacia. Por eso, no preocupa en esos entornos el solo *representarse* a través de la *formalización primaria*. En la que todo aquello sobre lo que se puede obrar con cuestionamientos por el origen, la consecuencia y el género sirve cual evidencia de la confusión entre lo que es condesar y lo que es reducir.

En esa dirección, Kant nos permite ver la relación entre la consciencia, la consecuencia y la imaginación, en lo que él denomina el *entendimiento puro*: “Puede conseguirse este propósito bastante bien, tomando los manuales de ontología y subordinando a la categoría de casualidad los predicables de la fuerza, de la acción, de la pasión; a la de la comunidad, los de la presencia, de la resistencia; a los predicamentos de la modalidad, los del nacer, del morir, de la mutación, etc.” (Kant, 1787, p. 1651).

La organicidad de los conceptos no establece unos límites. El entendimiento requiere de la característica copulativa de la palabra *frásica*: “Las categorías, enlazadas con los modos de la sensibilidad pura o enlazadas entre sí, dan una gran multitud de conceptos derivados *a priori*, cuya anotación y, si es posible, completa enumeración sería un trabajo útil y no desagradable, pero dispensable aquí” (Kant, 1787, p. 1651).

Labor titánica, ajena a las posibilidades de un solo hombre. De ahí que el concepto requiera de una participación mancomunada. La entidad de la categoría no es el fin último del concepto. La materialización es

más camino que muro. Ante Kant (1787) —que nos regala una condición particular de testigo— la legítima expresión que hace de la subjetividad disciplinar la simbiosis entre el aprender, el pensar y el ser, en cuanto a una narratividad dúctil, dinámica y tórrida.

Pensar el concepto en su dimensión totalitarista es hacer en pro de la reproducción insignificante. Al tiempo que al lenguaje se le separa de las imputabilidades posibles en medio del efecto de lo *común* que lo define.

Ahí radica el valor en particular de una de las preguntas elevadas por Cassirer (2016): “¿Por qué vía consigue escapar el lenguaje al flujo heracliteano del devenir, en el que ningún contenido retorna verdaderamente idéntico, contraponiéndose en cierto modo a él y extrayéndose de él caracteres fijos?” (p. 284).

Esa dinámica, en la que juegan fijación e identificación, es dependiente de la *entidad* y de su imputabilidad de las acciones, de los análisis y de las ejecutorias. Cosa de participaciones —de implicaturas— que soportan —en la identidad y el arbitrio de la subjetividad— la confianza en el conocimiento. Que justifica la desconfianza por el absolutismo —abstraccionista— del “a la ligera”. Efecto en el que la insignificancia pretende tomar el recorrido entre la valoración, el entendimiento, la fijación y la comunicación que hacen posible una narratividad disciplinar.

Narratividad en la que se es solo a través de la *completitud inacabada*: “Aquí reside el auténtico secreto de la ‘predicación’, lógico y lingüístico al mismo tiempo” (Cassirer, 2016, p. 284).

Entre lo resultadista —en medio de sus paquetes de la legitimación— esa *predicación* se obvia, pues el estudio se asume a un “momento” más que a una práctica o una constante que define las administraciones posibles —consecuentes— de la existencia.

Relación entre la forma y la materia que justifica los esfuerzos — más que taxonómicos— de Kant (1787). Quien dispone una clasificación que conlleva lo exacto y lo caótico, lo estatutario y lo fluido: “La primera clase la llamaría de las categorías matemáticas, la segunda la de las dinámicas” (p. 1678).

Esa relación matemática y dinámica es la misma que determina el tránsito entre el enunciado y la ley: “La primera clase no tiene, como se ve, correlatos algunos; los cuales se hallan solo en la segunda clase. Esta diferencia debe de tener un fundamento en la naturaleza del entendimiento” (Kant, 1787, p. 1681).

Esa ausencia de correlato no debe confundirse con lo resolutivo o absoluto. Ya que esta forma de la certidumbre —indiscutible en sí— conlleva todas las discusiones propias de las implicaturas y de las imputabilidades. Cosa que se entiende al diferenciar entre la instrucción y la formación, entre el aprendizaje y la experimentación.

Kant (1787) ya advierte la existencia de un correlato que determina las categorías dinámicas. Aunque lo niegue a las matemáticas, por las dificultades que conlleva la advertencia de estas en una narratividad.

Hoy tenemos, gracias a la democratización y a los acendrados traspasos entre lo abstracto y lo concreto, mayores opciones de comprender todas las formas y categorías en sus narratividades específicas y en tránsito entre los relatos de las más diversas naturalezas.

En los que la categorización se desdobra en secuencia. Como se ilustra en las *categorías* kantianas de la cantidad: “unidad, pluralidad y totalidad”. Aún no comprendidas en la definición de asuntos como la democracia, el Estado, la nación o la historia. Negadas para aquellos a quienes la escuela pretende convertir en la silueta, en el perfil o en el botón de muestra de la posibilidad de realizar sin complejidades y de superar sin vocación crítica.

Categorías y secuencias que niegan la objetividad pretendida por lo resultadista, que promete la extinción de las discusiones y de las narrativas en derredor de lo materializado: “en todo conocimiento de un objeto, la unidad del concepto, que se puede llamar cualitativa, por cuanto se piensa en ella solo la unidad de la conexión de lo múltiple de los conocimientos, es algo así como la unidad del tema en un drama, un discurso, una fábula” (Kant, 1787, p. 1725).

Esa unidad es parte de un relato, depende de actantes y en ella operan las formas de lo genérico más allá de la mera disciplinarietàad.

El concepto se despliega en una narrativa, en la que juegan la descripción y la explicación. Ahí radica la relación entre lo *a priori*, lo empírico y la probabilidad de asir la identidad —la pertenencia y pertinencia— al estudio.

Kant (1787) reconoce el valor de la *consecuencia* en esos desdoblamientos de la *palabra oración* que determina a “la verdad respecto de las consecuencias”: “cuantas más consecuencias verdaderas salen de un concepto dado, tantas más características hay de su objetiva realidad” (p. 1723).

Los conceptos dependen de las consecuencias y las consecuencias dependen en lo positivo de la conceptualización. Sin la imputabilidad las palabras *frásicas* se pierden más en el acontecer de los caprichos que en las series que determinan las identidades posibles en lo disciplinar.

Dichas identidades son las que se dictan en las tradiciones, entre las que se cuentan lo metafísico, lo lógico y lo lingüístico.

El concepto —materialización del juicio o formalización de lo categorial— es el garante más de la pluralidad que de lo total. Es el agente y elemento de la búsqueda por una perfección que permite asir la utopía a lo realizable.

Cuando la *lógica* se reduce ante el resultado por el resultado, la escuela deja de lado su objeto —el ser— y se convierte en una fábrica de gólems. De ahí que las consideraciones por aquello que puede devenir en objeto de una actitud arqueológica se limiten al cumplimiento de lo procedimental.

Por eso, la proliferación de tinglados que responden a los antecedentes, los estados, la lectura de los avances y de los acuerdos. En una dinámica en la que suele pesar más la obligación que el determinarse en medio de lo determinado. De ahí que la escuela resultadista enseñe a *formular* preguntas, más que a encontrar los atavíos de la subjetividad que permiten desbrozar de angustias el ejercicio académico.

Entre las prisas, no hay espacio para que campee la lógica. Así que la eficacia cuando no puede instrumentalizar el concepto prefiere obviarlo o saltárselo, por la testeada probabilidad de existir sin participar.

De ello deviene que la expresión conlleve el campo de acción en el que se posibilita construir condiciones para la consciencia de sí de quien pretende su identidad al discernir entre lo coloquial y el lenguaje de la lógica.

Por eso, es tan importante comprender el fraseo que sirve para consolidar el *ethos* de las escuelas. Para —en la lectura de los *imperativos* de la mercantilización— ver cuáles son las posibilidades del ser de escapar a la condena de lo demostrativo que corresponde a la promesa de un *perfil*. Apodíctica del desalojo de lo académico del discurso institucional. Circunstancia común en la reducción de las virtudes entre la enciclopédica de los valores y de la disciplina en el logro.

La escuela del equívoco, para todos los campos, debe propender a la reinstalación de lo disciplinar entre el discurso institucional. Fun-  
giendo más por la lógica que por la totalidad. Debe ser cauta en sus

promesas, medida en el entendimiento de las probabilidades y de los alcances de los elementos que la componen. De ahí que —definida en la lógica— soporte las preguntas en cuanto a los orígenes, los géneros y las familiaridades de sus superaciones o realizaciones.

El equívoco no es extravío. Siempre brinda las opciones de comprender si en la búsqueda de la identidad se funge en pro de lo significativo y de lo perfectible. Identidad que considera Kant (1787) constitutiva de la integridad cualitativa: “La perfección, que consiste en que, inversamente, la pluralidad en conjunto conduce de nuevo a la unidad del concepto y coincide enteramente con este y no con otro, lo cual puede llamarse integridad cualitativa (totalidad)” (p. 1724).

Estadio que posibilita la simbiosis entre la *entidad* y lo *idéntico*. Que vuelve asibles los relatos y narratividades. Entre los cuales la totalidad permite en la recolección el entendimiento de la consecuencia y en la sospecha la dinámica que dicta lo absoluto en derredor de lo inacabado.

Se puede expresar que la identidad no es más que la participación en una secuencia en pro de lo perfectible. Es el hilo comunicante con la totalidad. En la que la cualidad es inexorable. Asunto que nos hace ser cautos al determinar lo paradigmático cada que lo apriorístico y lo empírico se ponen en relación con lo experimental, lo hipotético, lo analítico y lo científico.

La lógica no se puede obviar. No se puede reducir en instrucciones. Ella soporta la relación —que debería ser inalienable— entre la consecuencia y la participación.

Según Cassirer (2016): “La lógica suele encontrar el lugar de nacimiento del concepto ahí donde se alcanza una clara delimitación del contenido significativo de la palabra y una fijación unívoca del mismo

mediante determinadas operaciones intelectuales, particularmente mediante el procedimiento de la ‘definición’ según identidad genérica y diferencia específica” (p. 284).

De ahí que la *entidad* se valide en la lógica, mientras lo *idéntico* — en la definición de lo genérico y de la diferencia específica— se dé solo en el ejercicio de la inteligencia.

Ni la *entidad* ni lo *idéntico* pueden ser objetos de la insignificancia y de la reproducción incesante. En sus dimensiones sustantivas, esenciales y sustanciales dependen del vínculo que se desentraña tras una actitud arqueológica o genealógica: “Para llegar al origen último del concepto, el pensamiento debe retroceder hasta un estrato todavía más profundo, debe escudriñar los criterios de enlace y separación que operan en el proceso mismo de la formación de las palabras y son decisivas para agrupar todo el material de la representación bajo determinadas clasificaciones lingüísticas” (Cassirer, 2016, p. 285).

Origen último, que se debe al estudio permanente de los focos, de las transformaciones, de las fases y de los desdoblamientos.

Manifestar “primero” en derredor de la ligazón entre entendimiento y expresión es un ejercicio absolutista y resolutivo. Es un proceder ajeno a la naturaleza de las ciencias. El origen resuelto conlleva un fin último que extingue las posibilidades de participación en una narrativa disciplinar.

Discusión ni bizantina ni cancina que no puede eclipsar la conciencia de que no es posible deslindarse de la memoria de la *palabra* en el entendimiento de su desdoblamiento como concepto. Condensación — nunca reducción— en la que se tensionan las condiciones de lo general y de lo particular. Asuntos que no se pueden considerar ubicados en extremos. Su antonimia es artificial.

Allí Kant (1787) nos lleva a entender la condición genésica permanente del concepto. En su trabajo se colige que la palabra *frásica* muta de piel cada que la consecuencia la pone en relación con los criterios. Por la dimensión de *principio* que determina tanto el juicio como el entendimiento, tanto la categoría como el conocimiento: “El criterio de la posibilidad de un concepto (no del objeto de sí) es la definición, en la cual la unidad del concepto, la verdad de todo lo que puede derivarse inmediatamente de él, y finalmente la integridad de lo que ha sido sacado de él, constituyen lo exigible para la formación del concepto” (p. 1725).

La legitimidad del concepto no es dada a capricho y no es de la naturaleza del “a la ligera”. La palabra *frásica* no se vence ante lo inmediato y lo final, porque en su naturaleza no habitan ni la fragilidad ni la ductilidad irredimible.

En el concepto —depende del momento— la hipótesis y la constatación:

El criterio de una hipótesis es la inteligibilidad del fundamento explicativo admitido o su unidad (sin hipótesis subsidiaria), la verdad (coincidencia consigo mismo y con la experiencia) de las consecuencias, que han de sacarse de él, y finalmente la integridad de ese fundamento explicativo para las consecuencias, que no nos muestran ni más ni menos que lo que fue admitido en la hipótesis y devuelven *a posteriori* analíticamente lo que fue pensado *a priori* sintéticamente, coincidiendo con ello. (Kant, 1787, p. 1738)

La palabra *frásica* al tiempo narra y explica, describe y analiza. Como lo manifiesta Kant (1787), es objeto de las condensaciones y expansiones que soporta su exigibilidad. Proceso que se denomina y origina en la deducción.

El concepto al desdoblarse, en su aplicabilidad, como señal, devuelve el tenor del sujeto y de sus pertenencias. Al instrumentalista lo retrata de cuerpo entero. Al inconsecuente termina por evidenciarlo. Igual que evidencia los esfuerzos de aquel que se pone en relación sin pretender asir la verdad al absoluto.

Cassirer (2016) se detiene en lo genésico de esas palabras que podemos considerar *frásicas*: “La tarea primigenia de la conceptualización no es, como lo ha venido creyendo la lógica bajo la presión de una tradición secular, *generalizar* cada vez más la representación sino *particularizarla* progresivamente” (p. 285).

Quien se hace a la consecuencia que conlleva una historicidad en la aplicación —es importante no confundir la palabra con “uso”— se define por una forma especial de riesgo ante lo *particular* y lo *general*.

Riesgo que no se subsana en la materialización o en la fiabilidad que se le reconoce a la cosa. Ante el cual es posible advertir que el concepto en lo *idéntico* —si no se asimila tanto en su contenido como en su relación con la teoría del conocimiento— tiende a extraviarse en lo generalista. Mientras se particulariza —si se comprende la completitud inacabada— en la *entidad*.

Por su parte, Kant (1787) nos sirve para comprender que el uso del concepto no se libra del efecto de lo exacto y de lo sustentable. Por la apariencia que subsume su elemento sustantivo: “Empleamos una multitud de conceptos empíricos, sin oposición de nadie, y nos consideramos autorizados, aun sin deducción, a darles un sentido y significación imaginada, porque tenemos siempre la experiencia a mano para demostrar su objetiva realidad” (p. 1754).

El concepto es de una naturaleza que supera la congruencia del significado y la legitimidad del uso. En torno a él las exigencias sirven

para escindir la *recolección* de la *colección*: “Del concepto se exige ‘universalidad’, pero esta no es un fin en sí misma sino solo sirve como vehículo para alcanzar la verdadera meta del concepto que es la precisión” (Cassirer, 2016, p. 285).

En esa precisión, es imposible separar la virtud del valor y escindir en el sujeto la expresión de la mimesis de sus acciones, análisis o teoréticas.

La precisión es —en gran medida— el tenor y el tono de las imputabilidades. Últimas que son dependientes de la exigencia, de la comparación y de la constatación. Propias de la susceptibilidad del concepto: “Antes de que cualesquiera contenidos puedan ser comparados entre sí y ordenados en clases de acuerdo con el grado de semejanza que presenten, englobando una clase con la otra, ellos mismos deben ser determinados como contenidos” (Cassirer, 2016, p. 285).

Y es en esa determinación en la que el concepto se convierte en la *palabra frásica*. Condición que no permite que se extenúen en la idea del rendimiento que concibe la escuela resultadista —esa que cosifica a capricho o a “la ligera”—.

Influjo que se supera siempre en la fruición por el origen, por el género y por el estudio de las consecuencias que hacen posible tanto a las formas como a las materializaciones: “el rendimiento originario y decisivo del concepto no es la comparación de las representaciones ni su agrupación en géneros y especies, sino la conformación de las impresiones en representación” (Cassirer, 2016, p. 285).

En ese sentido, el concepto debe comprenderse como la mimesis dada solo en presencia de la identidad.

El concepto dado en y para la participación es la evidencia suma —al conllevar su desnudez— del proceder caprichoso y de la confianza hipnótica en la casualidad.

Ahí emerge la esencialidad, la sustancialidad y lo sustantivo que sirven de entrada para la participación en los entramados que cual relatos tanto localizan como definen.

Narratividades que dictan la legitimidad y los alcances de las deducciones. Entre las que la condición del objeto y la idea de *naturaleza* sirven para vencer el absolutismo o la pretensión de una versión única comprendida cual verdad.

Kant (1787) nos permite allegar a la conceptualización uno de sus rasgos vitales: la diversidad:

Entre los muchos conceptos que constituyen la trama abigarrada del conocimiento humano, hay algunos que también están determinados para el uso puro *a priori* (enteramente independiente de toda experiencia) y la legitimidad de estos necesita siempre una deducción; porque para mostrar que su uso es conforme a derecho no bastan pruebas sacadas de la experiencia, siendo sin embargo necesario saber cómo esos conceptos pueden referirse a objetos, no tomados de ninguna experiencia. (p. 1747)

En esta probabilidad apriorística está la consolidación de las disciplinas, los campos y las ciencias. Ante ella opera la posibilidad de estudio —en la recolección y en la sospecha—, que sustenta a las diversas formas de la teoría del conocimiento.

Por ello, debemos asumir que la participación entre las narrativas o los relatos del *conocimiento humano* es más de la naturaleza de la deducción que del aprendizaje.

Deducción que se separa en trascendental y empírica. La primera dependiente de la modalidad —que organiza, clasifica y cura a los acumulados de la experiencia y su análisis—. La segunda que es la semilla de las miméticas que sirven de referencia para quien es *partícipe* en un entramado de acumulación y significado.

Lo que conlleva la *frase* que mora en la sustantividad del concepto. Este no depende en su totalidad del objeto y opera incluso en la negación de la experiencia directa derivada de la confianza identitaria y disciplinar.

En *Crítica de la razón pura*, Kant (1787) explica las condiciones de la *deducción* trascendental, elemento que sirve de cortapisa a la asimilación insignificante:

Llamo deducción trascendental de los conceptos *a priori* la explicación del modo como esos conceptos *a priori* pueden referirse a objetos; y esta se distingue de la deducción empírica, que señala el modo como un concepto ha sido adquirido por experiencia y reflexión sobre la experiencia. Por tanto, la deducción empírica no se refiere a la legitimidad sino al hecho (*factum*) de donde se ha originado la posesión. (p. 1755)

En la separación entre deducciones van las opciones de localizar y comprender los relatos de lo conocido. Ahí mora la probabilidad de participar de la relación teoría y conocimiento.

Lo dado para la deducción —más que para el aprendizaje— está poblado de tensiones, de superaciones y de realizaciones. Por eso, no es objeto de la celeridad o de la pretensión por la eficacia que determina

al resultadista. Ser incompleto al que se le niega la opción de actuar a consecuencia. Quien no ha de preocuparse por entender que el concepto es más su trascendencia que su nominación, más su localización entre la lógica que la probabilidad de su uso.

Kant (1787) propone una separación esencial entre las conceptualizaciones que aún hoy nos dicta su vitalidad: “Ahora tenemos ya dos clases de conceptos de muy distinta especie, los cuales sin embargo concuerdan unos con otros en que ambas clases se refieren *a priori* a objetos; son, a saber, *los conceptos del espacio y del tiempo*, como formas de la sensibilidad, y *las categorías*, como conceptos del entendimiento” (p. 1755).

Esta escisión nos permite entender la naturaleza de nuestros trabajos —de las conceptualizaciones que ellos conllevan— en cuanto a la acción, el lenguaje y la imputabilidad.

Es justo expresar que separar los *conceptos de espacio y tiempo* de las *categorías del entendimiento* resulta esencial en la identificación de lo que es *identidad* y de lo que es *subjetividad*. Ya que en cada una de ellas hay condiciones diferenciales entre lo transitivo y lo definitivo.

Los conceptos se crean en la inminencia de ideas y de acuerdos que requieren una entidad. Su relación con la casualidad es fiable cuando del término se comprende la acepción *encuentro*.

La condición *frásica* del concepto hace casi imposible que se le allegue a una autoría absoluta o total. El concepto es la frase dicha —pronunciada, elevada o interpretada— por muchos: “la creación de las palabras del lenguaje implica la forma fundamental del pensamiento, la forma de la objetivación. Esta no puede estar encaminada a establecer conexiones entre lo múltiple, sometidas a una regla universalmente válida, sino que antes debe desempeñar la tarea de dar a cada impresión la significación de algo válido en sí” (Cassirer, 2016, p. 285).

Allí opera la idea de separar lo empírico de lo trascendental. En la determinación de la apriorística que sirve de garante para nuestra participación. Por eso, es necesario señalar el cómo el aprendizaje se redujo en la evidencia de lo asimilado, mientras la conceptualización mantiene viva la opción de desdoblar las esencias, las sustancias y los sustantivos para la legación y la dignificación que definen la búsqueda del *ser completo e inacabado*. Entidad que comprende hay que prepararse más para lo trascendental que para el éxito. Dada la apropiación de las palabras *frásicas*, porque, “si una deducción de ellas es necesaria, tendrá pues que ser siempre trascendental” (Kant, 1787, p. 1769).

La objetivación que corresponde al concepto es de la especificidad de las narratividades disciplinares. Dependientes de que estas *conexiones entre lo universal* se vitalicen por subjetividades dispuestas a relaciones más allá de la instrumentalización. Comprendidas por la apuesta común de derrotar la insignificancia.

Los conceptos son de la naturaleza de la validez y de la validación, dada tanto en sí como en la relación. En ellos la nominación es al tiempo definición.

En Kant (1787) la condensación de las formas de *participación* que son de la naturaleza de la comprensión del concepto:

De estos conceptos, como de todo conocimiento, se puede buscar en la experiencia, si no el principio de su posibilidad, al menos las causas ocasionales de su producción; entonces las impresiones de los sentidos dan el primer empuje para que se abra toda la fuerza del conocimiento respecto de ellos y se lleva a cabo la experiencia. (p. 1769)

No hay duda de la conexión entre los conceptos y la humanidad. De ellos proviene el método y la disciplina que permite desliar la naturaleza de lo inasible.

En la palabra frásica, habita tanto la sistematicidad como la significación de las experiencias: “la experiencia encierra dos elementos muy heterogéneos, a saber, una materia para el conocimiento, por los sentidos, y una cierta forma para ordenar dicha materia, por la fuente interior del puro intuir y del puro pensar, los cuales con ocasión de la primera, son puestos en ejercicio y producen conceptos” (Kant, 1787, p. 1768).

Los conceptos están en el origen y en la dinámica. Son los leños y lo óseo de la materia y de la forma. De ahí la necesidad de leer críticamente sus etimologías.

La *definición* en el concepto —por sus condiciones especiales para la participación— no se completa —cosa distinta a ultimarse— si en su nominación no operan las relaciones que son propias de la emisión y de la emanación *metafórica*. Por ello, es requerido reconocer la vitalidad de las teorías de la acción —no dejarlas extraviar en la reducción de la idea de lo *empírico* o de lo apriorístico— en la historia —el entramado kantiano— del conocimiento.

En el concepto —como palabra *frásica*— se reproduce el vínculo entre el *vehículo* y el *foro*. Vehículo que no se limita en la expresión, pues de él depende la continuidad y la consecuencia de aquello que es mimesis derivada de la participación disciplinar. Foro que ha superado la idea de la *representación* en la naturaleza de la *participación*.

El *partícipe* ante el concepto es ese en quien se vencen las formas del *caprichoso*. En su entidad —su subjetividad— la condensación y la expansión del sentido es dada con el compromiso propio de quien conoce y se reconoce.

El concepto es una *objetivación* susceptible y maleable. Por eso, en manos del *ligero* o del *torpe* se fractura, se rompe o se desintegra.

Cabe aclarar que proteger la *integridad* del concepto conlleva separar lo verídico de lo verdadero:

Este tipo de objetivación no tiene todavía nada que ver con atribuir al contenido una realidad totalmente dependiente del conocimiento, sino que todo lo que trata de hacer es fijar el contenido para el conocimiento y caracterizarlo como algo idéntico a sí mismo y repetitivo en medio del cambio de las impresiones. (Cassirer, 2016, p. 285)

Al respecto, Kant (1787) señala y advierte que el concepto en lo que posteriormente se denominó *integralidad* no es la deducción en sí, porque con su presencia posibilita el desdoblamiento en la explicación: “Esa derivación fisiológica, que se ha ensayado y que propiamente no puede llamarse deducción, quiero denominarla, por eso, la explicación de la posesión de un conocimiento puro” (p. 1768).

Por ello, es necesario recordar que agotar la apropiación del concepto en su etimología le niega a este su trascendencia.

Todo aquel concepto que por resolutivo se ahoga entre una definición deja de ser parte de una narratividad disciplinar para pasar a contarse entre el arsenal del relato enciclopédico:

De este [del concepto] no puede haber más que una deducción trascendental y de ningún modo una empírica y que esta

última, en lo que se refiere a los conceptos puros *a priori*, no es más que una serie de ensayos vanos en que solo puede ocuparse quien no ha comprendido la naturaleza enteramente peculiar de esos conocimientos. (Kant, 1787, p. 1780)

Proceder habitual de quien conceptualiza sin ser portador de una identidad. Ser incompleto que entre una comunidad específica se preocupa más por la potestad que por la posibilidad de ser más allá de lo vano. A quien la *razón pura o práctica* lo traen sin cuidado.

Por eso, Kant (1787) es vital cuando se trata de superar la insignificancia dominante. Su idea del conocimiento puro se puede asumir a la *narratividad disciplinar*. Gracias a sus categorizaciones se colige que toda aplicación dada sin el reconocimiento de su relato — sustento de lo apriorístico —, desprolija de recolección y de sospecha, no es más que resultado inocuo.

La impresión del concepto no es crio-génesis. No es dada sobre la piedra. El elemento mimético posibilita tanto la libertad como la participación del *ser* en la *entidad* y en la *subjetividad*. Así que la apropiación conceptual deba entenderse como un proceso de *dignificación*.

He ahí uno de los principales problemas de las *escuelas resultadistas*, ya que la dignidad es extraña a sus naturalezas. Para la *dignidad* se requiere de complejidad, que en la mayoría de las ocasiones — en el afán del resultado por el resultado — se obvia. Bajo una promesa de la *felicidad* acrítica. En la cual las *fórmulas* son las muletas de la participación, en medio de la *clientelización*. Fenómeno en el que las formas del odio — propias de la “indignación” y de la “preocupación” (Emcke, 2017) — extinguen la lógica o la reducen a la radicalización de lo ejecutivo.

De ahí que la confusión del concepto con las palabras guía de lo procedimental termine asfixiando a las organizaciones entre matrices infértiles. Formas de la condensación en las que la consciencia se confunde con el seguimiento y el conocimiento ni se busca ni se alcanza, por la confusión del dato con la verdad absoluta.

En ese sentido, el concepto sirve para discernir entre las complejidades de una *nominación* y las problematizaciones de una *formulación*. Que se deben solo a las confianzas ejecutivas —en el desconocimiento frecuente de la relación entre el concepto, el método y la disciplina—.

El *concepto* —cual garante de la dignidad— conlleva el control de lo rentista. Porque ante su consecuencia se vivifica el camino que lleva de la enunciación a la ley y de la caracterización al destacamento de lo *idéntico* en lo universal y de la *entidad* como objeto de lo particular.

Por eso, al ir en contra de la escuela del gólem, es vital fungir por el entendimiento de la *situación* —no solo de la *proyección* y de la *locación*—, como pretende el influjo resultadista.

Para ello, se requiere del análisis que permite ir más allá del determinante descriptivo al relacionar espacio y tiempo: “Los conceptos del espacio y del tiempo, como conocimientos *a priori*, tienen que referirse sin embargo necesariamente a objetos y hacen posible un conocimiento sintético de estos, independientemente de toda experiencia” (Kant, 1787, p. 1797).

Síntesis que no hay que confundir con supina definición. Pues no es más que la relación entre lo básico y lo fundamental que —dado en lo apriorístico— nos llevará a las posibilidades de desdoblamiento disciplinar.

Esa síntesis es la mimética que nos permite asir a la *consecuencia*. Es dada a la espera más de la participación que de la obediencia: “Solo

mediante esas formas puras de la sensibilidad puede un objeto sernos aparente, es decir, ser un objeto de la intuición empírica, así resulta que espacio y tiempo son intuiciones puras, que encierran *a priori* la condición de la posibilidad de los objetos como fenómenos, y la síntesis en el espacio y tiempo tienen validez objetiva” (Kant, 1787, p. 1802).

En ese entendido, surge la opción de separar *espacio* y *tiempo* de la noción de lo *abstracto*. Para allegar estas nociones a las diversas formas y materializaciones. En ejercicios múltiples derivados de la sensibilidad, que no pueden ser acometidos con torpeza, premura o inconsecuencia.

A la subjetividad disciplinar se le lega la opción de hacer desde y en la síntesis. En esa probabilidad, las categorías kantianas de espacio y tiempo le sirven para delimitar los alcances de lo empírico. Por eso, es importante que no se le extravíe en el efecto de la palabra *frase* reducida en una función meramente descriptiva. Para evitar este riesgo, viene bien comprender aquellas categorías que Kant (1787) denomina *del entendimiento*: “Las categorías del entendimiento no nos representan las condiciones bajo las cuales los objetos son dados en la intuición; por tanto, pueden desde luego sernos objetos aparentes sin que hayan necesariamente de referirse a funciones del entendimiento y sin que este entendimiento haya de contener las condiciones *a priori* de dichos objetos” (p. 1797).

Ante estas categorías la síntesis se deslinda de la condensación. No es posible entender a través de la absoluta obediencia las definiciones.

En ese sentido, la apropiación de la *palabra frásica* se hace tanto explicativa como argumentativa. Ella es dependiente de la subjetividad. De ahí la vitalidad de la *sospecha* y la naturaleza dinámica y múltiple de las narratividades que hacen que lo apriorístico se escinda de lo absoluto. Ante el *concepto*, la objetivación es legitimada por la lógica.

La nominación —derivada de la conceptualización— reorganiza las cargas entre las ponderaciones. Al hacer de la *recolección* y de la *sospecha* dos elementos inseparables. Ubicados sobre las más diversas materializaciones que sustentan la noción de *entidad*.

Así que sea necesario separar la *nominación* que define las diversas naturalezas del lenguaje de la que corresponde a la *palabra frásica*. Esa que Cassirer (2016) asume, para llevarnos a una consideración de lo interior y de lo exterior en la que opera el entendimiento de lo disciplinado: “A través de la objetivación lógica que se opera en la creación del nombre, el contenido denominado no es arrojado a una realidad exterior; el mundo exterior en el cual otros esperan volver a hallar el contenido al que nos referimos es generalmente solo el mundo de lo pensable” (p. 285).

Kant (1787) también se preocupa por la *objetividad* de las categorizaciones. No de la manera como suele hacerlo la escuela resultadista, arrodillando en la neutralidad —y ante la sustentación o constatación— el ejercicio mimético que conlleva la palabra frásica: “La validez objetiva de las categorías, como conceptos *a priori*, descansará en que solo por ellas es posible la experiencia (según la forma de pensar)”. (p. 1856).

Allí se separa la experiencia de la vivencia. La primera solo emerge cuando la segunda es significada. Idea tras la que se nos permite asir a la entidad y el pensamiento a su concreción mimética.

Sin mimesis el pensamiento no deja de ser sensibilidad o intuición, “pues entonces se referirán [las categorías] necesariamente y *a priori* a objetos de la experiencia, porque solo mediante ellas puede, en general, ser pensado un objeto de la experiencia” (Kant, 1787, p. 1856).

Por ello, al *ser completo inacabado* hay que predisponerlo a la secuencia que va del conocer al estudiar. En cuyos tramos habita la experimentación y el análisis.

La dependencia de la exterioridad, tanto de la subjetividad como de la participación, es muy difícil de entender por fuera de la fruición por una legitimidad crítica. Esa que requiere de *prudencia* —desbrozando las impertinencias— y que separa las narratividades disciplinares de los relatos de la violencia.

Legitimidad crítica que no es dada cuando no se supera lo “hablado” —a la ligera o desde el capricho—. Pues el esfuerzo mimético por ser partícipe de lo dicho por muchos separa lo significativo de lo incontenido.

Así, la existencia en una narratividad específica hace que la *legalidad* —nominación usada por Cassirer (2016)— se interprete más allá de la amalgama entre la fuerza y el clientelismo.

Solo en ese sentido se le insufla justicia a la noción —hoy malbaratada— de las *relaciones*: “a él [el mundo de lo pensable] se atribuye aquí la primera instancia de algo propiamente existente y de una legalidad interna que es la misma para todos los seres pensantes, siendo independiente de ellos” (Cassirer, 2016, p. 285).

Noción que reinstala la complejidad, desaloja la facilidad y lo gratuito. En la dialéctica entre lo nominado y lo ponderado. Mientras la relación entre la verdad y lo universal prolifera la *phrónesis*, en el contacto de las diferentes vertientes —fuentes y tradiciones— del pensamiento.

Relacionamiento que a todas luces debe comprenderse trascendente, a consecuencia y derivado de la aplicación de criterios. En él —para él— es más importante la deducción que el aprendizaje. Para la *sustantividad* que permite reconocer que entre las *narratividades disciplinares* cada concepto —objeto de lo apriorístico— porta la síntesis de las descripciones posibles y de las argumentaciones validables.

Condición que contrasta con las habladurías que despiertan el interés de Heidegger (2012): “Las habladurías no tienen la forma de ser del *consciente hacer pasar* algo por algo. Lo dicho y transmitido sin base llega a hacer que el abrir se convierta en lo contrario, en un cerrar. Pues lo dicho siempre resulta comprendido inmediatamente como dicente, esto es descubridor” (p. 188).

Efecto del *decir por decir* que no es más que un gesto absolutista: “Las habladurías son, según esto, de suyo y con arreglo a su peculiar *abandono* del retroceder a la base de lo hablado ‘en’ el habla, un cerrar” (Heidegger, 2012, p. 188). Cerrar que es propio de la confusión entre el capricho y la verdad de a puño.

El totalitarismo está plagado de declaraciones. Es un estadio en el que se ha perdido la opción de distinguir enunciados de leyes. La habladuría tomada para lo apriorístico se ha hecho más que frecuente, en un ahora en el que la expresión difícilmente se asume a la secuencia legitimidad, deducción y objeto.

En *Crítica de la razón pura*, Kant (1787) nos aclara que la validez es tanto del objeto como de las deducciones que lo comprenden. Esta no puede ser forzada y no puede darse solo en la experiencia. Requiere de la trascendencia que hace de las síntesis y de lo *a priori* elementos en los cuales se puede participar: “La deducción transcendental de todos los conceptos *a priori* tiene pues un principio [...]: que esos conceptos tienen que ser conocidos como condiciones *a priori* de la posibilidad de la experiencia (ya sea de la intuición que se encuentra en ella, o del pensamiento)” (p. 1855).

Definición que enmarca y que le da a través de la naturaleza —reconocida desde la vertiente de la acción en la teoría del conocimiento— una locación a la significación de la vivencia. Sin la cual la experiencia no funge ante la recolección y la sospecha.

Sin conceptos —sin un relato que sustente la apriorística— estamos condenados a la insignificancia. En ese sentido, Kant (1787) hace una aclaración sustancial: “Más el desarrollo de la experiencia, en donde se encuentran [los conceptos], no es su deducción (sino su ilustración), porque entonces no serían más que contingentes”.

Los conceptos no están para limitar. Son dados para garantizar las posibilidades de participar. Por eso, es justo concebir la conceptualización como un ejercicio mimético consecuente en una narratividad disciplinar.

Los conceptos son la base de una forma particular de participación. Son referencia y agentes de legitimación. Al tiempo, constituyen índice, ícono y símbolo de asuntos que conllevan la dignificación: “Sin esa primordial referencia a la experiencia posible, en donde se presentan todos los objetos del conocimiento, no podría comprenderse la referencia de los conceptos a algún objeto” (Kant, 1787, p. 1854).

En esa objetividad, hay un relacionamiento que se sitúa más allá de las formas de la ciudadanía. Más allá de las restricciones y de las diferencias idiomáticas.

En las relaciones derivadas del concepto, las patrias se vuelven a dictar metafísicas, lingüísticas y lógicas.

Las relaciones —especialmente en la comprensión y producción de sentido— deben retornar al cauce de lo lógico. Es necesario rescatarlas de las aguas estancadas de lo resultadista.

Desde las narratividades disciplinares es urgente fungir para que la noción de lo *universal* deje de asociarse casi de forma exclusiva con lo ejecutivo. Que se alimenta de la idea de *clave* y genera el efecto de “la última palabra”. Semilla principal de la naturalización de la insignificancia.

En la conversión de lo no sustentado en incuestionable que es *efecto* propio del “cerrar” comprendido por Heidegger (2012): “Este cerrar se hace cada vez mayor por el hecho de que en las habladurías se cree haber alcanzado la comprensión de lo hablado ‘en’ el habla, y en virtud de esta creencia estorban toda nueva pregunta y discusión, descartándolas y retardándolas de un modo peculiar” (p. 188).

Las habladurías —parangonables con las declaraciones— nos vedan la opción de significar. A través de ellas no hay superación y realización posible. Por eso, se puede comprender la enunciación inconsecuente como un artificio supraefectivo de quienes hacen patrimonio de la pobreza y de las diversas formas de la dependencia y de la dominación. Hijos del clientelismo propagandista del *resultado por el resultado*.

Fundante nos resulta Cassirer (2016) para comprender que en esa ofensiva en contra de lo insignificante la tradición nos permite superar las generalizaciones clientelistas: “La lógica tradicional cree firmemente que el concepto debe esforzarse meramente por alcanzar la universalidad y que su rendimiento debe consistir finalmente en alcanzar representaciones universales; pero resulta que este esfuerzo, que en sí es siempre idéntico, no siempre puede efectuarse de la misma manera” (p. 288).

Para Kant esta universalidad se da en el enlace. Que no hay que confundir con entrampamiento.

De ahí que el entendimiento conlleve la comprensión del enlace y la participación en los desenlaces. Asunto inminentemente mimético: “donde el entendimiento previamente no ha enlazado nada, no puede tampoco descomponer nada, porque solo por el entendimiento ha tenido que darse a la facultad de representación como algo enlazado” (Kant, 1787, p. 1900).

La escuela resultadista asfixia bajo el peso de la soga. Sin permitir el acceso a los entramados. Sus relaciones con la *red* son las que conllevan la potestad sobre un número cada vez mayor de nudos.

Para el gólem, la condición objetiva de lo enlazado no garantiza la participación. Los sujetos del “a la ligera” no son realmente implicados. Visitan las disciplinas solo en pro de su propia legitimación. A ellos no corresponde una imputabilidad lógica o lingüística.

Los legitimados entre la insignificancia no logran comprender la relación entre la unidad y las representaciones universales. Para ellos es extraño *aprehender* que —ante los conceptos— el afán de protagonismo asfixia la posibilidad de aquello que permite la participación: el enlace con la representación de lo múltiple. De ello dice Kant (1787): “El concepto de enlace contiene, además del concepto de lo múltiple y de la síntesis del mismo, también el de la unidad” (p. 1900).

Kant (1787) es categórico en la definición de dicho *enlace* que conlleva el entendimiento puro: “Enlace es la representación de la unidad sintética de lo múltiple” (p. 1902).

Condensación que aquel que funge solo por sus intereses no puede asumir. El individualista se alimenta —hasta el hartazgo— de la generalización. Para él lo *universal* está vedado.

La *Crítica de la razón pura* sirve para recordar la distancia que hay entre la *unidad*, la *unicidad* y lo *unánime* —un solo ánimo, el desdoblamiento del *ser en ánima*—: “La representación de esa unidad no puede por tanto nacer del enlace; más bien es ella la que hace posible el concepto del enlace, viniendo a añadirse a la representación de lo múltiple” (Kant, 1787, p. 1899).

Nada más extraño a la naturaleza del ser incompleto que la voluntad de comprender el enlace como un “añadirse” a consecuencia. Las

representaciones de lo universal no son una angustia para aquel que solo se suma en la defensa de sus pírricos e intrascendentes intereses. Aquel que jamás habrá de superar o realizar más allá de las *habladurías* identificadas por Heidegger (2012): “El *ser ahí* que se mantiene dentro de las *habladurías* es un ‘ser en el mundo’ cortado de las primarias, originales y genuinas relaciones del ‘ser ahí con’, al ‘ser en sí mismo’” (p. 189).

La enunciación propuesta por el autor de *Ser y tiempo* nos permite entender al *ser incompleto* como una entidad cuya apriorística solo es dada en la violencia. Prefabricada en la confusión entre el cerramiento, la insignificancia y el absolutismo.

El *ser incompleto* no tiene más opciones que ser superfluo: “Flota en el aire y en ese modo es, sin embargo y siempre, cabe ‘el mundo’, con los otros y relativamente a sí mismo” (Heidegger, 2012, p. 189). Porque la violencia siempre será más fácil de comunicar que el concepto, el método y la disciplina.

Hecho que convierte en rotunda la confusión entre la condena y la gratitud:

Solo un ente cuyo “estado abierto” está constituido por el habla que comprende encontrándose, es decir, *es* en esa estructura ontológica su “ahí”, el “en el mundo”, tiene la posibilidad de ser de semejante desarraigo, que está lejos de constituir un no-ser del “ser ahí”, que antes bien constituye su más cotidiana y más “obstinada” realidad. (Heidegger, 2012, p. 189)

Comprender la obstinación con el *ahí* —la obediencia suma al *presente*— nos permite estudiar la pérdida de la pluralidad en

las perspectivas que conllevan la apuesta cerrada en pro de un *ser incompleto*. Gólem que disfraza de veleidad su desarraigo y perplejidad.

Es ahí —por la apuesta por el ser insignificante—, sobre las *representaciones universales*, que a los conceptos se les reduce a fórmulas. En la extinción de la palabra frásica que conlleva el clientelismo del resultado por el resultado.

Por eso, es necesario separar el *efectuarse* de los determinantes de *índice* y *símbolo*. Usados por lo ejecutivo para plagar las escuelas de indiscutibles.

Ese *efectuarse* que se nos dicta en el *ejercicio* si se asumen los criterios de *realizar* y *superar* lejos de las ideas de logro o del enanismo que se pretende de los propósitos en la versión resultadista de lo objetivo.

De ahí que se deba proceder de forma *crítica* —permanentemente— sobre aquello que se asume universal: “Hay, pues, que distinguir una doble forma de lo universal: una, en la cual solo parece estar dado implícitamente en forma de una relación que ostentan los contenidos individuales, y otra, en la que también emerge explícitamente en forma de una representación intuitiva independiente” (Cassirer, 2016, p. 288).

Bajo esa propuesta, ¿es posible superar la noción de lo *universal* como lo “absoluto” o lo “probado”? La pregunta se responde al destacar la necesidad de escindir a los *autores* de los *ejecutas*.

Una cosa es la *obra* y otra el *resultado*. Distinción en la cual cabe la probabilidad de considerar universalidad tanto a lo especulado como a lo probado. En ese sentido, el *efectuarse* nos dicta la opción de emancipar la interpretación de las relaciones entre *práctica* y *teoría*. Cosa que no se puede reducir en la confusión entre la *certidumbre* y el *resultado*. Porque esta conlleva el estatuto de indiscutible al desvarío resultadista.

Para evitar la condensación violenta, viene bien entender el esfuerzo que hace Kant (1787) en eso de definir la relación —y sus determinantes— entre identidad y subjetividad. En la que —de múltiples formas— opera la distancia entre resultado y obra, y la diferencia entre afirmación y definición.

Aspectos que dependen de la relación posible del sujeto con las múltiples representaciones que son naturaleza de su consciencia: “Puedo enlazar en una consciencia un múltiple de representaciones dadas, es posible que me represente la identidad de la conciencia en esas representaciones mismas, es decir, que la unidad analítica de la apercepción no es posible sino presuponiendo alguna unidad sintética” (Kant, 1787, p. 1930).

En el enlace propuesto por Kant —que va más allá de la conversión en espectáculo de lo que se puede conocer— lo esencial es la disposición de sentirse propio y de comprender lo que conlleva la pertinencia. Rasgos de la consciencia que se hacen inasibles lejos de la voluntad de entendimiento.

Por su parte, el autor de la *Filosofía de las formas simbólicas* nos llama a cuenta en cuanto a la consideración de la probabilidad de invertir la relación entre la individualidad y la representación intuitiva. Para significar la participación que conlleva el concepto: “Solo se requiere dar un paso más adelante para invertir la relación; para considerar a la relación constante como a un verdadero contenido y fundamento lógico del concepto, considerando a la representación universal solo como accidente psicológico del mismo, que no es siempre indispensable ni alcanzable” (Cassirer, 2016, p. 288).

Esa consideración de la representación universal como accidente psicológico ubica la vida en sus justas localizaciones y proporciones.

La verdad es —cuando no corresponde a la doctrina— y depende de la capacidad de ser testigos fascinados de aquello —la síntesis y el enlace— que intenta extinguirse por parte de quienes reducen la probabilidad de las subjetividades en la búsqueda de un perfil.

Ofensiva para la cual el concepto resulta un obstáculo insalvable, pues en él —por su condición de palabra *frásica*— se distingue la generalización de la idea de lo universal. Gracias a la resistencia de la voluntad como motor de las diversas formas y materializaciones de la tradición del estudio.

Pero la importancia del concepto no es la de las murallas ni la de los bastiones. Su vitalidad radica en su condición dúctil. El concepto solo se puede restringir en el desconocimiento de la integridad.

Venturosamente, solo se desintegran sus reproducciones, en el requerido sacrificio de lo sustantivo para la pervivencia de lo sustancial y de lo esencial. Siempre que estos elementos pervivan ha de sobrevivir la cualidad.

De ahí que lo apodíctico —lo demostrativo— no pueda superar la relación entre rostros y fundamentos lógicos y lo *imperativo* nos dicte la sospecha absoluta sobre la posibilidad de comprender lo universal como desdoblamiento psicológicos de los conceptos.

De tal forma, es requerido que la dialéctica *participación* y *supervivencia* —en las narrativas disciplinares— cumpla sus funciones al posibilitar preguntar en cuanto al género, al origen y a la teórica.

Lo idéntico y la entidad sin una afirmación en ese sentido son objeto de la literalidad pretendida por lo resultadista. Literalidad que es casi lo insignificante culminado.

La *subjetividad* concebida cual derecho requiere del destacamento de la importancia de contar con los aparejos que permiten obre la

arqueología en cuanto a la materia y al pensamiento. Sin los que la generalización se olvida como una opción del *efectuarse* y se señala constantemente —como un efecto insoportable— para desactivar las inquietudes por la fragilidad del sujeto ante lo universal.

Cassirer (2016) nos muestra que ni la generalización ni la dependencia pueden ser prendas del desdén y de la intolerancia:

Antes de que el lenguaje pueda pasar a la forma de la generalización y subsunción del concepto, necesita de otro tipo de conceptualización puramente cualitativa. En ella la denominación no se hace desde el punto de vista del género al que la cosa pertenece, sino que se refiere a cualquier *propiedad* individual aprehendida en un contenido intuitivo total.

Conocer y participar del género —en la consciencia del origen— desvela las problematizaciones derivadas de confundir lo *cualitativo* con lo *adjetivo*.

Confusión muy de la naturaleza de la reducción del partícipe en cliente. Fenómeno en el que el afán por comprender el género se desaloja, para que las afirmaciones se den en el vacío. En la imposición de la ocurrencia, del ingenio y de la tendencia cual fuerzas inalienables.

Potencias sin forma que rompen el equilibrio entre la acción, el uso del lenguaje y la implicación moral. Circunstancia que se puede evidenciar solo a través del compromiso que nos lleva a situar la mirada sobre la consecuencia en las naturalezas de las palabras que posibilitan la síntesis de la que se deriva el concepto.

Consecuencia que —al mismo tiempo— determina lo falaz o lo verídico en el enlace que le posibilita. Es ahí donde Kant (1787) nos muestra cómo la subjetividad —liada a la consecuencia del espacio, el tiempo y el entendimiento— se dispone a ser *objetiva* para comunicarse.

Para ello, recurre al supuesto de una primera persona en el arbitrio de *materia y forma*: “Soy pues consciente del yo idéntico, con respecto a lo múltiple de las representaciones, dadas a mí en una intuición, porque a todas ellas llamo mis representaciones, que constituyen una sola” (Kant, 1787, p. 1947).

Ese yo es en y es el relato. Está situado. Las representaciones le encaminan en lo apriorístico y en la apercepción de su experiencia y su intuición. No tiene otra opción que ser en la deducción:

Más esto significa que soy consciente *a priori* de una síntesis necesaria de las mismas [las representaciones], que se llama la unidad sintética originaria de la apercepción, bajo la cual están todas las representaciones, dadas a mí, pero bajo la cual también tienen ellas que ser reducidas por medio de una síntesis. (Kant, 1787, p. 1947)

El problema entre aquellos que han sido condenados a la insignificancia es que la síntesis que les define —y reconocen— es de la naturaleza de las violencias.

Cassirer (2016) señala las condiciones de la síntesis cuando desde lo lingüístico es legítima: “Siempre es un modo específico de *significación* el que se expresa en la síntesis y coordinaciones en las que se funda la formación de los conceptos lingüísticos” (p. 289).

Esta emanación no es esporádica. Es susceptible al estudio permanente. De ahí la necesidad de comprender el hecho de que en la filosofía se equilibren las tradiciones para sumar una cifra a la tensión entre *metafísica* y *lógica*: la lingüística.

Veta de ya acendradas formalizaciones. Que —a pesar de la confusión de la materialización con la formulación— aparenta y evidencia diversas condiciones de vitalidad. Continuo que no es posible en medio de la insignificancia. Síntesis que la premura y el capricho dicta cual atajo o etiqueta, según las diversas condiciones de instrumentalización. Reducida a sus mínimas condiciones, cuando de ella dependen —en gran medida— las opciones de allegar las narratividades —en las que obra participación e imputación— a las formas del derecho.

En esa escisión de los conceptos lingüísticos de las emanaciones que son propias de lo metafísico y de la lógica, se completan las opciones de equilibrar lo teórico en cuanto a la implicación moral, del uso expresivo y de la acción. De ahí que el ejercicio crítico encuentre nuevas facultades en lo empírico, lo analítico, lo hermenéutico y lo fenomenológico.

Así es como prolifera la opción de superar la *enseñanza-aprendizaje* en pro de la legación. Por la proliferación de narraciones, de descripciones y de explicaciones legítimas en cuanto a criterio, método o disciplina.

Proliferación que conlleva el compromiso teórico que sirve de control al “a la ligera” o al capricho.

De tal manera, se requiere entender que los *conceptos* son emanaciones que no se limitan a ser condensaciones o expansiones de aquello a lo que se le puede asignar u otorgar un valor semántico:

La conceptualización lingüística se distingue en esencia de la forma estrictamente lógica de la conceptualización en que, en la primera, la consideración y comparación estáticas de los contenidos nunca desempeñan exclusivamente el papel decisivo, sino que la mera forma de la “reflexión” contiene siempre determinados motivos dinámicos; en que no recibe sus estímulos esenciales solo del mundo del ser sino también del mundo del hacer. (Cassirer, 2016, p. 290)

La exclusión y la estatización no son de la naturaleza del concepto. Por más férreos que en derredor suyo puedan ser los acuerdos en pro del entendimiento o de la significación.

El concepto está definido en la dinámica. La conceptualización lingüística no es mera representación, pero sí —para la certidumbre— establece la opción de asir en la distancia —en cuanto a tiempo, espacio y disciplinas—: “El contenido de estos conceptos y el principio que determina su estructuración se hacen consiguientemente más inteligibles cuando, además y detrás de su sentido *lógico* abstracto, se capta su sentido teleológico” (Cassirer, 2016, p. 293).

Aquí vale la pena recordar la idea kantiana de la interdependencia entre la representación del objeto que es el concepto y la naturaleza del entendimiento: “Entendimiento es, hablando en general, la facultad de los conocimientos. Estos consisten en la determinada referencia de las representaciones dadas a un objeto” (Kant, 1787, p. 1961).

Dichas representaciones dependen en grado sumo de su conceptualización. Vale aclarar que no es exacto allegar esa mimética —que lía el ejercicio intelectual con la interpretación de lo *a priori*— con la definición del objeto: “Objeto empero es aquello en cuyo concepto lo múltiple de una intuición dada es reunido” (Kant, 1787, p. 1961).

Así el objeto es tanto materia como trasunto es momento y acumulado: “Ahora bien, toda unión de representaciones exige una unidad de la conciencia en la síntesis de las mismas” (Kant, 1787, p. 1961).

El qué representa —que significa y que conlleva— no es posible de abordar si no hay garantías para la participación. De ahí que en la dominancia de las violencias se imponga lo gratuito y la asimilación insignificante: “Consiguientemente la unidad de la conciencia es lo que constituye la referencia de las representaciones a un objeto, por lo tanto, su validez objetiva y consiguientemente aquello por lo cual llegan a ser conocimientos y sobre lo cual descansa la posibilidad del entendimiento mismo” (Kant, 1787, p. 1961).

Sin integridad y sin unidad —sin enlace— las representaciones no dejan de ser insignificantes y son del orden del resultado por el resultado. Si dichas representaciones no se desdoblan en conocimientos —si son mera apariencia— en derredor de ellas no hay imputabilidad.

Por eso, se requiere volver a hacer en pro del *entendimiento*, pues es lo que —en su naturaleza— posibilita el desmonte de la insignificancia. Aliada principal de las violencias. En tiempos en que le hemos birlado el estatuto de axioma a un enunciado: donde no hay entendimiento no hay ser.

Todo *resultado* en el que no opere la relación entre lo volitivo y el conocimiento será un apero de la ignominia. Es fácil identificar las materializaciones espurias o insignificantes.

La distancia con la que se arbitra la materialización es tanto *índice* como cuerpo de la *phrónesis* que debe definir al *gnome*. En el uso conceptual se entiende el tenor de la subjetividad en cuanto a conocimiento y voluntad.

Es allí que el sujeto disciplinar se distingue en la reproducción, la interpretación y la elaboración: “Las palabras del lenguaje no son

tanto la reproducción de determinados rasgos fijos de la naturaleza y del mundo de las representaciones, sino que más bien indican direcciones y lineamientos del determinar mismo” (Cassirer, 2016, p. 293).

El repetir no es determinar. La aplicación no es lo mismo que “tomar prestado”. El actante conceptual está puesto en relación. Es conecedor de las naturalezas que lo definen. En la capacidad de determinar, ha de encontrar las opciones para que su mimetización no sea espuria.

El concepto requiere del criterio. En él está la posibilidad de avanzar de *representar* a *participar*: “Cuando de los conceptos se ha dicho que el principio de su formación debe ser caracterizado como un principio de *selección* en lugar de caracterización como principio de ‘abstracción’, se aplica en primer término a la forma de la conceptualización” (Cassirer, 2016, p. 294).

No arbitra los conceptos aquel que solo los organiza. Que pueda explicar la taxonomía que los determina o los porta, sin reconocer los contenidos que expresan género, origen y consecuencia. El concepto en su forma no se puede desmarcar de su materia.

Eso conlleva la necesidad de mantener viva la discusión y consideración de su característica como palabra frásica: “A fin de captar con mayor detalle estos rasgos específicos, debe rastrearse el modo en que el lenguaje va progresando gradualmente al pasar de una actitud puramente ‘calificativa’ a una actitud ‘generalizadora’, al pasar de lo sensible —concreto— a lo genérico —general—” (Cassirer, 2016, p. 294).

La separación de la emanación conceptual de su género es una intención de los resultadistas que pretenden inobjetable las formulaciones. De frente a ellos, y en pro de lo significativo, vale enunciar que en la consolidación de la palabra *frásica* opera el mito y el trabajo.

En el emerger de una identidad juegan asuntos que Cassirer (2016) comprende —define— como de espíritu. Espíritu que es impropio de todos los entornos donde el resultado se confunde con el logro.

En ese aspecto, Kant (1787) nos deja ante la opción de identificar un elemento definitorio del autor disciplinar; rasgo que está lejos del alcance de quien es meramente instruido para la asimilación: “la unidad sintética de la conciencia”:

Es pues una condición objetiva de todo conocimiento; no que yo la necesite solo para conocer un objeto, sino que es una condición bajo la cual tiene que estar toda intuición, para llegar a ser objeto para mí, porque de otro modo, y sin esa síntesis, lo múltiple no se uniría en una conciencia. (p. 1974)

Dicha unidad salva las legaciones tanto como los enlaces de lo gratuito, evitando que la apercepción se pierda entre supuestos y facilidades.

De ahí que de ella surja una categoría especial de “yo” a la que bien comprende el autor de la *Crítica de la razón pura*: “Todas mis representaciones en cualquier intuición dada tienen que estar bajo la condición por la cual tan solo yo puedo contarlas, en la identidad de mí mismo, como mis representaciones, y por tanto comprenderlas, bajo la expresión general: ‘yo pienso’, como enlazadas sintéticamente en una apercepción” (Kant, 1787, p. 1975).

Para que ese “yo pienso” no se pierda entre las violencias del *habla* juega la escuela. Por eso, se requiere recalcar que esta no existe en la ausencia del *gnome* del partícipe.

Las escuelas resultadistas priorizan al artífice. Ellas requieren de la mera divulgación de su relato. Alcanzado —artificial y de síntesis espuria— en la afirmación de determinados —no siempre cierto— intereses.

Así pues, la escuela del gólem es fácil de advertir. Ella siempre vende la infalibilidad y promete la resolución a través de la deificación de las fórmulas.

Motivar el pensar que los conceptos son un camino hacia la infalibilidad es un error tan tremendo como frecuente. En ese sentido, la consecuencia suele confundirse con una forma del cumplimiento que es casi tan grave como la ignorancia rotunda de las exigencias y probabilidades en medio de las narrativas disciplinares.

Entre el influjo resultadista se tiende a pensar que cuando la definición no concluye los asuntos lo hace una nominación proclive a la instrumentalización. De ahí que sea necesario escuchar atentamente las advertencias que Cassirer (2016) hace de la díada percepción e individualidad: “En rigor apenas puede hablarse de una tendencia ‘individualizadora’ original en el lenguaje, pues toda *denominación* de una intuición aislada, todavía tomada con tanta concreción, va más allá de su captación puramente individual y en cierto sentido se opone a ella” (p. 298).

No hay autoría si no se participa más allá de la apropiación de técnicas o de la interpretación de lo genérico. La voz ganada a través de la autoría desdibuja las fronteras entre aquello que es susceptible en lo apodíctico y el *todo*. Las asignaciones de quien asume su opción en una narratividad disciplinar —en el ejercicio de la *phrónesis* y en el reconocimiento de las consecuencias— serán por naturaleza significativas: “Si nos representamos la totalidad del mundo intuitivo como un plano uniforme del cual van siendo extraídas determinadas figuras a través de

acto de denominación, separándolas de lo que nos rodea, este proceso de determinación solo afecta a una sola parte estrechamente limitada de este plano” (Cassirer, 2016, p. 298).

Nada más ajeno a la naturaleza de los conceptos que la pedantería. De ahí que toda implementación de estos asumida al “éxito” sea por lo menos sospechosa. En derredor de ellos todo lo que sea insignificante es espurio.

El problema de la *asignación* insignificante, dada sin identidad y sin comprensión, es que se *legitime* o se pretenda *naturaleza*, sustentada en riesgos que “vale la pena correr” o que se justifican porque les corresponde “cierta lógica”. Por eso, es requerido no comprender los conceptos como meras representaciones.

Kant (1787) nos permite entender la gravedad de la negación a la que se somete a las mayorías de acceder y de ser partícipe de las diversas narratividades disciplinares. Lo hace a través de la noción de lo *contingente*, que —entre las pauperizaciones de la ciudadanía— se negocia por la comodidad de lo incontenido: “Que yo pueda empíricamente tener consciencia de lo múltiple, como simultáneo o como sucesivo, es cosa que depende de circunstancias o condiciones empíricas” (p. 1992). La mayoría de las veces negadas o segadas por la insignificancia.

De ahí que la integridad y la unidad sean —cuando no excepcionales— escasas: “por eso la unidad empírica de la consciencia, por asociación de las representaciones, se refiere a un fenómeno y es enteramente contingente” (Kant, 1787, p. 1994). Quien no entiende a los fenómenos no se siente parte y obra en la legitimación de lo desmedido. Ahí radica la dominancia de las violencias por sobre las disciplinas: “En cambio, la forma pura de la intuición en el tiempo, como mera intuición en general, que contiene un múltiple dado, se halla bajo la unidad originaria de la consciencia, exclusivamente por

la referencia necesaria de lo múltiple de la intuición a un yo pienso, y por lo tanto por la síntesis pura del entendimiento, la cual está *a priori* a la base empírica” (Kant, 1787, p. 1992).

El negocio de lo contingente por lo incontenido ofrece la promesa de un “yo pienso” sin consecuencias que se puede pretender indiscutible. Por eso, el gólem solo reproduce el espectáculo de quienes no están dispuestos a pasarlo de *creación* a *partícipe*.

Pero ¿cuáles son los límites de lo legítimo en la participación que conlleva la palabra frásica? Ante el concepto es más vital el *partícipe* que el *artífice*. Siempre el concepto —la entidad— conlleva la posibilidad del desdoblamiento para ir a otras naturalezas de la palabra. Proceso que conlleva la afirmación en la identidad y la apertura a diversas formas de participación.

El concepto no puede justificarse en su totalidad en “cierta lógica” ni puede ser alejado de lo lógico que le dio entidad: “La teoría lógica del concepto indica claramente que el ‘concepto serial’ no es inferior al ‘concepto genérico’ en fuerza e importancia, puesto que constituye un factor esencial y un elemento integrante del concepto genérico mismo” (Cassirer, 2016, p. 300).

El desdoblamiento en el concepto no es dependiente del étimo. En él juega la *narratividad disciplinar*, en la que la entidad es al tiempo certidumbre y extrañamiento: “Si se tiene presente esto, el principio que rige estas configuraciones del lenguaje resalta de inmediato en toda su significación y fertilidad” (Cassirer, 2016, p. 300).

La fertilidad del concepto —y de los conceptos seriales que conlleva su desdoblamiento— depende de la consecuencia. Ahí radica la opción de darle estatuto a la maleabilidad de las entidades ya existentes y cognoscibles. Siempre juegan —y jugarán condiciones en las que se

equilibren el sentir y la razón, el genio y la crítica, la voluntad y el conocimiento.

La permanencia del *concepto* —en cuanto a su validación— no debe comprenderse inacabada, pues depende de estadios a los que se dificulta comprender en una secuencialidad formulada: “Una determinación que permaneciera de forma exclusiva en la esfera del sentimiento no podría crear por sí sola ninguna nueva determinación objetiva” (Cassirer, 2016, p. 301).

La entidad conceptual que sea propuesta debe superar la fase primaria de identificación, asumible a la declaración, y entra a formar parte —en tensión— del discurso. El cual de todas formas le es genérico.

No hay aplicación ni imputabilidad solo en el cumplimiento, pues no hay inmersión legítima en la *narratividad disciplinar* en que pueda obviarse la inteligencia. Kant (1787) nos recuerda la relación entre la conceptualización y el juicio. Lo hace a través de la definición que de estos asuntos asume a los lógicos: “Según ellos, es el juicio la representación de una relación entre conceptos” (p. 1998).

*Crítica de la razón pura* asegura que esta enunciación solo aplica a los juicios *categóricos* y que no corresponde a los *hipotéticos* y *disyuntivos*. La noción kantiana nos permite recalcar la noción de *mimética*, que comprende todo ejercicio por liar materia y forma, a través de la búsqueda de la imputabilidad intelectual.

Sin duda, la inteligencia siempre ha de derivar en el superar la *representación*. Ya que es la garante de la participación y como tal la reconoce Cassirer (2016): “Cuando el lenguaje expresa la circunstancia de que determinados contenidos están relacionados genéricamente, está sirviendo como vehículo del progreso intelectual, independientemente de que consiga o no captar y designar en *qué* consiste esta relación” (p. 301).

La inteligencia es menos resolutiva de lo que se le considera. En su dinámica, no puede darse el lujo de cargar —y o plagarse de— indiscutibles.

La participación derivada de la inteligencia es más que destacamento y no se puede arrodillar ante veleidades. Es en sí una forma especial de ciudadanía. En dicha participación el concepto desempeña un papel importante, pero no para resolver o facilitar, sino para obligar el esfuerzo en derredor de cuestionamientos en torno al origen y el género —labor arqueológica y labor genealógica—.

De ahí que quien advierte el concepto es más testigo del discurso que de la *determinación*, la *nominación* o la *síntesis*: “El análisis de las relaciones entre conceptos conduce en última instancia a su ‘definición genética’, al establecimiento de un *principio* del cual se originan y del que pueden ser derivadas como casos particulares” (Cassirer, 2016, p. 302).

Esta dialéctica entre la “definición genética” y el *principio* es en la mayoría de los casos el rasgo identitario ante el que tiene que responder la subjetividad disciplinar. Si no hay reconocimiento de esta, difícilmente se supera el afianzamiento en el vacío y el proceder insignificante.

Kant (1787) asume la diferencia existente entre el *pensar* y el *conocer* un objeto. Asuntos que a todas luces están relacionados con la separación entre los discursos y las *síntesis*. Separación requerida para que la consideración de lo *objetivo* no sea óbice de la infestación falsa positiva: “Pensar un objeto y conocer un objeto no es lo mismo. En el conocimiento hay efectivamente dos partes; primero el concepto, por el cual en general un objeto es pensado (la categoría) y segundo la intuición por la cual el objeto es dado” (p. 2055).

Esta escisión kantiana nos permite comprender que es la disciplina la que viabiliza la *participación*. Sus narratividades hacen que el *pensar* —en su legitimidad y consecuencia— pueda emerger de la intuición: “Si al concepto no pudiese serle dada una intuición correspondiente, sería un pensamiento según la forma, pero sin ningún objeto, no siendo posible a través de él conocimiento de cosa alguna; porque no habría nada ni podría haber nada a que pudiera aplicarse mi pensamiento” (Kant, 1787, p. 2055).

Ahí estriba la posibilidad de comprender la relación del pensamiento con su naturaleza. En cuanto a la acción, su condición lingüística y sus implicaciones. Allí se particulariza la idea de aplicación. En el reconocimiento posible entre el testimonio, la declaración y el discurso. Cuestión de consecuencias y de legaciones más que de potestades. Entre la que se reaprende el vínculo que el mismo Kant propone entre la *práctica* y la *libertad*.

Vínculo que nos lleva a asumir que el *capricho* y el *pensamiento* no son concomitantes, por más que al “a la ligera” no se le pueda negar el acceso a la expresión. La intuición sin apropiación de categorías se extingue: “Ahora bien, toda intuición posible para nosotros es sensible (estética); así pues, el pensamiento de un objeto en general, por medio de un concepto puro del entendimiento, no puede llegar a ser en nosotros conocimiento más que cuando ese concepto puro del entendimiento es referido a objetos de los sentidos” (Kant, 1787, p. 2054).

A pesar de aquel enunciado kantiano, el influjo resultadista conllevó una espuria ordinalidad en la que se asume la experiencia, la aplicación y el análisis alejadas de sus naturalezas. Creando una falaz antinomia entre la teoría y el hacer.

En la escuela del gólem es casi imposible comprender que el entendimiento se vitaliza en su representación y que es el pensamiento —

allegado a sus consecuencias — el que hace de él conocimiento. De ahí que sea tan problemático reducir el *conocimiento* a resultado.

El conocimiento es un índice, símbolo e ícono de la participación. El resultado no es la felicidad y el concepto no es dado en la exclusiva condición de componedor del mundo.

Pretender *armonizar* el concepto es un gesto de irresponsabilidad, pues la naturaleza de la palabra frásica es el problema: “El descubrimiento del problema del concepto también consistió históricamente en haber aprendido a apreciar y entender las expresiones lingüísticas del concepto como *problemas lógicos* en lugar de tomarlas como algo definitivo” (Cassirer, 2016, p. 302).

Sin el reconocimiento de la *naturaleza* de las palabras de las que depende el desdoblamiento de los conceptos genéricos y de los conceptos seriales no es posible garantizar la participación en ese estadio en el que la expresión es la evidencia de la improbabilidad de separar la voluntad del conocimiento: “La expresión socrática del concepto tiene su origen en lo siguiente: la inducción, en virtud de la cual Sócrates ‘conduce’ hacia el concepto, consiste en partir de la unidad provisional y presuncional de la palabra para alcanzar la forma determinada y definitiva del concepto lógico” (Cassirer, 2016, p. 302).

Solo en ese momento la autoría de la palabra frásica se vence para diluirse en un *todos* que requiere que la *entidad* diga más del discurso que de la idea que la originó: “En ese sentido, también las coordinaciones y clasificaciones del lenguaje, justamente por la subjetividad de que ineludiblemente están teñidas, entrañan una cierta *idealidad*, una orientación hacia la unidad objetiva de la ‘idea’” (Cassirer, 2016, p. 302).

De tal manera, para que el concepto habite en el *logos*, es más vital y requerida la discusión y la sospecha que el reconocimiento de la autoría.

En Kant (1787) —bajo el riesgo del esencialismo advertido por las lecturas “a la ligera”— se colige que la *infalibilidad* de los conceptos —y sus desdoblamientos— es *espacio temporal*. Rasgo que hay que vitalizar más allá de las obviedades, pues los *objetos* que nos son dados no deben reducirse en la posibilidad de ser aprendidos. El aprendizaje congela.

De ellos —categorías y conceptos— emanan las diversas naturalezas de nuestra participación posible: “Espacio y tiempo valen como condiciones de la posibilidad de que nos sean dados objetos, no más que para objetos de los sentidos, por tanto, solo de la experiencia. Por encima de esos límites, nada representan; pues están solo en los sentidos y no tienen, fuera de ellos, realidad alguna” (Kant, 1787, p. 2071).

Estas palabras no pueden confundirse con las formas *ejecutivas* que tienden a dictar la caducidad de los asuntos bajo la referencialidad única del *presente*. En el fomento del *declaracionismo* inconsecuente propio de lo resultadista. Las entidades deben asumirse a la necesidad de reconocer aquello que constituye la participación: la existencia de narratividades y el cómo estas hacen posible lo *apriorístico*.

En la disciplinariedad, se vence el efecto de la *insignificancia* que lo resultadista le abroga a todo aquello que está más allá de la emoción o de la experiencia directa: “Los conceptos puros del entendimiento están libres de esta limitación y se extienden a objetos de la intuición general, sea semejante o no a la nuestra, con tal solamente de que sea sensible y no intelectual” (Kant, 1787, p. 2086).

Kant (1787) aclara que esta extensión no se justifica en su utilidad. Ratificándonos en la idea de la necesidad de avanzar del aprendizaje al vínculo que une a la intuición, el pensamiento y el conocimiento: “la deducción”.

Solo en la consecuencia el concepto encuentra la relación entre su *potencia* y su *forma*. Elemento que resulta inasible para el gólem, extraviado entre las veleidades y el envanecimiento del resultado por el resultado:

Esa extensión de los conceptos, mayor que la de nuestra intuición sensible, no sirve para nada. Pues son entonces conceptos vanos de objetos, de los cuales no podemos juzgar, ni si quiera si son posibles o no; son meras formas del pensamiento, sin realidad objetiva, porque no disponemos de ninguna intuición, a la cual pueda aplicarse la unidad sintética de la apercepción, que solo aquellas formas contienen, y por cuya aplicación pueden determinar un objeto. (Kant, 1787, p. 2086)

Cosa gravísima es, en ese sentido, la extinción de las disciplinas y la *formulación* de los métodos. Porque la realidad objetiva es —en su entendimiento— la que nos avanza del artificio o la presencia a la participación.

Así que es necesario comprender la *formulación* —en su enclave de ratificación en la obediencia— como a una enemiga capital de las subjetividades.

Al ir en contra de la insignificancia no nos podemos dar el lujo de reproducir la idea de la aplicación efectista y ejecutiva, porque conlleva la emergencia de entes legitimados a pesar de no tener contacto con la narratividad disciplinar que hace posible la forma específica de su legitimación.

Kant (1787) nos redefine —a través de lo empírico y de lo trascendente— la probabilidad de acercarnos a los objetos, lejos de aquella

legitimidad espuria: “Nuestra intuición sensible y empírica es la única que puede proporcionarles sentido y significación” (p. 2086). Esa experiencia y sensibilidad dependen del *interés* y se dan más allá del *capricho* o del proceder “a la ligera”, gracias a las preguntas sobre el origen y el género.

La arqueología o la genealogía son urgentes para que las probabilidades de participación se materialicen. Es necesario que se concentren en todo aquello que no parezca extenuar las pesquisas en el trazar el derrotero de un “idea”.

La palabra *frásica* es dada para la discusión. En ella el diálogo. Nada en torno suyo es absoluto.

Ningún concepto debe ser puesto al servicio de la idea de la *última palabra*. En ellos la simbiosis entre imaginación y compromiso. Ante cada emanación —entidad— la posibilidad de comprender el porqué de las confusiones habituales en derredor de la idea de ciencia. Que ante la imposición de lo absoluto desactiva la posibilidad de arbitrar la peculiaridad de la “síntesis de lo múltiple”.

Según Cassirer (2016), esta no se puede deslindar de sus condiciones en el lenguaje:

En verdad está basado en la esencia del lenguaje mismo el hecho de que cada una de las síntesis no esté dominada de modo exclusivo por puntos de vista teóricos, sino también imaginativos, y que, por consiguiente, gran parte de la *conceptualización* lingüística no aparezca tanto como producto de comparación y del enlace lógicos de los contenidos perceptivos, sino más bien como un producto de la *fantasía* del lenguaje. (p. 306)

Idea que complementa tanto como contrasta la noción kantiana de *apercepción*, de la deducción y de la síntesis: “No podemos pensar una línea, sin trazarla en el pensamiento; ni pensar un círculo, si describirlo; ni representar las tres dimensiones del espacio, sin hacer salir desde el mismo punto tres líneas perpendiculares” (Kant, 1787, p. 2147).

Esa ilustración conlleva comprender la acción y el lenguaje más allá de lo funcional. En la imposibilidad de renunciar a su concomitancia, para la significación justa de la dialéctica entre el *decir* y el *hacer*.

La materialización escogida por Kant (1787) sustenta la probabilidad de lo *arqueológico* en torno a las ideas de lo *reglado* y lo *legatario* —en su doble acepción de legal (reconocido) y de legar (comunicable)—. Al tiempo que les da *entidad* a las labores de fundamentación y de recolección:

No podemos representar el tiempo mismo sin que, por el trazado de una recta (que debe ser la representación externa figurada del tiempo) atendamos simplemente a la acción de la síntesis de lo múltiple, por la cual determinamos sucesivamente el sentido interno, atendiendo así a la sucesión de esa determinación en el mismo movimiento como acción del sujeto (no como determinación de un objeto), por consiguiente la síntesis de lo múltiple en el espacio, si hacemos abstracción de este y atendemos solo a la acción por la cual determinamos el sentido interno según su forma, es el que produce el concepto de la sucesión. (p. 2147)

Sucesión que sustenta la idea de consecuencia tanto como la probabilidad de enlace. Sin ella la dinámica de la acción y del pensamiento —la intuición y la deducción empírica o pretendidamente trascendente— se siembra sobre las virtutas del desgaste.

La lógica sin la imaginación queda perdida en el vacío y ratifica la imposibilidad de transferir tanto a la memoria como a la idea en condición pura.

Pureza que se atenta en una primera instancia, en la materialización que posibilita el hallazgo de la relación *entidad e idéntico* en el concepto.

Pretender las condiciones de *pureza* limitadas en la idea de *objetividad* o solo en el tenor de lo *idéntico* niega la dinámica que posibilita la conceptualización: “La forma de agrupamiento nunca está determinada meramente por la ‘similitud’ objetiva de los contenidos aislados, sino que sigue a la imaginación subjetiva” (Cassirer, 2016, p. 306).

Por eso, se entienden las condiciones de perturbación de la idea de imaginación que conllevan la ruptura entre la voluntad y el conocimiento. En la condena a la ignominia a todos aquellos que no están dispuestos a correr el riesgo de la impertinencia de frente a la objetividad.

El lenguaje de la ciencia no tiene que estar obligado a lo objetivo. La conceptualización es lingüística. Toda conceptualización le debe tanto a la experimentación como al lenguaje. Enunciado que permite separar la obviedad del criterio de “lo superado”. Uno de los leños de la *pira* en la que se alberga el resultado por el resultado. Auxiliar y tributario de la insignificancia, en la que se confunde una oferta educativa con la educación misma. Confusión que hace de la participación un asunto de extraña naturaleza para huestes situadas entre la resignación y la confianza absoluta.

En ese sentido, Kant (1787) nos permite esquivar el riesgo de polarizar entre expresión y experiencia. A través de la relación posible de quien se expresa con la “síntesis trascendental de lo múltiple”, que por reflejo y —en la apertura a las probabilidades de participar— en la definición afecta el *prósopo*.

Ese “yo” que hemos llamado en este ensayo *ser completo e inacabado*: “Esa representación es un pensamiento, no una intuición” (Kant, 1787, p. 2176).

El dejar las opciones del ser a la intuición —efecto de las subciudadanías derivadas de la supervivencia— la condena a la condición de retrato.

Quien no se piensa en relación con las materias y las formas de las que proviene su posible legitimación no ha de alcanzar su subjetividad disciplinar: “Tener de sí mismo consciencia no es pues, ni con mucho, un conocimiento de sí mismo, prescindiendo de todas las categorías que constituyen el pensar de un objeto en general por enlace de lo múltiple en una apercepción” (Kant, 1787, p. 2176).

No hay nada menos disciplinar que la exacerbación no sustentada de la *personalidad*. Tras la cual se entrapa al ser para condenarlo en el efecto de la interpretación caprichosa. Desprolija y reproductora de las diversas formas de la pobreza —en la perspectiva, en la expresión, en la administración de lo posible en cuanto a la acción, etc.—:

Así como para el conocimiento de un objeto distinto de mí, necesito, además del pensamiento de un objeto en general (en la categoría), una intuición, por la cual determino aquel concepto general, de igual modo necesito también para el conocimiento de mí mismo, además de la consciencia o además de pensarme, una intuición de lo múltiple en mí, por la cual determino aquel pensamiento. (Kant, 1787, p. 2176)

Sin esta determinación la existencia se retrotrae cual presencia. Sin la probabilidad de advertir la relación entre la injusticia y la

insignificancia. En la que la huella que separa al ser y al estar se hace cada vez más profunda.

En la participación se requiere de liar el tiempo y el espacio con los conceptos del entendimiento. Para que las ciudadanías sean más del enlace que de la trampa, solo así

yo existo como inteligencia, que tiene consciencia tan solo de su facultad de enlazar, pero que, sometida, con respecto a lo múltiple que debe enlazar, a una condición restrictiva llamada sentido interno, no puede hacer intuible aquel enlace sino según relaciones de tiempo, las cuales están fuera de los conceptos propiamente dichos del entendimiento, y no puede por tanto conocerse más que como se aparece a sí misma, con referencia a una intuición (que no puede ser intelectual y dada por el mismo entendimiento), y, no como se conocería, si su intuición fuera intelectual. (Kant, 1787, p. 2190)

En consideración a los enlaces y su problematización en las apariencias. Por su relación con la especificidad de las intuiciones.

Es justo enunciar que no hay ciudadanía sin inteligencia ni participación sin el cultivo de la subjetividad más allá de lo circunstancial. Que sirve para las lecturas locativas del origen y la condición —que no necesariamente conllevan una relación compleja con lo apriorístico— del *ser incompleto*. Perplejo y veleidoso. Sin sustento y anclado en su propia placidez. Al que Heidegger (2012) comprende a través del “estado de interpretado” que lo hace propio solo del vacío:

En lo comprensible de suyo y seguro de sí del “estado de interpretado” de término medio está, empero, entrañado que gracias a su amparo le permanezca oculta al “ser ahí” mismo del caso de la “inhospitalidad” de ese flotar en el aire en que puede volar hacia una creciente falta de base.

El *ser* de las habladorías es un gólem sin *subjetividad disciplinar*. Contrario a lo indiciario, lo icónico y lo simbólico que conlleva la entidad del *ser completo e inacabado*. En quien opera la prudencia del que reconoce la dialéctica entre criterio y método. *Ser* más allá de la restricción del *ahí* que define su entidad y su idéntico. En una relación posible con la *palabra frásica*. Imposible de asir en la ruptura entre voluntad y conocimiento.

La relación con la palabra *frásica* requiere del deseo de ratificar las condiciones específicas de la humanidad. La *nominación* —asumida, reconocida o aplicada— requiere del *gnome*. En el reconocimiento de la libertad que conlleva el poder seleccionar, clasificar y distinguir. Libertad que se hace objetiva en el *ser completo e inacabado* propio de la apuesta tanto por lo equívoco como por lo analógico.

En las escuelas contra el gólem resultadista, se puede ser testigo del conocimiento. Ante las *entidades* se requiere de la voluntad más allá de la asimilación o de la obediencia.

El *concepto* deslindado de lo *crítico* se desactiva, se congela y queda a la espera de que el taxónomo lo condene —cual muestra— a un entorno de la naturaleza de los *herbarios*. Bien para la evocación o para la confianza extrema. A las cuales Cassirer (2016) identifica en la cualificación del concepto en lo serial o en lo genérico:

Constituye un fenómeno frecuente el hecho de que el nombre de una cosa, la cual pertenece en sí a la clase de las cosas, se incorpore a la clase de las personas a fin de hacer resaltar el valor e importancia del objeto en cuestión y de indicar que se trata de un objeto particular significativo. (p. 310)

Las escuelas resultadistas pretenden saltarse el *prósopo*. Es un requerimiento del perfil el que la *incorporación* se desplace por la *asimilación*.

El gólem solo *recibe*, no percibe, no intuye, no participa. En él no opera la complejidad. Es el índice del promocionado triunfo de lo simple. En lo objetivo, es un fracaso totalizante, pues “el lenguaje nunca sigue simplemente a las impresiones y representaciones, sino que se les opone con una acción propia: en virtud de la toma de posición descrita, distingue, elige, dirige y crea determinados focos, determinados puntos centrales de la intuición objetiva misma” (Cassirer, 2016, p. 310).

De ahí la gravedad del riesgo de confundir la felicidad con la facilidad y lo asertivo con lo simple. Acuerdo casi generalizado en los entornos de lo ejecutivo pervertido a corto plazo y en lo frenético —en detrimento de la *phrónesis* y de lo teórico—. Que nos lleva a recurrir a una de las secuencias mnemónicas destacadas por Cassirer (2016): “Hay un camino que lleva en forma continua de la esfera de la sensación a la de la intuición, de la intuición al pensamiento conceptual y de este al juicio lógico” (p. 313).

Derrotero que nos permite escindir al *artífice* del *partícipe*. Camino que es condición insalvable para quienes al legar las narratividades disciplinares atentan a la insignificancia.

Sensación y compromiso, percepción y disciplina, son diádas fundantes de la probabilidad de afianzar lejos de la insignificancia. Ellas

entran en relación para que la inteligencia se sitúe. Se particularice tanto como se disperse en condición de relato.

La participación, de este modo, es una cuestión de inteligencias. A estas no se les puede comprender como a esencialidades desprovistas de materializaciones constantes y de formas en tensión permanente.

En ellas lo funcional que —en su exactitud— presenta examen permanente a los compromisos y lo vivencial que conlleva la emancipación en los entornos en los que el visado se debe a la justa relación entre la identidad y la subjetividad:

La forma de la simple sensación y percepción “se enlaza” aquí, no solo con las funciones intelectuales básicas del conceptuar, juzgar y concluir, sino que ella misma es ya una de esas funciones básicas y contiene implícitamente lo que en las otras funciones emerge con una conformación consciente y una configuración independiente. (Cassirer, 2016, p. 313)

Ese vínculo entre la consciencia y la independencia requiere de la significancia, para que no se convierta en parte del arsenal de lo ejecutivo. Entre el cual el “cumplir” desaloja las angustias por la legitimidad del conceptuar, juzgar y concluir.

Secuencia que suele reducirse en la *formulación* cuando se le lía de forma exclusiva a la noción de *disposición* de informaciones. En una espuria lección sobre lo que es la estructura, en la que la opción de emancipar se desplaza por una nueva forma de la dependencia: la de los auxiliares. Que en lo resolutivo conllevan la confusión entre la producción e interpretación de sentido y la comprensión y producción de textos.

Formulación que se dicta falaz con la advertencia de las consecuencias de la palabra frásica y con el desplazamiento de la primacía del significado por la consciencia de cuál es la unidad mínima de sentido: la frase: “Se pone de manifiesto en que no es la palabra simple sino la *oración* el elemento genuino y originario de toda configuración lingüística” (Cassirer, 2016, p. 313).

En esa complejidad, la opción de discernir entre distintas formas, estadios y probabilidades de participación. Ya que es posible concebir un grado sumo de participación en el porte de discurso y la pertinencia/pertenencia a y en formas específicas del relato. A las que se reconoce desde el mito hasta el logos, desde el *tecno*s hasta lo genésico dado no como un *antes*, pues se comprende latente.

Idea de la frase —de la palabra frásica— que es concomitante con uno de los elementos en los que es posible realizar y superar tanto al intérprete como al artífice: “la unidad sintética”.

A la que Kant (1787) entiende cual garante de toda aprehensión —asunto diferente de la idea de aprendizaje—: “Esta unidad sintética empero no puede ser otra que la del enlace de lo múltiple de una intuición dada en general, en una conciencia originaria, conforme a las categorías, aplicadas solo a nuestra intuición sensible” (p. 2208).

Intuición ya extinta en las escuelas del resultado por el resultado. En las que se requiere que la confianza extenúe la sospecha. Sensibilidad castrada que hace de lo trascendental una cuestión ajena o quimérica.

Circunstancia frecuente —naturalizada— ante la que es necesario rescatar la idea de *síntesis* de la tradición de las formulaciones y es *práctico* —cual garantía de la libertad— asumir una definición que la aleja de la noción de *facilidad*: “Por consiguiente toda síntesis, mediante la cual incluso la percepción se hace posible, está bajo las categorías;

y como la experiencia es conocimiento por medio de percepciones encadenadas, son pues las categorías condiciones de la probabilidad de la experiencia y valen por tanto *a priori* también para todos los objetos de la experiencia” (Kant, 1787, p. 1856).

El enlace depende de las *categorías* y de los conceptos —en tanto entendimiento y espacio- tiempo—. La subjetividad disciplinar requiere de la comprensión de las diferencias y de las distancias que hay entre el conectar y el concatenar. Es justo recalcar que en la relación de realizar y superar —que determina la identidad y la subjetividad disciplinar— no puede operar —en lo resolutivo— ni el “a la ligera” ni el capricho.

A cada discurso sus palabras. A cada identidad la expresión que es sujeta a una historicidad. A cada entidad la probabilidad de no partir sin apuros: “En realidad, el discurso no se integra a partir de palabras que le preceden, sino es a la inversa: las palabras se desprenden del conjunto del discurso” (Cassirer, 2016, p. 313). Esta idea la retoma Cassirer de Alexander von Humboldt y la desdobla en una arqueología cuidadosa de sus criterios entre la filosofía del lenguaje.

En su intención de avanzar de una *filosofía del lenguaje* a una *Filosofía de las formas simbólicas*, asume unas categorías especiales para la relación entre la lógica y lo lingüístico: “las lenguas aislantes, aglutinantes y de flexión” (Cassirer, 2016, p. 317). Nominaciones que en gran medida se pueden asociar a la noción de *narratividades disciplinares*. Gracias a varias condiciones que el filósofo alemán les reconoce: “se comportan como tesis, antítesis y síntesis” (Cassirer, 2016, p. 317). Secuencia-consecuencia. Que al reducirse en fórmula limita la posibilidad de participar. Especialmente, para aquellos que dispuestos están en las escuelas al estudio de sus *identidades*.

En cuanto a la dialéctica progresiva, en cada una de las clasificaciones de dichas *narratividades* o relatos se puede trazar para lo

arqueológico y lo genealógico la “conexión de ‘relación’ y ‘significación’” (Cassirer, 2016, p. 317).

Lo flexional, lo aislante y lo aglutinante, sin duda, sirven para comprender —y estudiar— las diversas formas y entidades de la participación. De ahí que la formulación simple e inconsecuente no sea más que un auxiliar de la insignificancia. Porque “respecto del lenguaje se confirma la conexión que guardan la ‘ciencia’ y ‘forma’” (Cassirer, 2016, p. 317).

Relación que lo resultadista pretende perder entre el patetismo de las materias convertidas en paquetes o en instrucciones que prometen el resultado sin las afugias del compromiso.

Tristemente, en ese efecto se instrumentaliza la epistemología. Que se enseña de forma enciclopédica, mientras se niega la probabilidad de asentar la definición desde diversas tradiciones como la *hermenéutica*, la *fenomenología* y la misma *lingüística* —confundida esta como labor taxonómica—.

Cassirer (2016) anticipa la imposibilidad de dictar completitud que signa a aquellas apuestas que pretenden obviar la relación e interrelación que legitima la definición, la afirmación, la identificación y la participación. En *Filosofía de las formas simbólicas* dice: “La epistemología no logra separar la materia del conocimiento de su forma de tal modo que ambas aparezcan como contenidos independientes que solo están vinculados externamente, de tal manera que ambos factores solo pueden ser pensados en relación y definidos en interrelación” (p. 317).

Cassirer (2016) entiende lo *mudo* que no se asocia a la ausencia de *expresión*, sino a la improbabilidad de una voz para aquel que reproduce sin consecuencia: “En el terreno del lenguaje la mera materia muda no es sino una abstracción, un concepto metodológico límite que no tiene ‘realidad’ inmediata ni existencia real y fáctica” (p. 317).

La completitud inacabada del ser requiere de lo concreto. Sin la materia que corresponde a la autoría, la participación —en relación con el tiempo, imposible de confundir con el *presente*— no supera la fascinación por un espectáculo impropio.

El resultadista no quiere correr riesgos, pero incurre en el más grave de todos: el riesgo de no ser. Asunto que no es angustia en los entornos en los que no se discierne entre la categoría, los materiales y la cosa.

En ese sentido, es importante fungir para evitar que una ofensiva en pro de la *significación* se asuma odiosa para con la *cosa*. Pues en ella radica —tal como lo expresa Cassirer— la opción de entender las relaciones: “Por más que en general los conceptos categoriales se distinguan de los conceptos materiales y cósmicos, entre ambos terrenos tiene lugar un tránsito, en la medida en que son justos los conceptos materiales los que sirven de base para la expresión de las relaciones” (Cassirer, 2016, p. 317).

Esta enunciación nos permite entender uno de los rasgos que hacen grave la dominancia de lo resultadista: el secuestro de lo general. Toma y sitio que se supera —siguiendo a Cassirer— en la significación de los tránsitos entre las categorías y las cosas. Cosas que incluyen al mismo concepto, porque estos son al tiempo categoría, objeto y expresión.

El concepto en sí es la relación. De ahí que sea posible aplicar a Kant (1787) en la noción de *conceptualización* como algo insoslayable cuando de garantizar la participación se trata.

Para el autor de la *Crítica de la razón pura* la relación entre la *ley* y los *fenómenos* es la tiente para el que —a través tanto de la apropiación como de la deducción— desea o busca participar.

De ahí que la certidumbre de lo general no se pueda confundir con la instrumentalización de lo genérico que propone lo resultadista.

Porque su concomitancia es más con la práctica del pensamiento (libertad) que con la obediencia —que no se puede confundir con una forma segura de ser y hacer parte—: “No podemos pensar objeto alguno a no ser por categorías; no podemos conocer objeto alguno pensado a no ser por intuiciones que correspondan a aquellos conceptos” (Kant, 1787, p. 2253).

De tal manera, la conceptualización conlleva la participación. Para comprender esa relación, es necesario asir la relación entre lo condensado y lo expandido que determina el estadio de la frase o de la palabra frásica.

Dos asuntos diferenciales y concomitantes, ante los que no podemos perder de vista cuál es la *unidad mínima de sentido*. En ella se comprenden los elementos que separan al *partícipe* del *artífice*: la subordinación y la articulación.

Participar para el *ser completo e inacabado* comprende la acción, el lenguaje y la imputabilidad. *Ser* es posible solo en relación con la consecuencia, el cambio y el progreso. En la única forma en la que quizá esta última noción sea válida:

Para adquirir conciencia de este progreso no hay que quedarse en los simples fenómenos de la *formación de palabras*. Por el contrario, la dirección fundamental y la ley de dicho progreso solo puede captarse en las relaciones que aparecen en la construcción de la oración, pues si la oración como un todo es el verdadero portador del “sentido” lingüístico, entonces es también en ella donde pueden resaltar claramente los matices lógicos de este sentido. (Cassirer, 2016, p. 319)

Ese progreso es “hacia una nueva visión formal”. Que Cassirer (2016) asume al “tránsito de la expresión sustancial a la pura expresión de la relación” (p. 317).

Progreso y tránsito que no es comprensible para los resultadistas. Ellos asumen la expresión y las desmesuras transitivas a la inexactitud inadmisibles para quien se allega al ejercicio del francotirador o del arquero olímpico que tiene muy pocas opciones de fallar.

Esa angustia ante lo equívoco crea el efecto de la mítica incorporación por el “a la primera” —o “a la ligera”— que dicta accesorio a lo analítico. Actitud que solo conlleva la dominancia de lo insignificante. Algo a todas luces problemático porque “toda oración, inclusive la llamada unimembre, ofrece ya en su forma cuando menos la posibilidad de una articulación interna y exige tal articulación” (Cassirer, 2016, p. 319).

El problema es que esa articulación solo es posible para el *participe*. He ahí la devastadora consecuencia de asumir una actitud de lejanía o de instrumentalización del lenguaje.

La articulación requiere del *prósopo*. Por imbuido, es él el que se subordina. En la síntesis, el análisis o la deducción —en términos kantianos: empírica y trascendente—: “Ahora bien, esta puede efectuarse en muy distintos grados y niveles. Puede ser que la síntesis predomine sobre el análisis o, por el contrario, puede ser que el poder analítico de separación alcance un desarrollo relativamente alto sin que exista un poder de síntesis correspondiente igual de fuerte” (Cassirer, 2016, p. 319).

Ruptura entre entidad y potencia que es admisible —incluso necesaria— en el control al riesgo de deificación de las categorías y los conceptos.

Lo que no es admisible es que el resultado predomine sobre la consecuencia. Obrando así las opciones del *ser* se reducen en la *promesa* de participar condicionado entre síntesis que no permiten discernir entre lo espurio y lo legítimo.

Toda identidad es una síntesis. Toda narratividad es la relación entre las formas y las materias. Por eso, entender la conceptualización y la palabra *frásica* abre los umbrales a la posibilidad de que la subjetividad se practique:

Todo el sentido es concentrado en una sola palabra-oración, en el cual queda encajonado y, por así decirlo, cercado por un rígido cascarón. Pero tampoco esta unidad de expresión lingüística es todavía una genuina unidad de pensamiento, puesto que esta expresión solo puede alcanzarse a costa de su universalidad lógica. (Cassirer, 2016, p. 320)

Las disciplinas permiten transparentar este cascarón. Ellas brindan las opciones —en el derrotero *identidad*, *subjetividad* y *relato*— para que *uno* —el que es, el *ser*, la entidad completa e inacabada— se ponga en relación con lo universal. Expresado como metafísica, lógica o lingüística:

Cuanto más términos modificativos recibe la palabra-oración a través de la incorporación de palabras enteras o de partículas aisladas, tanto mejor sirve para designar una determinada situación concreta, tratando de agotarla en todos sus detalles, pero sin poder conectarla en un contexto general comprensivo con otras situaciones similares. (Cassirer, 2016, p. 320)

Allí radica el riesgo de confundir la experiencia —en su relación con la identidad— con la somera similitud. Por eso, Kant (1787) hace de la coincidencia un objeto de estudio: “Dos son los caminos por donde una coincidencia necesaria de la experiencia con los conceptos de sus objetos puede ser pensada: o la experiencia hace posible estos conceptos o estos conceptos hacen posible la experiencia” (p. 2254).

Esto nos pone en un campo que no puede dejarse al arbitrio del poder, del capricho o del “a la ligera”: el de la legitimidad.

Kant (1787) condiciona el que la experiencia haga posible los conceptos: “No tiene lugar en lo que toca a las categorías (tampoco a la intuición pura sensible); pues aquellas son conceptos *a priori*, por lo tanto, son independientes de la experiencia (la afirmación de un origen empírico sería una especie de generalización equívoca)” (p. 2254).

Esta idea conlleva renunciar a la confusión habitual entre la experiencia personal y la constatación. Efecto que rompe las posibilidades de asir las identidades, por la exacerbación de la *caducidad* pregonada desde las diversas formas del egotismo.

En lo que respecta a la idea de los conceptos que hacen posible la experiencia, Kant (1787) es contundente: “Solo resta lo segundo (por decirlo así un sistema de la epigénesis de la razón pura): que las categorías, por el lado del entendimiento [no del espacio tiempo], contengan los fundamentos de la posibilidad de toda experiencia en general” (p. 2268).

La enunciación kantiana nos lleva a colegir que en la particularidad opera la *continuidad*. A la que es posible asumir la noción de lo *genésico* que acaece a cada instante. Es —sucede— en cada segundo que se cuenta entre la participación.

De tal forma, la relación entre la complejidad y el análisis debe considerarse natural. De la misma manera en que la enunciación no

puede conllevar una apuesta por la simpleza determinada por los afanes, por las prisas o por el torpe afán del resultado por el resultado.

Preparar al *ser* para participar es prepararlo para la complejidad. El *partícipe* comprende que solo en el concepto se rompen las relaciones *palabra y significado y frase y sentido*. Porque en su naturaleza se les ubica más allá de la definición.

Los conceptos conllevan la opción de entender la eventualidad de la palabra frásica y la complejidad de las particularidades de sus desdoblamientos posibles. El ser dispuesto a participar de un relato —en el cual se le licencia lejos de los artificios— arbitra la significación de lo que no es ni obvio ni se puede obviar. El concepto es evento, más que aplicación.

En este texto, focalizado en el desmonte de la obra específica de Cassirer y de Kant, hemos hecho los esfuerzos que devendrán en la propuesta de una pedagogía de autor. Propia del avance de la *enseñanza-aprendizaje* a la legación disciplinar (del enseñar al legar y del aprendizaje a la aprehensión).

Bajo ese propósito, la proliferación de citas se justifica tanto como las reiteraciones. Pues esta propuesta pedagógica requiere del concepto y de sus designaciones. En un ejercicio que evite se le confunda con la ya cimentada *pedagogía conceptual*.

De ahí que no se parta de unos conceptos pertenecientes a una sola naturaleza. Ya que eso significaría la reproducción de lo epistémico en detrimento de lo analítico, de lo hermenéutico y de lo fenomenológico —que ya señalamos en este ensayo—.

Así es como este desarrollo no es del campo meramente pedagógico y no restringe su posibilidad de maniobra a las materializaciones llevadas de la experiencia a la imputabilidad teórica en este esfuerzo mimético.

Por eso, al concepto —no restringido en su aplicabilidad— se le debe convocar en múltiples materias. En las que se desplieguen o compartan los propósitos amplios que justifican este desarrollo tanto genealógico como arqueológico.

Pero ¿cómo identificar en cada forma los conceptos validables y legítimos en las ofensivas contra lo insignificante? A través de su designación —el componente— y del índice de relación —del que depende lo aglutinante, el aislamiento o lo flexional—. Tal como lo expresa el mismo Cassirer (2016):

Un componente, que puramente sirve para la designación objetiva del concepto, se encuentra frente a otro componente que meramente cumple la función de ubicar la palabra en una determinada categoría del pensamiento, caracterizándola como “sustantivo”, “adjetivo” o “verbo”, o bien como “sujeto” u “objeto” más o menos lejano. Ahora el índice de relación, en virtud del cual la palabra aislada es conectada con el conjunto de la oración, ya no acompaña exteriormente a la palabra, sino que se funde con ella y se convierte en uno de sus elementos constitutivos. (p. 320)

Aquello que sucede con la palabra en la frase sucede con el concepto en las narratividades disciplinares. De ahí que el componente y el índice de relación sean fundamentales en la consecuencia de la identidad, la subjetividad y el relato.

Hoy nos es posible manifestar —siguiendo a Ricoeur (2015)— que el componente y el *índice* en el concepto deben considerar —además de la lógica y de la teórica que los contenga o los justifique— la esencia, la sustancia y el sustantivo.

El fundirse —confundirse— del concepto no es dado para la certidumbre más que para la probabilidad de equívoco en la que se encuentran —en igualdad de condiciones— la lógica y la imaginación. En su aplicabilidad, no es posible olvidar que la acción, el análisis y la impunitabilidad no dejarán jamás de lado su característica mimética.

Por eso, es justo —para evitar las veleidades y las molestias derivadas de la refutación— considerar —enunciar y argumentar— que el concepto en sí es una naturaleza de la palabra —una que está más allá del uso y del significado—.

Al concepto se le puede forzar, desmenuzar, atomizar, pero nunca destruir, sustituir o superar. Esos efectos solo operan en la *materialización*, pues la forma resiste y conlleva las tensiones y dinámicas entre pensamiento y conocimiento.

Cassirer (2016) nos recuerda que en el concepto opera más lo *copulativo* que lo *demonstrativo*, al decir que “únicamente en el uso de la cópula alcanza su designación y determinación lingüística adecuada a la síntesis lógica que se opera en el juicio” (p. 326).

Los límites de los conceptos dependen de las relaciones que de ellos se propongan. Por eso, reducir la conceptualización en lo imperativo no es más que un objeto de lo ejecutivo. Dominancia que no viabiliza que el ser supere la apodíctica. No permite que vaya en pro de una identidad.

De ahí que la entidad —categoría y forma— cual garante del acceso deba ser considerada como el caso de mayor síntesis y el motivo de la expansión más compleja. El concepto niega la reducción y no es objeto solo de la condensación.

En cuanto a expansión y condensación, Cassirer (2016) cita a Parménides para recordar que es una tradición considerar que el saber es

al tiempo concomitante y dependiente de la expresión. Tradición de la que deviene en una definición que genera el efecto de lo asible en medio de lo que no se deja colegir en objetivaciones, en la relación entre la virtud —metafísica— y el juicio —lógico—: “pregona él —es un mero *nombre* todo lo que los humanos han establecido convencidos de que era verdad; devenir y perecer, ser y no ser al mismo tiempo, así como también cambio de posición y variación de color brillante” (p. 329).

Las palabras de Parménides nos permiten ver que cuando el concepto se considera infalible e incuestionable su elemento frásico se desactiva en una simple nominación.

Todo aquel que asuma a la *conceptualización* debe estar dispuesto a nunca vencer su mirada ante un devenir incesante. En sus manos, las llagas nacidas de cuerdas que no dejan de correr. En su mirada, el espectáculo que jamás será de su absoluta potestad. En su piel, las virtudes de las voluntades que la maquinaria venció.

Cassirer (2016) —en su descripción de la dialéctica entre la inteligencia y la sensibilidad— es rayano con la opción de un misticismo operativo:

Aunque en el surgimiento del lenguaje lo sensible y lo inteligible parezcan estar entrelazados indisolublemente, esta correlación, en cuanto tal correlación, no establece entre ambos factores una relación de dependencia meramente *unilateral*. Pues la expresión intelectual no podría desarrollarse en y a partir de lo sensible si no estuviese ya originariamente contenida en ello; si [...] la designación sensible no entrañara ya un acto de “reflexión”, un acto de “toma de consciencia. (p. 332)

Para el entendimiento de las correlaciones entre el plano de la sensibilidad y el ejercicio de la inteligencia, hay que estar aperado de lo teórico en cuanto a la acción, el uso del lenguaje y la implicación moral.

En ese ejercicio, no se puede ser un subsidiario pleno de la narratividad que se pretende. La emanación y consolidación de todas las naturalezas expresivas —entre ellas especialmente la palabra frásica— no es mera cuestión de dependencias.

El concepto se hace —uno se hace al concepto— a través del *gnome*. En el justo equilibrio entre la voluntad y el conocimiento. De ahí que hoy al que no se despierte para alejarse de la estampa de gólem solo se le garantice el ser artífice. Mientras la opción de ser partícipe se malbarata entre el aprendizaje de antinomias que desplazan la imaginación para ubicar en su lugar la maquinación.

Descarte y desperdicio. Condena al ingenio. En medio de un juego de opuestos que asfixia la idea de lo complementario. Entre la cual las *inteligencias reducidas* —inteligencias artificiales— vuelven indiscutible la antítesis que Cassirer (2016) desactiva en el camino a su radicalización: “La antítesis entre ambos extremos, lo sensible y lo intelectual, no agota el contenido peculiar del lenguaje, porque este, en todos sus productos y en cada fase de su evolución, se manifiesta como una forma de expresión al mismo tiempo sensible e intelectual” (p. 333).

Se puede ir al auxilio de Cassirer (2016) y de Kant (1787) al manifestar que —en la complementariedad entre las tradiciones metafísicas, lógicas y lingüísticas— la inteligencia y la sensibilidad no necesariamente son extremos. Son —según como se les considere— orillas de un mismo tránsito o fluido. Son tanto la parte como el todo, entre una realidad sistémica.

El concepto —su designación, su nominación y su aplicación— nos permite superar el riesgo de la imagen de los contrarios. Problemática en grado sumo, porque oculta y afecta lo indisoluble.

# 4.

## Cuarta secuencia y consecuencia

### Herramientas

#### Reconocimiento del fracaso

---

“No sé cómo decirlo”—las palabras de la estudiante hacen de la tensión su naturaleza—. El profesor se limita a levantar sus hombros. No sabe si se lloverá un reclamo, una imprecación o una exigencia. Se dispone, entonces, el arsenal de las frases de servicio. “Necesito que me ayude”. Se gastan las micras en las que se alternan piedad y desconfianza, mientras la estudiante reclama una nueva luz para su rostro: “Quiero hablar y escribir con sentido, me gustaría tener discurso”.

El deseo expreso se mueve entre lo escaso y la extinción. Los ojos cunden tanto de sinceridad como de angustia. “Me quedó dando vueltas la anécdota que nos contó de la vez que su hija le dijo: Papá, el consumo propone todos los temas de conversación, uno puede salir de la casa, gastarse todo el día hablando y no hablar de nada que realmente lo particularice o defina”.

La historia corrió en la explicación de las diferencias entre la comunidad del habla y la comunidad disciplinar (Cassany, 2006). Desde aquella sesión —contó la estudiante— había buscado entrar en relación con grupos de estudio, semilleros de práctica o de investigación.

Una gran porción de su tiempo lo gastaba leyendo programaciones de congresos y simposios. “Recuerdo también que nos dijo que uno puede pasar mucho tiempo entre conocidos —los más íntimos— sintiéndose solo por no tener con quien compartir temas, motivaciones o preocupaciones y que a veces en un evento uno se puede sentir reflejado, representado, respaldado por gente y en gente completamente desconocida. Sabe, desde aquel día, no sé si estoy bien, me ha estado dando vueltas en la cabeza lo que va de la hermandad en la disciplina”.

La estudiante saca de entre sus cosas una libreta en la que hay dos textos diferenciados y ligados por su naturaleza: un glosario con las definiciones de varias tipologías textuales (el artículo, la ponencia y el ensayo, se destacan por lo que en ellos va de hábito y tendencia) y una lista de “asuntos pendientes”, en la que grita el deseo por leer a varios autores que están en la semilla, el seno o la periferia de su campo de estudio.

La amalgama entre sus apuntes evidencia más que aparenta un diario en el que una pregunta sirve de título —no se sabe si para la esperanza—: “¿Mis temas, mi destino?”.

El temor a que se imponga en este corazón la escuela resultadista es lógico, pero se disipa con las palabras de despedida: “Necesito que me ayude a terminar de vencer el miedo al equívoco”.

En el ejercicio de experimentación y de constatación de la idea de la posibilidad de estudiar la legitimidad y sus formas —fundante de esta experiencia— como un dispensario válido de perspectivas y de métodos —crítica y participación—, se les presentó a los grupos —aulas de experimentación— un texto de *discurso* y *declaración* sobre uno de los elementos inasibles para la generación que corre: el fracaso. Prenda principal cuando se quiere comprender lo no literal, lo alegórico (en cuanto a signo, símbolo e ícono), lo analógico y lo metafórico. Cuando se quiere ir en pro de la *equivocidad* que hace posible las *narratividades disciplinares*.

## La estética del fracaso

Nos movemos entre lo incuestionable y lo innombrable. Somos prendas de lo absoluto y de la esperanza. Muchas palabras son escudo o fetiche. Depende del momento en que se lluevan.

Estamos llenos de gestos que sirven para el desprecio o para la protección. La idea se instala y ratifica cada que enfrentamos las llamadas reacciones comunes. Lo habitual es lindero y es certeza, es presidio y es opción, es locación y probabilidad. Señales de la cruz, dedos cruzados, equis que se dibuja sobre la frente, proclamación y reclamo, acompañados del temblor de piernas y de la fruición en el rostro.

Una de esas voces que fácil pasa de ser cañonazo de advertencia a índice de abordaje es *derrota*. El temor al fracaso pasó de ser atávico a convertirse en psicosis. La duda metódica se desplazó por la victoria obligada.

Contarse entre los perdedores es algo inimaginable para la mayoría. Sin importar que la derrota de antemano se suministra en el olvido de la dignidad requerido en las emergencias, los sucesos y los logros. En tiempos en los que las rutilancias no requieren de ratificación.

La obligación por el triunfo ha dejado sin piso las épicas. Existen ya demasiadas fórmulas para el heroísmo. Paliativas o terapéuticas en la imposición de lo insustancial cual valor principal. Las lógicas del hoy hacen que no se asuma lo brutal en expresiones como “ascenso meteórico” o “fulgurante presente”. La angustia por el sinsentido se esfumó ante la urgencia de la exposición.

El fracaso no es tono ni elemento de ninguna profecía. No se considera fuente nutricia en tiempos de arrolladoras ofensivas y avances incontenibles. Tras el fracaso, el pañito de la “lección aprendida”. Que lo convierte en una etapa, en fase necesaria de la elevación, en mero aditamento de la trascendencia.

Muchos llegarán hasta la siguiente frase en la lectura de este texto: “El fracaso es ineludible”.

Lo es en la condena a la naturalización de la desigualdad y en el idiotismo de las versiones dominantes del igualitarismo. De ahí que comprender la solución de sus embrollos como determinantes sea prenda de los imposibles. Pues deben ser fijados en medio de sujetos edificados en la autojustificación y la *heterocomplacencia* que habita a expresiones como “no dar el brazo a torcer”.

Es tiempo de reconocer la derrota. Es una época en la que la razón se da por el número y la emotividad secuestró la conveniencia.

La derrota es más fundante que los desbordados optimismos. No se puede agotar en la dimensión de la guía, de la muestra o del “mal necesario”. El fracaso es más que una lección, más que una amenaza y un destino. La noción de *meta imposible* estaba dada de forma temprana, pero los ánimos positivos la pervirtieron de forma irremisible.

El fracaso es libre de ilustraciones y de ejemplos, porque ante las miradas sinceradas se grita constante e infranqueable.

Varios son los rostros equívocos que no permiten entender el fracaso: el olvido, la idea de lo que pudo ser y lo que queda de virutas en la fricción entre la opción y la oportunidad.

El fracaso no es el índice de la dificultad ni es el pretexto de la promisión. No hablo de un mal menor ni de una cuestión que se agote en opuestos complementarios. Definir el fracaso es un asunto quimérico y me daría por bien servido si quien lee este texto aprende a considerarlo como una posibilidad.

Decir que el fracaso es todo no agota la urgencia por la locación que una lectura conducente requiere para la fiabilidad. Pero eso precisamente es lo que es: todo. Todo: los dobles discursos, la tiranía adjetiva, la condena a lo maniqueo, el individualismo, el altruismo de mala consciencia, etc.

Habrà fracaso ahí donde queden promesas por cumplir y logros por obtener.

En las aulas de experimentación, la recepción del texto estuvo asumida al temor. Este se manifestó en doble vía: la declaración de la imposibilidad de comprenderlo y la advertencia de su inutilidad.

La ninguna importancia de este escrito —como argumento— se sustentó en la carencia de referencias y en la desnudez de los entramados que habían empezado a aprender en y para los textos *académicos*.

“¿Dónde están las *palabras claves*?”, “El texto es carente de una introducción”, “¿Dónde están las notas a pie de página y las citas?”, “El ordenamiento del discurso no permite identificar la centralidad de una idea, la disposición de una hipótesis asible desde la experimentación”. Enunciados y cuestiones que fácilmente se ponen al servicio de evaluaciones punitivas. En las que opera más la relación de las faltas que el reconocimiento de una *narratividad* originada en lo disciplinar.

Bajo el peso de la costumbre, en las referidas *aulas de experimentación*, entre individuos iniciáticos en la definición de sus *subjetividades disciplinares*, se evidenció el peso de la *protocolización* como carta de presentación —o sustentación— de la aptitud. Por encima de las *apropiaciones* que definen la fundamentación teórica y conceptual.

La *disciplina* —y sus *aparatajes*—, bajo la casi insalvable presencia de la *formulación*, se dispuso cual escudo ante aquello que lucía “inconveniente”. En la reproducción de la lectura estatutaria que evita el esfuerzo por comprender y que hace de la apropiación un asunto restringido en la administración adjetiva que tiende a lo maniqueo.

De ahí la necesidad de cuidar lo disciplinar —sus narratividades, sus subjetividades y sus identidades— de convertirse en dispensarios de nulidad e invalidación.

El asumir “el ningún valor académico” a un *ensayo* está ligado a la estrechez en la mirada. A la ausencia de voluntad de entrar en relación y a la pésima noción del *aprender* reducida en ideas como *apropiar* y *cumplir*.

El texto resulta extraño en su naturaleza, por la reducción de la idea de lo académico. Posible gracias al desconocimiento o a la propalación de la legitimidad de definir desde la declaración o desde el parecer.

La estética de textos derivados de la labor crítica (método), del ejercicio de apropiación genealógica (concepto) y del reconocimiento de los avatares del pensamiento (disciplina) no es unívoca. La diversidad define lo disciplinar. Por eso, la ponderación y comprensión del texto no se puede dejar al amaño de la naturalización o del extrañamiento.

De ahí que el fomento de las autorías no se puede limitar a la caracterización de unas tipologías. A la relación taxonómica y al condicionamiento ante ciertas formas que limitan la *identidad* en costumbres.

Rutinas, señales o hábitos reconocidos más que conocidos. En una aproximación a la *identidad* en la que la condensación entre *idéntico* y *entidad* es incompleta o problemática.

El texto académico se reconoce, porque es una mimesis puesta en relación. Se sustenta en elementos sobre los que puede obrar la *arqueología*, en los que es posible identificar lo *genérico* y es labor legítima el trazar las *genealogías*.

Por eso, hay que desmontar las delimitaciones que son más propias de acuerdos en torno a la legitimación y la instrumentalización que a la *naturaleza* de los textos. Tales como:

| Códigos de la instrumentalización |   |
|-----------------------------------|---|
| La <i>neutralidad</i> .           | Tinglado acumulativo sustentado en la pretensión por la transparencia, la exactitud y la rispidez en el estilo.                     |
| La <i>objetividad</i> .           | Concebida como una actitud y no como el reconocimiento de aquello que justifica la acción, el análisis o la implementación teórica. |
| El <i>orden</i> .                 | Como un asunto inherente más al texto que a la <i>narratividad</i> que cual tradición reconoce.                                     |
| La <i>información</i> .           | Concebida como hallazgo y alejada de la posibilidad del argumento.  |

Rasgos que, a pesar de las desconfianzas posibles, viabilizan *máximas*, como “la técnica es suprademocrática, la teoría restringe el acceso”.

Enunciación bañada de lo axiomático, que desdibuja el camino para advertir un elemento de las *narratividades disciplinares*: la autoría.

En la legación de la posibilidad de asir arte y ciencia, es necesario desbrozar lo obvio. Al manifestar que tras todo texto académico se

encuentra una *entidad* —no necesariamente una institución— dada a la *práctica*. Dicha *entidad* es legítima cuando va en pro de una forma específica de libertad: el conocimiento.

Los textos académicos no requieren de la extinción del sujeto. Son más que el alimento para el *ser incompleto*.

La formulación de un texto académico, la enseñanza de estructuras como campos de tiente a la obediencia, evita en la mayoría de las ocasiones el conocer las *narratividades* que definen los diversos campos de estudio. *Formas del relato* que no pueden usarse para ubicar bajo sospecha a todo lo que no se mueve en la estética de la objetividad o de la neutralidad.

Dichas *narratividades* son la tiente para experimentar las más diversas formas de democratización. Proceso en el que es necesario abordar *nominaciones* de la labor académica que resultan impensables ante los esquemas que van de la observación a lo axiomático. En la disposición de asumir los *tramos* cual verdad disciplinar, en el desmonte de la idea de la *totalidad* o de lo *parcial* que deviene en especificidad objetiva.

En una lectura detallada de los alcances y de las probabilidades, emerge la opción de estudiar registros, tonos y gestos que definen las relaciones entre las *narratividades* y las escuelas, las tendencias y las autorías.

Las labores en pro de la *conciencia* en torno a las *narratividades disciplinares* —lejos de una apuesta por la informalidad— sirven para desdibujar los límites entre lo teórico y lo especulativo. En un panorama en el que el ejercicio intelectual libera las condiciones argumentales del concepto. En detrimento de un *funcionalismo resultadista* y *falso positivo*.

Efecto propio de la extinción de la vida —del desprecio de la experiencia vital— que constituye enormes ruidos de frente a la legitimación de una *identidad disciplinar* reconocible en la lectura del logro, del aporte o de la pertenencia.

Ruidos derivados en tradición. Por su empaque de *certidumbre* o *presteza*. En medio de la perturbación que hace posible la edificación de *ethos* no sustentados en la *persona*. Sujetos legitimados antes que definidos. A quienes les resulta casi imposible asumir —entender y codificar— a aquellos *prósopos* que —en el ejercicio de la *phrónesis* propia de la disciplina— se desdoblaron en *entidades*. En voces que han podido ser porque —a través de la autoría— encontraron su propia manera de ser *idéntico*. *Seres y sujetos* en quienes se cimentaron aquellas que Beuchot (2015) denomina virtudes epistémicas. Que son las habilidades dependientes de la prudencia: “la sabiduría de lo concreto y de lo práctico” (p. 230).

## Propuesta

---

### La legación de la *comprensión* y la *escritura* conlleva reconocer al *prósopo*

El *prósopo* —la *persona*— en medio de las narratividades disciplinares, es trazable en cuanto a los compromisos, las afectaciones, las definiciones y demás elementos de la *sujeción*.

El *prósopo* es cognoscible, pero muchas veces desaparece súbita o paulatinamente. Generando el efecto de lo ajeno o lo lejano en torno a aquellos que pueden comprender, definir y definirse —en cuanto a consecuencias—. Que por afanes —que no se agotan en el resultado— hacen posible el diálogo entre los acumulados y las diversas realidades. Bajo el arbitrio de quienes tienden puentes entre las prácticas y las teorías para que los *conceptos* determinen el elemento volitivo. Ese que libra del determinante de las violencias al contacto entre las diversas cotidianidades —en diferentes momentos y espacios—. Que viabiliza la aprehensión de lo vital y de la significación de las experiencias. Al tiempo que nos lega la opción de hacer del *conocer* algo —si bien complejo y crítico— natural y justo.

Ante el *prósopo* comprometido en el diálogo, a través de la fundamentación en lo conceptual, lo metodológico y lo teórico, el *conocer* se comprende como un *algo* derivado de lo mimético. Que se puede asumir a las formas de análisis de las *narratividades* elaboradas, para asir al saber en una de sus manifestaciones: *el relato*.

Gracias a la emergencia de nuevas y diversas legitimidades en la escritura académica, se requiere comprender la relación entre el *demonstrativo* del sujeto disciplinar y su *en sí*. En cuanto a diferencias y concomitancias. Discernimiento que conlleva el poder distinguir lo esencial y el sustantivo. Que en su lectura posibilita la elaboración de una *entidad* reconocible. Bajo las definiciones de los actantes en una comunidad de sentido. Disponiendo las secuencias y las consecuencias tanto en pro de las autorías como de las sujeciones a tradiciones y acervos.

En otras palabras, quien define sus características, sus identidades y subjetividades, en relación con lo *disciplinar* ha de jugar, cumplir o proponer un rol. En las tensiones y distensiones entre autorías, tendencias y escuelas.

Rol que no se debe a la obligación por el *suceso* o por el *resultado*. Que se viabiliza al resolver las angustias por a) lo unívoco, b) lo constatable más que contrastable y c) lo indiscutible más que lo cognoscible.

Ejercicio de control y arbitrio del simulacro. Ante el riesgo de la maquinación que, en medio del influjo resultadista, puede edificar —desde el artificio— discursos académicos más empresariales que disciplinares.

Lógicas legitimadas por la extinción que el mercado ha logrado hacer de la idea del logro como algo más de la naturaleza de la observación que de la acción. Fenómeno que pretende restringir la academia a funciones operativas. Dictadas desde la  *sintética*  escisión de lo teórico y de lo práctico.

Así pues, para el *resultadista* hay más urgencia por los *secretos* que por los conceptos. Pues al ejercicio arqueológico o genealógico en derredor al pensamiento lo considera cansino e innecesario. Circunstancia que deriva —gracias a las formas de la *enseñanza*— en una idea de lo inocuo vinculado a lo teórico y de la práctica convertida en clave para

saltarse la necesidad de una identidad. El gólem ha sido “salvado” de la obligación por lo complejo.

Asunto que en su radicalización deriva en la devastadora idea de que —en medio del afán por dar resultado— para ser partícipe se requiere de la renuncia a la consciencia de *sí*.

Cosa sustentable para quienes sacan partido de propalar la negación de la identidad, por la dificultad de comprender a la autoría como a una opción.

De tal manera, en un ánimo de ilustración, viene bien deslizar un texto en el que se rompe lo genérico en pro de la individualidad. En la comprensión no taxonómica del testimonio, de la declaración y del discurso.

Texto en el que el *prósopo* es tangible, la neutralidad no es la apuesta y el ejercicio crítico (método y concepto) está puesto en relación con una entidad cincelada en sus afectaciones.

## Herramienta

### El *prósopo* se expresa en la separación entre palabras, términos, criterios y conceptos

- **La identidad narrativa**

La estudiante se molesta porque la llaman por su apellido. Tampoco le gusta el cómo suena su nombre completo. Prefiere que usen apócopos. Que nadie se atreva con ella a un apodo.

Es un caso excepcional que reconoce el riesgo de convertirse en “un botón de muestra”. A ella la calle la lanzó a la universidad. Puede estudiar porque su espíritu dictó liderazgo al encontrarse en grado sumo de vulnerabilidad.

“Nunca fui habitante de calle, siempre me las supe arreglar para tener techo, cama y cobija”.

El gesto de desprecio acentuado en su boca se niega por la potencia de una mirada dulce. Los ojos se le cargan de confusión cuando habla de su hija:

“A mi hija no me la quitó el ICBF [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar], ella tiene su papá; no es fácil estar lejos de ella, pero es mejor así. En el tiempo que pasa entre encuentro y encuentro, yo miré en otras lo que es ser mamá. Yo siempre fui muy sola, me ha tocado muy duro”.

Explica cómo son sus días, mientras elabora enunciados muy complejos en derredor de la expresión y la contención en los gestos de los sujetos a la adicción. Sabe que no es justo reducir esas vidas en la noción de *culpa*.

El tiempo que se pudo gastar en el habitual “nadie sabe lo de nadie” lo ocupa en una elaboración en la que su sujeto disciplinar se manifiesta:

“Lo que sé de maternidad se lo aprendí a la droga y lo que sé de paternidad se lo debo al deporte”.

Declara que no pretende asumir lo *femenino* a la condena y lo *masculino* a la emancipación. Ejerce su humanidad gracias al riesgo de *separar, clasificar y organizar* en la probabilidad del equívoco.

“El que piense que me estoy equivocando que escuche hasta el final lo que tengo para decir”.

Su idea de *objetivar* la droga y el deporte —de darle una entidad, quizá fantasmal— es muy compleja como para tomársela a la ligera.

“Cuando uno confunde la droga con el alimento y el consumo con el hogar o el afecto puede entender lo que digo. Cuando yo consumía la calle me hablaba, me daba consejos. No todas las madres son buenas, sabe, pero siempre transmiten su idea de lo que es la vida”.

Su presencia es la de una mujer fuerte. Entrenada. En sus frases se cuelan los elogios a Mohamed Ali. Entre sus ilustraciones se hace alusión a Mike Tyson. En sus espejos están los boxeadores locales en los que aprende del logro y del fracaso.

Su disciplina, al parecer, siempre estuvo por debajo de su talento. Se alimenta bien y entrena a diario. Pero el boxeo es aquel padre del que ha decidido no esperar nada:

“Yo puedo ser profesional, pero no me quiero ilusionar, porque no quiero dejar a mi hija sola. Campeonas hay muchas, mamá una sola”.

Ninguna de las frases sale con ganzá. Todas fluyen. Ninguna requiere de un gran esfuerzo para que lo mimético le haga justicia al recuerdo.

En ella la opción de entender que para la *sujeción* y la *identidad* se requieren tanto de claridades —en la voluntad de definir y separar— como de riesgos.

En ella la vida y el estudio que se encuentran. Por ella probabilidad de explicar el cómo de la autoría que en su emergencia requiere de una decisión. Para ella el ejercicio de la escisión, dada por la identificación de la probabilidad de lo complejo. Primera persona que se despliega como sucede en toda mimesis. En la que el testimonio puede asumirse hermano de la referencia.

Tal como acaece en el siguiente texto.

- ¿Audiencias o ciudadanías?

En *Filosofía de la comunicación*, Abad (2006) nos recuerda una definición:

Comunicación es un proceso entre iguales que no admite reducciones. No debemos incurrir en equivocaciones sobre la igualdad y su práctica. Igualdad no es uniformidad. Igualdad se entiende aquí como consenso de voluntades libres, es decir, consciencia de las necesidades, habilitada para transformar la realidad con pleno acceso colectivo a la producción y creación de signos, códigos y medios. (p. 130)

Varias preguntas nos quedan tras la cita, ¿lo que hacen los medios regulares es comunicación? ¿Es la idea de audiencias uno de aquellos reduccionismos que niega la comunicación? ¿Qué tan lesiva es para la asfixia en lo germinal de la comunicación la mutación de la televisión de medio a fin?

Las respuestas requerirían de la participación de las más diversas disciplinas. De la totalidad de los orígenes, de las circunstancias y de las condiciones. De imbuir aquello que no se puede restringir en la noción de *públicos*.

Las respuestas probables urgen de voluntades. Que hemos visto silenciadas, congeladas o amedrentadas por los “manda a callar” del mercado. Sobre todo, en estos tiempos, en los que se

confunde la *democratización de los medios de producción* con la reproducción de los afanes afirmativos del *competente*. En la asfixia que conlleva la búsqueda de la *tendencia* por encima del compromiso de la *opinión*.

Frases como “la televisión debe limitarse a entretener” o expresiones como “debemos competir en el mercado internacional” —aplaudidas a rabiar en foros en los que se “emprende” hasta la memoria— pretenden ser coronas rutilantes en el sepelio de la probabilidad de pensar la televisión pública como experiencia, fenómeno, objeto de análisis y campo de tiente para el pensamiento científico.

La televisión, comprendida como medio —no cual fin— permite la opción de detonar pensamiento, sentimiento, pertenencia, consciencia del origen y administración de la probabilidad. Pero para ello se requiere de la extinción de otras reducciones concomitantes con la noción de *audiencias*. Tales como formatos o géneros. Dictados desde las posibilidades de mercantilización o en la optimización de tiempos, espacios y contenidos que corresponde a modelos de producción sustentados en las ideas de éxito o de rendimiento.

Estamos en condición de pensar una opción y de asumir una posibilidad de propender al reconocimiento de lo múltiple y al ejercicio garantista vital. Por la naturaleza de las experiencias de la televisión pública, instaladas en el seno del Estado, asumidas a su función sustantiva de garantizar el acceso o la propalación del bienestar. Para que palabras como *democracia* o *libertad* bajen de símbolos patrioterros y se instalen entre

nuestras pugnas constantes, los afanes diarios y los deseos por comprender el diálogo entre las épocas y las generaciones.

Renunciar a esta opción es darles la razón plena a quienes quieren definir la televisión como un ruido de la historia. Es resignar la posibilidad de la crítica, por apostarle todas las fichas a la obediencia. Aquella que a todos los procesos — pedagógicos, ciudadanos, naturales — pretende convertirlos en un asunto ejecutivo.

Obediencia a la que le calza bien uno de los reduccionismos que nos define: “televidente”.

Televidente es una condensación en la que a muchos les resulta muy complejo ver al “ciudadano”. Ese que es *portador* y en el que *sujeto* y *persona* se condensan por lo moral y lo jurisprudencial.

Ciudadano que se define por la memoria y por el registro de las afectaciones. Que hoy tiende a convertirse en un *objeto* que se embala o en un *sujeto* al que para “comprender” hay que subestimar.

De ahí que es posible no se advierta que todos los encuentros en derredor de la idea de “televidente” corren el riesgo de terminar convertidos en ruedas de negocios, en hogueras de vanidades o en encuentros de unidades gerenciales.

Así pues, se pretende que la palabra *televidente* sirva para vestir —¿disimular?— los intereses comerciales con ternos como “el deseo, el gusto o la apetencia”. Mientras aplazamos las discusiones sobre las distintas formas y condiciones en el ejercicio de la ciudadanía.

Hablar del aumento de televidentes, de la proliferación de los públicos y del crecimiento de las audiencias, tristemente, no es lo mismo que hablar de la eficiencia del Estado en garantizar el acceso y la democratización de las condiciones de bienestar.

Reconocer al televidente para no asumir el desconocimiento del ciudadano que nos define es algo inadmisibile. Igual de insustentable al gesto de propender al estudio de los “públicos”, usado para camuflar el creciente desconocimiento de las poblaciones.

La construcción de la idea de audiencias porta plena —en su semilla, en sus raíces, en la raquíica sombra que ofrece— la exclusión y hace del acceso algo dejado al capricho de las competencias y la administración de los privilegios.

Pensar a las poblaciones, las gentes, los pueblos, las diversidades, desde la noción de *públicos* y *audiencias* es un reduccionismo insustentable.

La parametrización que se usa para comprender las posibilidades de los medios se sigue, casi, ciegamente. Porque nos evita el comprenderlos como asuntos de estudio interdisciplinar. No solamente como soporte de divulgación de mercancías o de proyectos.

De ahí que nos construimos escudos y lanzas para proteger la aceleración del mercado. La conversión en espectáculos de los dramas y el embalaje que le pone etiqueta de extraño a lo diverso.

Estamos más atentos a la *intención de consumo* que de la necesidad. Estamos jugados más por estudiar los gustos que por observar, comprender y determinar las variables, consecuencias y tensiones en la reproducción social.

La confianza en la mercadotecnia es mayor que la angustia por incluir las ciencias. De ahí el triunfo del *coaching* sobre la psicología, de lo sofrológico sobre las sociologías, de las fruslerías sobre lo antropológico, del espectáculo sobre la memoria, de la capacidad técnica sobre las inteligencias, del televidente sobre el ciudadano. El triunfo de los ejecutivos sobre los comunicadores.

Es un asunto para pensarse.

La voluntad crítica no puede subsumirse ante las más diversas formas de legitimación dispuestas por el mismo mercado y diseñadas para la defensa de los intereses privados.

Tenemos que dejar de lado el deseo de premiar y de que nos premien nuestros desentendimientos.

Es tiempo de dejar atrás la celebración de las ideas que ocultan la no existencia de proyectos.

No podemos seguir pensando la infancia, la adultez, la urbanidad o la ruralidad —entre muchos otros asuntos— solo en términos de mercado.

No podemos permitir el que se reproduzca que si nos pensamos una televisión para *los adultos mayores* asumamos la actitud de quien en un transporte público les cede el puesto para en el gesto sacarle la cartera.

No es admisible que nos sigamos pensando a nuestros niños —*público infantil*— desde la oportunidad o el destacamento que nos permite vender sus “talentos”.

Todo esto lo digo consciente del tiempo en el que me encuentro. Pues en el *ahora* el desentendimiento instrumental se justifica en las más diversas palabras e ideas: *alternativa, lo público, estatal, subvencionada*, etc. Voces a las que se puede reforzar de distinta manera: *inteligente, disciplinar, científica*.

Ejercicio la comunicación. Me preparé para el estudio y la crítica de las artes. Además, soy docente. Soy mucho más que un televidente informado. Soy ciudadano. No estudié comunicación para perseguir laureles. Lo hice para comprender fenómenos sociales. No sacrifico la emoción de hacer de un concepto algo que se pueda conocer por el restallar de luces en la recepción de un premio.

Por eso, en pro de la televisión pública, digo que se puede garantizar el triunfo de la crítica sobre la obediencia. La victoria de la disciplina sobre la banalidad.

Las claves son sencillas:

- Dejar de pensar los presupuestos de la televisión pública como escasos, pues son verdaderas fortunas, si se usan de una manera que sea contestataria de las intenciones del mercado.
- Hacer por una aproximación a los asuntos que no sea movida por las competencias y por la confusión de los premios — galardones y reconocimientos — con resultados.
- No pensar en audiencias o públicos. Pensar en poblaciones, pueblos, naciones, etnos, etc.
- No pensar en televidentes. Pensar en ciudadanos.

Ya había escrito que soy docente. Lo soy en uno de los sectores más vulnerados de la ciudad de Cali. La población a la que atiendo resiste en sus cotidianidades. Se gana el día a día y se acostumbró a sortear entre la fiesta y la tragedia.

Vivo en un sector vecino a uno de los cinturones de *miserabilización* más grandes de América Latina, la comuna 20 de la ciudad de Cali. Ahí la gente lucha contra las estigmatizaciones y las condenas sociales y aún no se acostumbra a la sombra de las cabinas de un teleférico que algunos turistas usan para reproducir la costumbre de relacionarse con la pobreza en clave de espectáculo.

Cada noche, al regresar a casa del trabajo, atravieso una calle donde un sinnúmero de jóvenes transexuales se prostituye. Cada cierto tiempo veo a esos casi niños entrar en las salas de cine a las que voy con mi familia y observo la reacción de odio de quienes piensan que proteger se prioriza sobre compartir.

Hace poco vi la grabación de los testimonios de un grupo de habitantes del jarillón del río Cauca y fui testigo de la convivencia de estos con animales a los que otros solo podrían ver cual alimañas.

Relato esto para solicitar que no me pidan comprender a los niños a los que les dicto clases de lenguaje como televidentes ni asumir a mis vecinos de Siloé como televidentes y mucho menos esperen que considere a los habitantes de Potrero Grande como televidentes. ¡Espero me permitan definirlos cual hermanos, entenderlos como sujetos y ciudadanos!

La comunicación solo es posible entre iguales. La comunicación solo es posible si renunciamos a los reduccionismos.

Asir el texto —la narratividad que comporta— se facilita cuando se entiende que en él hay *testimonio*, *declaración* y *discurso*.

En la herramienta propuesta, las afectaciones y una *identidad* que puede abordarse desde la tradición de estudio que considera la relación entre *ethos*, *phatos*, *logos*. Ipseidad que realmente se hace en la *entidad* y en lo *idéntico*. Cuando se traza a lo *subjetivo* que nos lleva del *demostrativo* al campo del *en sí*. Donde lo *sustantivo* y lo *sustancial* se resuelven.

Cuestión que no se logra, si no existe el interés por comprender la relación entre el *rol* y el *prósopo*. Ejercicio en el que la *phrónesis* opera, en el control a las desconfianzas y a las deificaciones.

Darle *ipseidad* a lo *demostrativo* conlleva superar la entidad y hacer el esfuerzo por la identidad. De ahí la necesidad de asir el *nombre propio*. Tristemente, hoy confundido cual marca o eslogan.

En ese sentido, Ricoeur (2016a) resulta fundamental para comprender lo *mimético* en el testimonio, en la declaración y en el discurso:

El nombre propio se aplica a la misma cosa en la diversidad de sus manifestaciones, a diferencia del demostrativo que cada vez designa una cosa diferente pero que está situada en la vecindad del sujeto parlante. Ahora bien, la experiencia del cambio corporal y mental contradice tal mismidad. Inevitable, la antinomia parece más allá insoluble en los términos en los cuales está planteada, a saber, en categorías inapropiadas a la noción de encadenamiento de una vida. (p. 5021)

En Ricoeur (2016a), la opción de comprender que el *en sí* de la identidad disciplinar es la ratificación de que el ejercicio académico no

deja de ser *habla* (manifestación y declaración) —no habladuría—. Al tiempo que se devela que el ejercicio mimético es dado en *categorías inapropiadas* a la cotidianidad no atravesada por la significación.

El *nombre propio* en sí mismo no es nada sin la elaboración de una relación compleja con los elementos categoriales que hacen posible el pasar de lo *demostrativo* a la *ipseidad*.

Ahí radica la oportunidad de comprender que asumir el *rol*, considerar el *actante*, muestra las opciones de entrar en relación. Y —a través del diálogo— potencializa las opciones de desarrollo de nuevas *subjetividades disciplinares*. En el entendimiento de los textos académicos como emisiones de una teórica en la que juegan *la acción*, los *actos del lenguaje* y la *imputación moral*.

Para asumir lo dicho, se requiere de retomar en extenso a Ricoeur (2016a), quien nos ofrece un marco amplio de estudio al comprender la *identidad disciplinar*:

Mi tema de estudio es la identidad del sí en el sentido de la ipseidad, sin prejuzgar del carácter inmutable o cambiante del sí. El estudio que propongo hoy está precedido por una exploración de la reflexividad en tres campos que son el objeto de investigaciones contemporáneas llevadas muy en profundidad: la teoría de la acción, en la que el sí se designa como agente, es decir, como autor de la acción que considera como dependiente de él mismo; la teoría de los actos del lenguaje, en la que el sí se designa como locutor, es decir, como enunciador; la teoría de la imputación moral en la que el sí se designa como responsable. (p. 4997)

Teoría de la acción sobre la que pesa la dialéctica entre el trabajo y la palabra propuesta por el mismo Ricoeur (2016a). Cosa de *verbo* y *conjugación* en la que las consecuencias son concomitantes al *tecno*.

Teorías de los actos del lenguaje cuyo abordaje Ricoeur (2016a) comprende parcialmente en la, ya referida, relación entre el *decir* y el *hacer*. Cuenta dada e incontenible que fluye desde las más diversas vertientes miméticas asumidas a lo conocido y lo cognoscible.

Teoría de la implicación moral en la que el *prósopo* se afianza y responde a las legitimidades de su época. Agenciamiento en el que el conocimiento escapa por poco a la literalidad requerida en la eficiencia, a lo unívoco que es alimento de las obediencias y a lo *idéntico* cual leño de las formulaciones y de los dispensarios de “secretos” o “trucos”.

Definición del *en sí* en el que la sinestesia —bajo el peso de la deformidad— se puede vencer. Por la inminencia de la diversidad de las *syndéresis* posibles en los afincamientos de las *identidades* y de las *subjetividades* en lo disciplinar.

Para comprender lo metódico que hay en establecer los vasos comunicantes entre identidad, subjetividad y narratividad. Se requiere de formación tanto para la voluntad de diálogo como para ser partícipes de las grandezas, sin asumirse persecutores de las miserias. Para que la *curiosidad* sea el motor, más que de lo invasivo, de la preocupación por entrar en relación.

El contacto, la lectura de las secuencias y consecuencias, requiere de compromiso. Compromiso y definición. Para disponer e identificar tonos, voces, maneras, en el acumulado de la *afirmación*.

Sin duda, en ello —en la probabilidad de comprender y de participar— juegan con vitalidad tanto la *consciencia de* como las herramientas derivadas por las teorías de la acción, de los actos del lenguaje y de la implicación moral (Ricoeur, 2016a).

Comprender las subjetividades disciplinares nos permite ser testigos de las opciones de la *identidad* y de la probabilidad de hacer por la *subjetividad*. En ese sentido, el que asume el *prósopo* de una identidad disciplinar se hace al arbitrio de su *pathos*. Prolifera en la lectura del *logos* —contenido en el *discurso* y en el *transcurso*, en el *testimonio* y en la declaración posible, en el reconocimiento de las afectaciones y de los intereses—. Es partícipe de la elaboración del *ethos*. Asuntos que conversan en el análisis de lo genésico en un texto. Condensación esencial en el entendimiento de las *etiologías de la narratividad*. Que, en la idea del *en sí*, comprende Ricoeur (2016a):

Con la dimensión narrativa aparecen aspectos del sí que no han podido ser llevados a la luz en los estudios precedentes. En la primera fila de estos viene la dimensión temporal de la experiencia humana. Si bien es cierto que el agente, el enunciador, el sujeto de imputación se designan a ellos mismos en la acción, en la enunciación, en el tomar la responsabilidad, esta reflexividad, sin ser intemporal, no tiene en cuenta al tiempo. (p. 5010)

*Agente, enunciador y sujeto de la imputación* separados, nos mueven a una complejidad justificada en la búsqueda por facilitar el entendimiento de la autoría.

De ahí la necesidad de ampliar el marco de *enseña-habilidad* —legación— de la lectura y escritura disciplinar. Pues las tradiciones de la lingüística estructural y textual no son suficientes para comprender aquello que Ricoeur (2016a) asume a las teorías de la acción y las teorías de la *imputación moral*.

Por tanto, es requerida una actitud fronteriza cuando se muestra la posibilidad de hacerse a identidades y subjetividades disciplinares. En la apropiación de lo asible y reconocible en las autorías, tendencias o escuelas (la narratividad disciplinar).

De tal manera, es necesario expresar que el *hacerse a una disciplina* se dificulta si se le deja a la mera apropiación de *conceptos, categorías o métodos*. Es requerido que quien busca definir su subjetividad se haga al *relato* de su disciplina:

La dimensión de lenguaje proporcionada a la dimensión temporal de la vida es el relato. Si resulta difícil hablar directamente de la historia de una vida, en compensación es posible hablar de ella indirectamente mediante el auxilio de una poética del relato. Ahí la historia de una vida se transforma en historia contada. (Ricoeur, 2016a, p. 5010)

Obrar por fuera de esta opción y consciencia es —entre lo disciplinar— hacer por la obediencia y por el silencio.

El *relato disciplinar*, su *narratividad*, está plagado de actantes, de roles, de personajes, de nombres propios, de tradiciones, de propiedades, de *ipseidad* y de elementos épicos.

Asunto que puede servir, a través del reconocimiento del *en sí*, para vencer el efecto de lo ajeno. En la redefinición de las distancias entre las disciplinas y las subjetividades.

Proceso que conlleva no solo la *voluntad de diálogo*, que, en el reconocimiento entre *identidades*, deriva en las intimidades requeridas para el *habla* o la *charla*.

Por eso, *el nombre propio* no se puede escindir del *rol*. En el entendimiento del tiempo derivado del abordar *la acción*, la *enunciación* y la *implicación moral*. Comprendiendo que la *narratividad* es permanencia y cambio, y no cabe en una exegética estructural que se reduce en búsquedas taxonómicas o en formulaciones del fenómeno o de las tradiciones.

De tal manera, se hace necesario un abordaje antropológico o filosófico que hace posible la conexión con la vida de lo categórico o catalogable.

En ese sentido, la *vida* determinada, consignada o descrita, en los textos académicos nos permite ser testigos no de lo absoluto, sino de la relación existente entre el equívoco y la consolidación.

Eso que bien podemos llamar *episteme* y que Cassirer (1999) —en *Antropología filosófica*— define: “En la lengua griega el término *episteme* se deriva, etimológicamente, de una raíz que significa firmeza y estabilidad. El proceso científico nos conduce a un equilibrio estable, a una estabilización y consolidación del mundo de nuestras percepciones y pensamientos” (p. 305).

De tal forma, desplazar la enseñanza en pro del *idéntico* —característica de la fórmula— por la legación de la *identidad*, permite al sujeto ser testigo de todo aquello que cual raigambre lo define.

En ese sentido, se desplaza la voluntad del objeto al origen. Viaje en el que el principal auxilio proviene de algo que tanto se porta como se posee: el concepto.

En el ahora —tras la desnudez de las escuelas resultadistas— hay que comprender la *lectura* como una experiencia puesta en relación. Si no se es partícipe, no hay comprensión posible. He ahí una opción de hacer más compleja la discusión entre el *demostrativo* (el lector) y el *en sí* (la subjetividad disciplinar).

En la imposibilidad de arbitrar los conceptos, el lector no puede ser comprendido y las probabilidades de comprender al autor —y en él el reflejo de lo estabilizado y de lo consolidado— son casi quiméricas.

En esta circunstancia, flaco servicio presta la taxonomía dispuesta cual muleta o salvavidas, pues naturaliza la anticipación de la disciplina por parte de la instrucción.

De tal forma, el hacer por la *identidad*, en el reconocimiento de las experiencias acumuladas cual relato, conlleva el hacer por la arqueología de la *significación*. Cuestión que Cassirer (1999) explica de manera ajustada: “La experiencia nos dice, es el primer producto, sin duda, de nuestro entendimiento, pero no es un hecho simple; es un compuesto de dos factores opuestos, la materia y la forma. El factor material se nos da en nuestras percepciones sensibles; el formal se halla representado por nuestros conceptos científicos” (p. 305).

Así pues, los ejercicios de legación de la comprensión o producción de sentido jugados por la *instrucción* son problemáticos. A fuerza de sus simplificaciones, en ellos se desnaturaliza la relación entre materia y forma.

Preparar a los sujetos para la *apreciación* y no para la apropiación crítica los hace sensibles a la materia y ajenos a la forma. Aclarando que esta no corresponde al género o al tipo de la materia que se les propone, sino al acumulado del que proviene la emisión textual.

Jugar en pro de la simple identificación, de la perturbación de lo taxonómico, pretende la imitación desprolija de posibilidades de diálogo y *verdad*. Haciendo tanto de la lectura como de la escritura experiencias insignificantes.

De ahí que la legación de los asuntos que justifican esta investigación no pueda limitarse al *entrenamiento*. Concebido en sus ribetes de

repetición y reproducción. Los textos académicos son imposibles de reducir en el *demostrativo*, ya que están puestos en —y dependen de la— relación. En medio del acumulado que —al darle entidad al *en sí* por lo que porta de fijación o de consolidación— permite el arbitrio de la *forma*. Asunto complejo, desalojado como angustia, pues en el ejercicio de la instrucción nos limitamos al dominio de la *materia*.

Obrar en pro de la *enseñanza* —rayana y escueta— es hacer por el totalitarismo. En el olvido de que los textos académicos no hablan de sí mismos. Sino que materializan una forma que los antecede. Ante la cual proponen una relación específica.

Ningún texto disciplinar puede ser concluyente más allá de la particularidad de la experiencia. Consciencia que nos lleva a ser cautos en el manejo de la relación *mímesis* y *verdad*.

Cautela extraña al influjo resultadista. Cuya tradición localiza la materia entre lo *absoluto* y lo *obsoleto*. Actitud que se puede superar si somos más atentos a la *forma* y nos disponemos a dirigir nuestras concepciones del saber más hacia los conceptos que hacia los tipos: “Estos conceptos, los conceptos del entendimiento puro, son los que prestan a los fenómenos su unidad sintética” (Cassirer, 1999, p. 305).

De tal forma, cuando una *subjetividad* entra en relación más con la *forma* que con el objeto, está dada realmente al estudio y se dispone a asir —a dialogar con ella— una *narratividad disciplinar*.

Bajo estos criterios, se hace necesario ubicar las autorías disciplinares en relación con una trama mayor. Que opera cual *relato* y que conlleva el reconocimiento de múltiples *narratividades*.

A dicho relato, y a los actantes disciplinares, se les pueden aplicar tres rasgos destacados por Ricoeur (2016a): “Integridad, totalidad, extensión apropiada” (p. 5068).

Desde ahí es posible allegar la noción de *obra* a las realizaciones académicas. En una transformación de fondo de las nociones de *creación* y *placer* o *trabajo* y *logro*.

Asuntos como *peripecia* y *contingencia* no son extraños a aquellos actantes que existen cual subjetividades e identidades disciplinares.

Este último concepto es necesario para darle identidad al demostrativo de una *narratividad disciplinar* en busca de la ipseidad: “La contingencia está de una cierta manera incorporada a la necesidad o a la probabilidad del relato” (Ricoeur, 2016a, p. 5068).

Dicho relato en lo *disciplinar* emerge cada que los *conceptos* o *categorías* se asumen a nombres propios (subjetividades e identidades).

En ese sentido, los *prósopos* son indispensables para comprender las dispersiones y las concentraciones que hacen tanto a las tendencias como a las escuelas. Que edifican las disciplinas y las ciencias, a través de “la dispersión episódica del relato y la potencia de unificación desplegada por el acto configurante que es la *poíesis* misma” (Ricoeur, 2016a, p. 5080).

Dimensión poética que por pretensiones objetivas suele desconocerse en el ejercicio disciplinar.

## Propuesta

---

### Hacer en la legación de lo disciplinar por el reconocimiento de la trama

- **Ricoeur recalcado: ¿quién soy?**

Ante una *obra* y una *identidad disciplinar* surge la necesidad de la localización. Que hace posible la apropiación de propósitos amplios y la edificación consciente de nuevas subjetividades en diálogo.

Subjetividades que se hacen objetividades en cuanto a la regla de “integridad, de totalidad y de unidad de la trama” (Ricoeur, 2016a, p. 5092). Regla que —al ser reconocida— hace necesaria una relación verdadera con las autorías —no casual o restringida—. Motivada por la inquietud sincera —no por el cumplimiento—. Que permite ser tes-tigo de la *identidad* como algo lleno de congruencias e incongruencias, de dimensiones, de permanencias o de transformaciones concomitantes con la relación entre el tiempo y lo legítimo.

De ahí que la relación entre la identidad y el pensamiento requiera de las formas categoriales que hacen posible el contacto entre la vida y el estudio.

*Identidades* puestas al servicio del afinamiento de subjetividades disciplinares que parten de una pregunta: ¿quién soy? “Alguien plantea una pregunta: ¿quién soy? Y recibe como respuesta: nada o casi nada. Pero se trata todavía de una respuesta a la pregunta ¿Quién?, simplemente llevada de vuelta a la desnudez misma de la pregunta” (Ricoeur, 2016a, p. 5128).

Pregunta del *quién soy* que ante la *narratividad disciplinar* posee condiciones de certidumbres dependientes de la colectivización. Idea de comunidad y de *identidad* derivada de la inteligencia narrativa que aplica a la *narratividad* disciplinar. Inteligencia que, según Ricoeur (2016a), posee parentesco con el *juicio moral*. Porque en ella se hacen concretas las relaciones entre el vicio y la virtud, y la felicidad y la desgracia.

Ese *quién soy*, en medio de lo creado y ante la posibilidad de crear, necesita disponerse a la apropiación de la que deriva la legitimidad. Y requiere de las *facultades del espíritu* (Kant, 2003) que permiten ponerse en relación.

*Quién soy* que para la entidad incompleta no es una angustia. Que no es requerido para dar resultados. *Quién soy* —fundamentado y definido— sin el cual tanto el testigo, el partícipe, como el autor no pueden escapar a lo falso positivo.

De ahí que sea posible comprender la *lectura* y la *escritura* —en lo disciplinar— definitorias más que obligatorias. Por eso, hay que librarlas del riesgo de ser insignificantes.

En ese término, una taxonomía consecuente —que no reduzca la *forma* en definiciones— puede ser de gran ayuda en la consolidación del entendimiento de los vínculos entre la *identidad* y la *subjetividad*.

Tal como se vislumbra en una de las advertencias de Cassirer (1999), quien nos permite comprender la dimensión definitiva del concepto para el *ser* en relación con la *ciencia*: “los términos científicos no están fabricados al azar; siguen un principio definido de clasificación” (p. 307).

Los conceptos, tanto como los textos dispuestos para la *fundamentación*, no deben ser dados al azar. Deben seguir un *principio*

*definido de clasificación* que permita romper los perfiles pretendidos en la reducción.

Causa posible en el legar los elementos justificados por la opción de cimentar la costumbre de los ejercicios genealógicos y arqueológicos. Promisoria en el hacer por mantener viva la consciencia de la relación irrompible entre la crítica y el método.

De otra forma, los *términos* dispuestos para posibilitar la participación —el diálogo entre los tiempos— se asumirán odiosos. Se han de convertir en el pretexto de quienes *temen a ser más*. Aquellos que —ante la imposibilidad de afianzar un *quién soy*— de antemano se comprenden excluidos. *Entidades incompletas* —perfilaciones y siluetas— a las que uno de los enunciados de Cassirer (1999) bien pudiera servir: “la creación de una terminología sistemática coherente, en modo alguno constituye un rasgo meramente accesorio a la ciencia; representa uno de sus elementos inherentes e indispensables” (p. 307).

Así nos hacemos a la idea de la *mímesis* —no de la imaginación o de la acción— del *pensamiento* y de la *experiencia*. Raceros ambos de la *identidad* y de la *subjetividad disciplinar*.

Mímesis no dada a capricho, dispuesta en relación con una *narratividad* mayor: “al imitar de esta manera creadora la acción efectiva de los hombres, el relato la reinterpreta, la redescrive o la *refigura*” (Ricoeur, 2016a, p. 5187).

El *relato* disciplinar es dado para la participación. Empero se requiere de comprender esta como la apropiación de categorías que no son necesariamente propias de la naturaleza de la vida.

Conciencia en la que Cassirer (1999) aporta una frase que puede ganar el tenor de *máxima*, en el sentido kantiano: “todo sistema es una obra de arte, un resultado de una actividad creadora consciente” (p. 308).

“Todo sistema” —como ejercicio de consciencia— no se puede dejar al amañó ni del ingenio ni de las perezas. El obrar por la *identidad disciplinar* derivada de un sistema creado —narrado— conlleva la obligación de administrar el *término* —la terminología— en dos valores identificados por Cassirer (1999): el valor verbal y el valor real.

Dialéctica —que no dicotomía— en la que la relación *arte y ciencia* se manifiesta tanto por lo que es como por aquello de lo que depende: el ejercicio mimético. A sabiendas de que este no se debe idealizar ni considerar alejado del riesgo de la maquinación o del artificio.

En este punto, se vitalizan las advertencias que Beuchot (2015) hace de la interpretación en cuanto a sus condiciones de calado, valor y consecuencia: “habrá interpretaciones que sean más sintagmáticas y otras más paradigmáticas. Es decir, unas más superficiales y otras más en profundidad, como se da, respectivamente, en el sentido literal y en el metafórico” (p. 263).

El lector disciplinar es un administrador de valor. Lejos de aquella consciencia se hace inminente el riesgo de los extravíos en los que una promesa de *mundos posibles* se confunde con *identidad*. Gracias a la propalación de lo insignificante confundido con bienestar.

Leer las disciplinas —y desde las disciplinas— no es una cuestión posible en lo inconexo. Ya que requiere de la disposición para relacionar blindada de las formas de la violencia. Esas que hacen indiscutible lo insustentable.



# 5.

## Quinta secuencia y consecuencia

### Herramienta

---

#### Lejos del “somos todos” y del “todo lo que somos”

Para evitar los extravíos —en pro de la ilustración—, es necesario hacer uso de un texto en el que se evidencien los reduccionismos de la *identidad* que derivan en las dificultades de la apropiación de la idea de una *identidad disciplinar*:

Mucho se discute sobre la existencia o no de los temperamentos de los pueblos. A pesar de ello es posible definir e identificar rasgos que pueden tener un valor estratégico cuando se trata de proponer servicios y movilizar productos.

La eficiencia de la oferta sustentada en consideraciones culturales asegura condiciones afectivas-efectivas que pueden sumar a las marcas, los eslóganes o los desarrollos gráficos a los imaginarios tanto regionales como nacionales.

Entre aquellos elementos, es importante hablar de ser cuidadosos en cuanto a la confusión y al reconocimiento.

Ser confundidos fractura y establece distancias que se han de convertir en insalvables, mientras reconocer lleva a condiciones de fraternidad que definen la toma de opción por parte de un posible cliente.

No hay nada que moleste más a un latinoamericano que el desmonte de las fronteras que corresponden a símbolos, orgullos y competencias. Límites alimentados por triunfos, por prácticas, por productos, por los mitos de lo nacional.

Para algunos es muy difícil admitir las similitudes y se dan los efectos de lo “único”, “lo propio” y lo “original”.

En toda América hay dulces de leche, pero es importante saber distinguir el arequipe del manjar, de la cajeta, del bollo de leche. En todo el continente hay bollos de harina, pero es importante distinguir los chipás de los pandebonos y estos de los panecillos. En todos nuestros países hay cocidos y sopas cuya preparación los hermana y los ingredientes los distinguen, por eso hay que saber discernir entre caldos, sopones, pozoles, ollas podridas, viudos, sancochos, criollos, pucheros, ajiacos y demás.

Así pues, no hay nada que un latinoamericano perdone menos que el ser confundido en lugar de ser reconocido.

Un dominicano nunca verá con buenos ojos que lo confundan con un puertorriqueño, para un chileno siempre será una afrenta que lo asuman a un argentino, un colombiano no perdonaría ser pasado por peruano, ecuatoriano o venezolano.

Lo mismo juega para los elementos y las prácticas culturales. Si bien en la mayoría de los casos no hay relaciones

cotidianas con las “músicas propias”, estas forman parte de lo innegociable y es un craso error localizarlas de forma ligera o “irrespetuosa”.

Las confusiones casi siempre se pagan con palabras de alto calibre, que corren por la mente en un acto de retaliación simbólica. Similar al que se vive ante una película que cuenta a las ciudades de América del Sur como si se trataran de pueblos abandonados en la frontera entre México y los Estados Unidos.

A pesar de la globalización, en nuestro continente están muy acendradas las ideas de “lo propio” y la defensa de los elementos que lo constituyen.

Antes de confundir, es mejor preguntar. De frente a lo diverso la posibilidad de relatar el origen y lo específico siempre se agradece e impacta de forma positiva en las relaciones.

Cuando reconocer se dificulta, quien maneja la comunicación debe disponerse y mostrar el interés por aprender.

En ese aspecto, es vital saber medir las distancias con el usuario. Para que quede clara la diferencia existente entre fraternizar e incurrir en excesos de confianza.

Esta medida en gran parte se debe a la justeza con la que se naturaliza o se solemnizan los procesos o los logros. Por ejemplo: un crédito no es una simple transacción, pues está ligado a la posibilidad de emprender una ruta, completar un ciclo o realizar un sueño.

De ahí que la nominación de los servicios debe mantener una relación con los objetivos, que pueden ir de intenciones de

carácter interno a formas de la inversión o de la generación de empresa. En la primera línea, el asesor debe manifestar compartir la esperanza. En la segunda, tiene un valor estratégico que exprese la admiración y los buenos augurios para la apuesta, transacción o inversión.

La buena voluntad y el “agüero” se funden en América Latina. Los mitos se han unido a las formas de las literaturas de motivación, y en tiempos recientes al *coaching*. Casi para imponer la obligación por el optimismo y el positivismo.

No hay nada que más desgaste hoy las posibilidades de la comunicación para un latinoamericano que la queja o el negativismo. Si bien el lamento tiene elementos cual tradición, tales como las letanías, las milongas, las retahílas, las voces jugadas por la reclamación, por el destacamento solo de lo malo, son recibidas con temores en ocasiones desmedidos.

Cabe aclarar que a pesar de las distancias con la queja también resulta molesta la manifestación constante y altisonante de los optimismos. Esta hace que el sujeto se asocie a uno de los más graves rasgos para el latino: la falsedad.

En este territorio, el exceso se ve desde las desconfianzas. Por eso, la presencia y constancia de dichos como “de eso tan bueno no dan tanto”, o la acendrada imagen de los lobos con piel de oveja.

La bondad por la bondad, la confianza por la confianza, no se gratifican. Quizá por el determinante de realidades muy complejas, que siempre reclaman el tener los pies sobre la tierra. Para desde la certeza buscar logros, construir metas y alimentar sueños.

Una de las imágenes que más se ha propalado del latino es la de la ostentación. En una suerte de contrasentido que niega elementos que definen a las mayorías en este territorio: la relación con la familia, los arraigos, una cierta ética del trabajo, la esperanza por la celebración del esfuerzo.

Rasgos que se ahogan bajo los relatos de los beneficiados por las múltiples violencias. A las que, de todas formas, sobreviven la confianza en el mérito y la esperanza de mejores tiempos.

El éxito de esta idea depende de la adaptabilidad de las nociones de logro, meta y sueño en cada uno de los países y de las regiones. En el uso de la expresión precisa, en el hallazgo de la palabra concreta, en el gesto apropiado para la celebración y el reconocimiento.

Un antecedente de este tipo de desarrollos está dado en las marcas de agua purificada que conservan el manejo de imagen, las gamas de colores y los paquetes gráficos y varían el nombre según la región o del país.

El manejo de la imagen institucional debe apoyarse o complementarse con la construcción de la relación entre el asesor y el usuario. Que no se puede limitar a protocolos. La comunicación en América Latina cuanto más viva es más efectiva.

En cuanto a lo bancario se ha generado una tendencia a la nominación técnica de los servicios ofrecidos. Con usos eufemísticos que se pretenden generadores de confianza y que han enfriado la relación con los usuarios. Quienes entre las opciones se mueven en distancias milimétricas entre un servicio y otro. Asunto que genera confusión y desconfianza.

De ahí que sea una función del asesor de servicios naturalizar estas nominaciones y llevar a lo fraterno los procesos para establecer las relaciones entre institución y usuario.

En ese sentido, es vital llevar las conversaciones a niveles de “sinceramiento” que sirven para evidenciar ventajas. Sin dejar de lado la posibilidad de asumir los riesgos.

En cuanto a los riesgos, aparece el atavismo de lo heroico y la denominada sabiduría popular. Portada en dichos. Que garantiza el suceso solo a aquellos que saben interpretar la relación entre los tiempos y la justicia del arrojo o el atrevimiento.

Para blindar esa relación entre el riesgo, la necesidad y la justicia, en este contexto, es necesario trabajar con los clientes las nociones de *secreto*, *sorpresa* y *celebración*. Uno de los elementos que más desestimula al usuario es el comentario de terceros, las voces ajenas a los procesos. Que tienden a asociar el crédito a la imprudencia, la estupidez o la locura.

Las “cuentas” que el usuario va a sacar las debe realizar bajo la noción de *asesoría especializada*. Por eso, el representante de la institución está en el deber de demostrar una arraigada consciencia de los procesos y la suficiente experiencia en la interpretación de las posibilidades derivadas de los servicios ofrecidos.

Ahí desempeñan un papel primordial expresiones como “maravilla”, “oportunidad”, “opción” y “respaldo”. Administradas de forma justa para evitar que, por exagerado uso, empiecen a generar el efecto contrario.

Otro elemento para destacar se da en la búsqueda por la movilidad social. Pues, desde el individualismo o el compromiso colectivo, se busca “salir adelante”, “echar para arriba”, “ganarle a la vida”.

Entre los latinos juega el deseo por mejorar. En ese sentido, son referentes el antes y el después. Representados en las figuras de la madre y de los hijos. “La casa para la mamá” y el “Ustedes van a tener lo que nunca yo tuve” son motores de acción y de decisión para nuestras gentes.

Por eso, siempre generará opciones en la relación entre asesor y usuario el hacer a tiempo la pregunta por la familia. Que termina por ser el puente hacia diversos temas que tocan con las relaciones comerciales, profesionales o financieras.

En ese punto, el asesor puede llevar al usuario del deseo a la planificación y retornar a la esperanza por la concreción de los proyectos.

En el fondo, uno de los rasgos para superar y vencer es el que se alimenta de versos como “es un soplo la vida”, “la vida es un ratico” o a “nadie le quitan lo bailado”. Hay que llevar al usuario hacia la consciencia de la necesidad de romper la cárcel del presente como único tiempo. Para poder superar el sueño y alcanzar el logro. Dispositivos sofrológicos de la acción y el movimiento.

Un asfixiante celofán para romper es aquel que hace se piense que no hay relaciones de nuestras poblaciones con el futuro. Que las cosas entre nosotros se deben a la generación espontánea. Que somos los hijos del milagro. Que no comprendemos

la idea de “proyecto”. Que desconocemos la relación entre las preguntas, los problemas por resolver y la disposición de objetivos. Que nos debemos al desorden y a la informalidad.

De ahí que sea necesario construir el entendimiento de la pertinencia de las preguntas de un periodista japonés a Lionel Messi tras jugarse la final del Copa Mundial de Clubes de la FIFA 2011: “¿Qué va a ser de tu vida cuando te retires del fútbol? ¿Cómo te ves en veinte años?”.

El anterior texto habla más a un perfil que a las *identidades posibles*. La noción de *identidad* es muy compleja. Va más allá de las reducciones de lo *poético* en lo político administrativo. Por eso, hablar de *identidades disciplinares* nos libra de convertir en inexorables las trampas de la mercantilización.

El pensamiento, la disposición crítica y la elaboración catártica desde las disciplinas nos llevan a reconocer otros límites al marco del *relato*.

Marco que en su diversidad nos instala en la consciencia de las *narratividades* que dan cuenta de la acción, del análisis o del acumulado científico.

Ante ellas, se convierten en rasgos de la mimesis:

| <b>Rasgos de la tipicidad mimética</b>                       |   |
|--|---|
| Las autorías.  | Para identificar y hacer propias.   |
| Las tendencias.  | Como opciones para ser consecuentes en el diálogo con el tiempo.  |
| Las voces de las comunidades de sentido.                     | Que se significan en las disciplinas y nos permiten comprender la dialéctica entre lo justo y lo ideal. |
| Lo disruptivo.   | Que brinda la opción de discernir entre propuestas y ruidos.  |
| Lo utópico.  | Que es motor principal de las posibilidades de participación epistémica.                                |
| La dimensión de lo típico.                                   | Que nos brinda las medidas para hacer control de las escatologías y los escrúpulos.                     |
| La medición constante de la tipicidad y de la mediatización. | Que nos devela constantemente tanto a los actores como a las relaciones del poder.                      |

Ante estos criterios, gana dimensiones la pregunta: ¿nuestra labor es concomitante con el afán resultadista por el ser incompleto o es de la naturaleza de la lucha contra la ignominia? Al medrar, nos vemos enfrascados en lo que nos niega la posibilidad de actuar como maestros: la labor ejecutiva.

Ahí se vitalizan las reflexiones hechas en cuanto al relato por Ricoeur (2016a). La primera de ellas versa sobre definiciones y configuraciones:

La refiguración por el relato revela un aspecto del conocimiento de sí que rebasa de lejos el marco del relato, a saber que el sí no se conoce inmediatamente sino solo indirectamente a través del rodeo de signos culturales de todo tipo que nos hacen decir que la acción es simbólicamente mediatizada. Sobre estas mediaciones simbólicas se injertan las que opera el relato. La mediación narrativa subraya así ese carácter notable del conocimiento de sí de ser una interpretación de sí. (p. 5199)

Dicho marco del relato constituye una narratividad diferencial — no necesariamente distinta — en cada uno de los casos, acumulados o tradiciones.

Ahí aflora la posibilidad de comprensión de la mediatización. Hecha esta de simbolismos de lo cognoscible (conceptos) y de conversiones en certidumbre de formas, maneras y caracteres (metodología).

La mediatización se condensa en una idea: disciplina. Entidad y relato al que la escuela resultadista aprendió a hacer el quite. Escudada en la dispersión que niega la posibilidad de comprender la *consecuencia* como el espacio en el que la participación se restringe por el reconocimiento de diálogos incesantes de los que depende la *legitimidad*.

De ahí proviene el *triunfo* de las formulaciones y de lo modélico. Se tiende a ignorar las tensiones que mantuvieron las dinámicas en medio de las emergencias, fases o momentos que caracterizaron las *narratividades disciplinares*. En la imposición de formas del *saber* dependientes del vaciamiento y de la instrumentalización. Formas de lo insignificante, embaladas y vendidas a muy alto costo.

Por el peso de la exacerbación de lo *insignificante*, muchas escuelas se han dado la licencia de convertir en *paquetes* los campos del

conocimiento. Vaciamiento que luce insustentable gracias a una de las advertencias hechas por Ernst Cassirer. De frente a la condensación que vence a la verdad ante el número y a los fenómenos los deforma en enunciaciones (en las que no se armoniza la relación entre lo sustantivo, lo esencial y lo sustancial): “los símbolos verbales no poseen ellos mismos un orden sistemático definido. Todo signo lingüístico posee un área especial de sentido” (Cassirer, 1999, p. 313).

Sentido que se malbarata de frente a objetivos de corto plazo y de pregonado gran vuelo.

De tal forma, es posible comprender lo problemática que es la escuela resultadista. Que —con pretextos mercantiles— pretende destino único al extravío en medio de la sin *sentido*. Influjo ante el que se vitaliza la causa de hacer en pro de la *identidad* —cual derecho—. De *fomentar* las *subjetividades* —en un ejercicio dignificante—. De *aprehender* los *relatos disciplinares* —como campos para la participación—.

En esa dirección, Ricoeur (2016a) resulta aportante para entender el despliegue del *prósopo* en *identidad* o en *subjetividad* disciplinar: “¿Cómo ese yo al figurarse tal o cual, se hace yo *refigurado*? Es necesario considerar aquí de más cerca los procedimientos a los cuales apresuradamente hemos denominado de apropiación” (p. 5199).

Dicha apropiación puede considerarse un proceso de afinamiento subjetivo derivado de acumulaciones, de informaciones y de sentidos. No solo de sucesos, acciones o significaciones. Ese asirse a un *relato* comprende también lo disciplinar. Los campos de estudios, las disciplinas o las ciencias no son ajenas a las maneras de la tradición. Se sabe, son movidas por la relación entre los tiempos y los acumulados: “La recepción del relato por parte del lector es la ocasión de toda una variedad de modalidades que llevan precisamente el título de *identificación*” (Ricoeur, 2016a, p. 5199).

La enunciación propuesta por Ricoeur (2016a) es concomitante con la necesidad de asumir la fundamentación con lo emancipatorio. Pero cabe advertir que en los términos de lo disciplinar la libertad depende de la práctica. No se da *de hecho* y requiere de las diversas concreciones de lo volitivo: el compromiso, el interés y el diálogo.

Esa *identificación* —allegada a la idea de *identidad* disciplinar— conlleva panoramas que no se restringen en la noción de *lo aprendido*. La apropiación no se queda en los límites de las caracterizaciones. Los supera para llegar a ser definitiva o definitiva: “Se llega así a una situación que es por lo menos extraña: nos interrogamos desde el principio de estas investigaciones sobre lo que significa identificar a una persona, identificarse a sí mismo, ser idéntico a sí y he aquí que, sobre el trayecto de la identificación, se interpone la identificación con otro, real en el relato histórico, irreal en el relato ficticio” (Ricoeur, 2016a, p. 5199).

Las nociones y los criterios propuestos por Ricoeur (2016a) para la ficción épica, dramática o novelesca también operan para lo disciplinar. Si en ello se reconocen a diversas narratividades y relatos.

Es en ese sentido que cabe asociar el proceder *hermenéutico* y el estudio *fenomenológico* a las apuestas por la legación más que por la enseñanza de la comprensión y producción de textos académicos. En efecto y por el efecto de lo que hemos nominado cual *identidad, subjetividad y narratividad* disciplinar.

En los procesos emancipatorios, resulta *práctica* la comprensión de dos condiciones para lo hermenéutico propuestas por Ricoeur (2016a): la sospecha y la recolección: “Si, en efecto, resulta obligado el paso por la figuración de sí, eso implica que el sí se objetiva en una construcción que algunos llaman precisamente el yo” (p. 5211).

Como ya lo habíamos dicho, ese *yo* en lo disciplinar está puesto en relación, requiere de una *narratividad* para no afianzarse en el vacío.

Dicha *narratividad* se eleva entre formas que no se validan solamente por su naturalidad. En sí, como determinantes del sí, son elaboraciones dependientes de lo que se comprenda de y por la *acción*, el *lenguaje* y la *moral*.

Ricoeur (2016a) nos recuerda la necesidad de alejarnos de los riesgos de pretender la verdad, en cuanto a una entidad consensuada como relato: “en una hermenéutica de la sospecha semejante construcción puede ser denunciada como una fuente de desconocimiento, incluso como una ilusión. Vivir en representación es proyectarse en una imagen mentirosa detrás de la cual se disimula. La identificación se vuelve entonces un medio de engañarse o de huir” (p. 5211).

Engaño y escape son precisamente los determinantes de las escuelas resultadistas. Ahí radican los riesgos del *afirmativismo* exacerbado en el ejercicio disciplinar. Efecto que puede conllevar tensiones que en casos extremos derivan en la intolerancia entre las diversas *narratividades disciplinares*.

*Especulación, esencialismo, cientifismo, ilusionismo*, son voces habituales en los diversos campos de tiente y de validación. En una dinámica que debe comprenderse positiva, pues se da para garantizar que la identidad no sea un rostro de la confusión entre la verdad y el absoluto.

Esa tensión entre narratividades es un *diálogo*, no necesariamente cordial, pero sí consecuente. Es en ese sentido que la palabra *disciplina* se desdobra en *ciencia*. Que no es solo un nivel en cuanto a validación. Corresponde a una voluntad, una actitud, un deseo, etc.

Desdoblamiento que malbaratado por asuntos de *dificultad* —claridad y acceso— corre el riesgo de anteponerse ajeno.

A quien se le mueve a la definición de *subjetividad disciplinar* se le debe posibilitar entrar en relación con las tensiones y con el entendimiento posible de la *equivocidad*. Que es la que en gran medida permite el allegar y asimilar tanto nuevas nominaciones como entidades.

Cassirer (1999), en un estudio detallado de las genealogías de la relación de la ciencia —sus lenguajes y manifestaciones— con el ser, describe condiciones de apropiación del número que bien aplican a los conceptos: “al introducir nuevas clases de números no creamos objetos nuevos, sino símbolos nuevos” (p. 313).

De tal manera, se clarifica la diferencia entre *forma* y *materia*. Condiciones y elementos ante los que la *subjetividad* puede y obra. En cuanto a la *forma*, en lo que concierne al *estudio permanente* —garante de la libertad y de la participación—. En referencia a la *materia*, en la opción de la *comprensión* y de la autoría. Probabilidad de la acción en la que la sospecha es fundante. Requerida más que odiosa. Si se trata de alejarse de la promesa de lo *simple* por lo *simple*, que determina el pretendido triunfo del *tecnos* sobre el *mitos*.

En relación con los números naturales, Cassirer (1999) entrega una caracterización que aplica a los conceptos: “Tampoco son ellos descripciones o imágenes de cosas concretas, de objetos físicos; expresan, más bien, relaciones verdaderamente simples” (p. 313).

Esta simpleza no puede confundirse con facilidad. La eticidad del ejercicio científico o disciplinar se expresa en las condiciones del reduccionismo que permite asir fenómenos con conceptos. Así pues, el ejercicio en pro de la identidad y la subjetividad disciplinar significa la relación entre la *recolección* y la *sospecha*. Dialéctica y dialógica mediadas por la admisibilidad del equívoco.

Ese que tanto al *número* como al *concepto* brinda la opción de germinar en constancias, sin importar la rispidez o la proclividad de los entornos: “si fuera una cosa [...] el problema había sido insoluble. Como era lenguaje simbólico, bastaba con desarrollar el vocabulario, la morfología y la sintaxis de este lenguaje en una forma consecuyente” (Cassirer, 1999, p. 313).

De tal manera, se comprende por qué ni al número ni a los conceptos se les puede agotar en su definición.

Para apropiarlos se requiere de asir una *narratividad* definida en la disciplina. Una de tantas. En medio de millones de opciones de desdoblamientos. Entre la diversidad —universidad— en la que aflora una de las pocas certidumbres totales: el infinito.

En medio de aquel panorama, la *identidad* no es solo un mapa. De ella depende la opción de ser partícipe a través de una condición positiva: la sospecha.

Ante Ricoeur (2016a) resulta imposible confundir *sospecha* con *negación*:

La hermenéutica de la sospecha solamente tiene fuerza si se puede oponer lo auténtico a lo inauténtico. Ahora bien, ¿cómo podría uno evocar alguna forma auténtica de la identificación a un modelo sin asumir la hipótesis de que la figuración de sí a través de la mediación del otro pueda ser un medio auténtico de descubrirse a sí mismo, que construirse sea efectivamente transformarse en lo que se es? (p. 5224)

La mediación en lo disciplinar recibe una denominación: campo. Al igual que dispone de entidad: *el otro* (par). De ahí que la consolidación de una *subjetividad disciplinar* sea algo dado en comunicación directa, específica y constante, con una comunidad. Siendo lo auténtico y lo inauténtico elementos que configuran las diferencias entre *objetivos* y *propósitos amplios*.

La localización de una identidad disciplinar nada le debe al capricho y sospecha de los accidentes. Solo es posible en la constante definición de lo hermenéutico y en el estudio permanente: “Este es el sentido que cobra la refiguración en una hermenéutica de la *recolección*. Al igual que todo simbolismo, el del modelo ficticio solamente tiene la virtud relevante en la medida en que tiene una fuerza de transformación” (Ricoeur, 2016a, p. 5224).

En esa vía viene bien reconocer lo *ficticio* entre las distintas *narratividades disciplinares*. Ellas no le deben más a la verdad que a la figuración. Han sido los acuerdos sustentados en torno a elaboraciones no naturales los que permiten la transformación constante, los afincamientos, los linderos difusos, la confusión paradigmática: “En este nivel de profundidad, manifestar y transfigurar se confirman como inseparables” (Ricoeur, 2016a, p. 5224).

Estas palabras —hechas a las teorías de la acción, de los actos del lenguaje y de la implicación moral— señalan la vitalidad de comprender las *declaraciones*, los *testimonios* y los *discursos* cuando se trata de situarse en las *narratividades disciplinares*. Más allá de las nociones de *arbitrio estructural* o *textual*, que son el fomento de *habilidades* o de *certidumbres* técnicas “subsiste el hecho de que la hermenéutica de la sospecha ha llegado a ser en nuestra cultura moderna el camino obligado de la búsqueda de identidad personal” (Ricoeur, 2016a, p. 5224).

En el caso de las *narratividades disciplinares*, aquello que Ricoeur (2016a) llama identidad personal se asume a la subjetividad. Mientras la *identidad disciplinar* es un asunto concreto en el diálogo con el otro, en la ratificación, la definición y el cuestionamiento a *relatos* por asir.

En lo disciplinar, juegan la relación entre lo *idéntico* y la *entidad*. En un grado que se puede explicar de forma particular en cada campo, disciplina o ciencia. Definidos estos por entidades que le deben tanto a la acción como al lenguaje y a la moral. Términos, acuerdos, palimpsestos de los pensamientos y las perspectivas, que son asumibles a la idea de desarrollo cuando la linealidad absoluta no es probable.

Las *formas* perviven a las materializaciones posibles a la luz de las angustias de cada época. Idea del desarrollo y de la normalización que Cassirer (1999) designa, retomando a Northrop: “Toda ciencia en su desarrollo normal pasa por dos etapas, la primera, que llamamos la etapa de la historia natural, la segunda, la etapa de la teoría prescrita por postulados” (p. 313). Faseo de la consolidación, de la solidificación y de la participación.

En la primera etapa, se eleva una narratividad. En la segunda, este relato se hace identificable sobre elementos a los que se les reconoce un género, un origen y diversas causas y efectos: “A cada una de estas etapas corresponde un tipo definido de concepto científico” (Cassirer, 1999, p. 318).

En una dinámica en la que el diálogo conlleva la reificación del lenguaje. En concomitancia con las acciones (la experiencia y su significación) y de forma lógica con las implicaciones morales (las voces y las perspectivas): “el tipo de concepto propio de la etapa de la historia natural lo designamos como ‘concepto por inspección’” (Cassirer, 1999, p. 318).

Esta es una fase de elaboraciones y propuestas. En la que aún nos es posible correr el riesgo de la instrumentalización. Ahí el lenguaje

cimenta las condiciones para prestar su ductilidad al pensamiento, el método y la disciplina.

Tras una consolidación en la que la dimensión sustantiva del concepto se encuentra con una esencialidad sustentable y se establece la elaboración que supera la naturaleza del término, surge lo que Cassirer (1999) reconoce como “concepto por postulación” (p. 318).

El autor de la *Antropología filosófica* discierne entre una categoría y otra: “Un concepto por inspección es aquel cuyo sentido completo se nos da por algo inmediatamente captado. Un concepto por postulación es aquel cuyo sentido es prescrito por los postulados de la teoría deductiva en que ocupa su lugar” (Cassirer, 1999, p. 318).

Así pues, el concepto no conecta sustantivo, sustancialidad y esencia si no es identificable y si en él no se da la relación completa entre *entidad e idéntico*.

Cassirer (1999) nos advierte un efecto que sirve para identificar la consecuencia y la eticidad en el desdoblamiento de las subjetividades disciplinares: la *inspección*. Que vende una sensación de resolución e infalibilidad mayor que la *postulación*. Aquella entidad —sustantiva— dispuesta para la tiente —por los elementos que se requieren en su afianzamiento— ofrece —evidencia y aparenta— mayores condiciones de totalidad que deben someterse a sospecha. Mientras la entidad que se *postula* —en su madurez— soporta mayores discusiones. Su equivocidad se sustenta en la relación y en el diálogo.

La *escuela resultadista* se limita a la experiencia y a la implementación espuria. No tiente la posibilidad del axioma, la máxima o la ley. Así que es posible comprender la pertinencia de la metáfora que considera el absolutismo y el relativismo como gemelos casi idénticos a quienes se les puede distinguir por algo en la mirada.

La diferencia quizá radique en la consecuencia que en la narratividad disciplinar permite limitar a los testimonios, las declaraciones y los discursos entre sí.

Cassirer (1999) le da sistematicidad a la *identidad*. Para avanzar de lo captable a lo comprensible, en derredor de lo que define como “un nuevo instrumento de pensamiento”: “debemos referir nuestras observaciones a un sistema de símbolos bien ordenados para poderlas hacer coherentes e interpretables en términos de conceptos científicos” (p. 318).

Es posible manifestar que toda identificación de una *narratividad* en lo disciplinar desdoblada en la *autoría* conlleva un ejercicio de carácter científico. Enunciación que nos obliga a un ejercicio muy exigente. Por lo que significa el vínculo entre la emancipación y el equívoco: la democratización de la ciencia.

Este ejercicio —en medio de la informalidad y del individualismo— luce quimérico. Utópico dirán algunos, en tono de burla. Pero se vitaliza como vía para comprender inconmensurables las opciones en la relación entre la *naturaleza* y el *equívoco*. Tal como lo advierte Cassirer (1999): “La naturaleza es inagotable y siempre nos planteará problemas nuevos e inesperados; no podremos anticipar los hechos, pero podemos prepararnos para su interpretación intelectual mediante el poder del pensamiento simbólico”.

En el símbolo habita una forma diferencial de participación. Dada en la relación entre el derecho y las condiciones. Esa que mueve al sujeto a campos de significación que son ajenos a la literalidad resultadista.

El símbolo conlleva la sospecha en torno a la *transferencia* y la desnudez de lo que Beuchot (2015) llama a cuenta como lo traslaticio (estructura metafórica-sentido propiamente simbólico): “En el símbolo el sentido literal está preñado ya del sentido analógico, está cargado de figuración; es una literalidad anómala. Nos conduce al otro sentido,

aunque no queramos, es una conducción inevitable. El sentido manifiesto nos lleva de la mano al sentido latente” (p. 303).

En la tensión entre el sentido y la literalidad, juega el valor de la acción que hace por la democratización de la probabilidad de asirse a las narratividades disciplinares. Participación con condiciones. Reconocidas cual derechos nos libran del extravío entre la insignificancia.

En la acción en contra de lo insignificante, hay que salvaguardar del influjo resultadista la dialéctica entre *pensamiento* y *símbolo*. Al fungir por la probabilidad de nuevos ejercicios disciplinares que sumen voces —convoquen autorías—. Para que la naturalidad de lo disciplinar venza el relato de la extrañeza de —y en derredor de— la ciencia.

Para lo cual es necesario reconocer la *narratividad disciplinar* como lo que es: participación y representación.

Actitud que ha de conllevar las tensiones artificiales entre lo *objetivo* y sus lecturas o versiones. Tensiones que se reducen en el *cómo son* las cosas y *cómo se interpretan*. Que llevados a su radicalización convierten en inobjetable —ante *sujetos* afianzados en el vacío y desprolijos de perspectiva— la separación entre *práctica* y *teoría*.

Así pues, la *subjetividad disciplinada* en gran medida es dada por la apropiación de sistemas de símbolos en los que operan lo *idéntico* y la *entidad* desdoblada en la probabilidad de una voz. La validación es convalidación y reconocimiento. Dadas entre sistematicidades y leyes. Entre el *fenómeno* de tipos miméticos sustentados en responsabilidades y compromisos específicos: “Si los principios de nuestro conocimiento no fueran más que reglas empíricas, su prueba inductiva [...] se hallaría en una situación bastante difícil” (Cassirer, 1999, p. 322).

Dificultad del empirismo derivado en maldición, en los entornos en los que se pretende legar destinos sin democratizar lo complejo.

## Propuesta

---

### **Del yo al *nosotros*: concomitancias de la *identidad* y de la *subjetividad***

La estudiante —con la mirada— reviste de gravedad la dulzura de sus palabras. “¿Usted va a escribir un libro sobre nosotros?”.

El docente le explica que el texto es dado al “fragor”. Se escribe al tiempo que se detonan y significan las acciones.

“¿Al tiempo? Muy loco, debe ser por la metodología”.

La respuesta no es afirmativa en su totalidad. Tiene bemoles y conlleva una explicación nueva sobre la acción, el análisis y la implementación teórica.

La estudiante aprovecha y muestra en sus apuntes las dudas en cuanto a las tres teorías (de la acción, de los usos del lenguaje y de la implicación moral).

“Entonces usted puede ser imputable de celeridad”.

La frase no le suena del todo ajena. Es apariencia y evidencia de la apropiación de los contenidos de una sesión anterior.

“Si usted está escribiendo algo que habla de nosotros, nosotros tenemos derecho a leerlo”.

Recibe la razón. Se establece el compromiso. No sin antes aclarar que las experiencias vividas en las diferentes aulas se han integrado en un solo relato.

El riesgo de lo mimético y la condición intrasmisible de la memoria son el sustento de una nueva explicación.

“No se preocupe, profesor, le pido que nos envíe el libro porque habla de *nosotros* y somos un *nosotros* que merece”.

La experiencia requiere de la significación y del análisis. A la luz de un sistema de símbolos —un relato o una narratividad—. De lo contrario, se agotaría ante las debilidades inherentes al sujeto. Esas que se superan cuando —de la mano de las disciplinas— encontramos un *nosotros*.

Entidad sustentada en los *principios* derivados de acumulados y tiempos: “Estos principios llevan en su rostro el carácter de leyes puramente lógicas, porque las conclusiones que se derivan de ellos no se refieren a nuestras experiencias reales y a los meros hechos de la naturaleza sino a nuestra interpretación de esta” (Cassirer, 1999, p. 332).

*Interpretación* que sin aquello que se debe a *comportar* —compartir y ser en— un *discurso* —la constatación, el valor de la lógica, el ejercicio crítico— se pierde en la insignificancia.

Lejos de esta consciencia surge cual talanquera un rasgo y apuesta de lo resultadista: la torpeza en el arbitrio de lo genérico, de lo particular y de sus relaciones.

De ahí que sea posible el surgimiento de *escuelas* en la ausencia de la inteligencia, tal como la define Cassirer (1999): “Nuestra inteligencia es la facultad de formar conceptos generales” (p. 333).

Facultad que ha sido desplazada por el aprendizaje de definiciones. Que en la mayoría de las ocasiones son la prenda favorita del escapismo o del ejercicio dado a capricho. Cosa que se hace palpable tanto en el *mesianismo* empresarial como en el *adanismo* de los tendenciosos.

Pertenecer —en lo disciplinar— corresponde a identificar —no seguir u obedecer ciegamente— un sistema de símbolos. A reconocer una sistematicidad, ante la cual se reaprende lo estático de la acción y lo dinámico del pensamiento (Kant, 2003): “Junto a nuestra inteligencia, no existe ninguna otra facultad igualmente sistematizada, sobre todo para entender el mundo exterior. Por eso, si somos incapaces de *concebir* una cosa, no la podemos imaginar como existente” (Cassirer, 1999, p. 333).

En estos términos, no existe mayor ruido que la escuela le pueda hacer a la democracia que evitar —negar— la probabilidad de entender la inteligencia cual derecho.

Al tiempo que —advertencia urgente— no existe peor enemigo para el afianzamiento de las *subjetividades* que el de la dominancia de las escuelas de lo absoluto. Esas que a los vacíos en el entendimiento de los tiempos y de las razones de la sistematicidad los resana con modas y tendencias: “El científico sabe que subsisten amplios ámbitos de fenómenos que no ha sido posible reducir todavía a leyes rigurosas y a reglas numéricas exactas” (Cassirer, 1999, p. 333).

Manifestación de Cassirer (1999) que deslegitima el proceder de los *formuladores* del saber. Uno de estos fenómenos —asible, pero no reducible— es precisamente el que justifica el desarrollo de esta investigación: la escritura y la comprensión de textos en el ámbito académico.

Campo de estudio permanente en el que se encuentran los fundamentos y rudimentos para entender lo sustantivo, lo sustancial y lo esencial de los conceptos. Pues la permanencia en el análisis nos da opciones para destacar los rasgos del *ser* que solo puede pretender la completitud en la licencia de la equivocidad.

Solo el *sujeto incompleto* resuelve en lo absoluto. Ha sido desalojado de las angustias que le posibilitan ver que aquel que responde sin el

ejercicio de la inteligencia es lejano al *ser*. Al *partícipe*, que cataloga y que clasifica, que analiza y estudia. Al *ciudadano*, que significa lo cotidiano —objetivo y vital— en el pleno uso de su humanidad.

El *ser incompleto* sacrifica las posibilidades de desdoblarse en el relato. La búsqueda del resultado hace que se sienta pleno sin atreverse a atravesar las fronteras de su propia subjetividad.

En él la significación suele desplazarse ante la promesa de la sistematización. Dada en lejanías de la sistematicidad simbólica que caracteriza la disciplina. Posible solamente en el reconocimiento del *prósopo*. Convertido en entidad cognoscible desde la acción, el lenguaje y la implicación moral.

Por eso, resulta tan extraño que el resultadista prometa la objetividad en el sacrificio de la persona. En el ocultamiento de esta. Negando la opción de comprender que en la *narratividad disciplinar* el enunciadador comporta —al tiempo— un rol y un personaje.

El autor está en concomitancia con la vida. En él operan con mayor claridad los elementos de la identidad en lo narrativo que Ricoeur (2016a) señala.

Para empezar, situemos la mirada en la temporalidad de la vida coadyuvante de lo narrativo: “La dimensión de lenguaje proporcionada a la dimensión temporal de la vida es el relato” (Ricoeur, 2016a, p. 5010).

Definir el relato nos permite trazar al *ser completo* en medio de las voces de los campos de estudio y de las ciencias. Sin importar la alusión o referencia al *sí*.

Las autorías disciplinares poseen una característica que les diferencia de los apocamientos de la creatividad o del ingenio: en ellas no opera el demostrativo.

De ahí que solo es posible usarlas cual relato para ingresar en un relato mayor. Solo se legitiman —se valoran o agradecen— en el reconocimiento de su particularidad: “Si resulta difícil hablar directamente de la historia de una vida, en compensación es posible hablar de ella indirectamente mediante el auxilio de una poética del relato” (Ricoeur, 2016a, p. 5010).

De tal forma, lo *poético* no es extraño. Es portado y es determinante. Sitúa a los textos en los que el *sujeto*, en el ejercicio pleno de su humanidad, cataloga, clasifica, analiza. Se juega moralmente y se asume a una tradición. Portada en una sistematicidad que sustenta a *materia* y *forma*: “Ahí la historia de una vida se transforma en historia contada” (Ricoeur, 2016a, p. 5022).

Memoria legada. Perspectiva sustentada. Pensamiento dispuesto para los riesgos de ser delezonado o de ser asimilado.

Bajo la idea de la dominante apuesta por el *ser incompleto*, es muy complejo seguir a rajatabla la disposición resultadista de asfixiar la *pasión* en los textos que se pretenden académicos.

Bajo esa búsqueda se malbarata la posibilidad de dejar entrar la vida en los campos de *estudio*. A sabiendas de que esa *dialéctica* es requerida en la legación de la identidad y en el afinamiento de la subjetividad.

Esos que son posibles, como lo manifiesta Ricoeur (2016a) —retomando una idea kantiana— en cuanto a las sustancias. Gracias a las que se viabiliza el esquematizar “la permanencia de lo real en el tiempo” (p. 5022). La *permanencia* referida por Ricoeur es lo que no permite que la materia se imponga a la *forma*. En la dinámica propia de las “analogías de la experiencia”.

Él retoma de Kant la relación entre el objeto y el fenómeno. En una condensación que no sería justo reducir en las palabras *tema* y *texto*.

Que permite asir la idea de que la permanencia —lo que justifica el estudio permanente— es la *sustancia*. Mientras todo lo demás se mantiene en movimiento para garantizar la participación.

De ahí que la existencia de la sustancia se dé, pero como relato dependa de lo que Ricoeur (2016) identifica como “las determinaciones.

En ese sentido, ante el texto académico debemos saber que somos testigos tanto de la *sustancia* como de las determinaciones. Que además nos corresponde decidir sobre la *permanencia* o *no permanencia* que “parece implicar desde luego la conexión con una vida” (Ricoeur, 2016a, p 5033).

Para conectar con la vida que hay en los textos asibles desde arqueologías o genealogías —que siguen un sistema de símbolos— viene bien recordar que en ellos hay *peripezia* y *contingencia*. En sus sujeciones, el riesgo es jugado en constancias, por eso no hay que perder de vista al *personaje autor*. Conectarse con su *identidad* deriva en la definición de la identidad del lector: “A la pérdida de la identidad del personaje corresponde así una pérdida de la configuración del relato y en particular una crisis del cierre del relato” (Ricoeur, 2016a, p. 5114).

Ahí aflora uno de los principales problemas de la escuela resultadista, pues en la celeridad se edifica sobre los girones de las autorías. Descontextualizándolas y ahogando la naturalidad portada tanto en el en sí del texto como en la *narratividad disciplinar* a la que corresponden.

La escuela del *ser incompleto* hace que una pregunta necesaria para el fomento de la *subjetividad* no llegue a formularse o si se hace se acalle en la maquinación de un perfil: ¿cuáles son las probabilidades y las condiciones para ser partícipe?

Cuestión natural que al faltar deja sin piso el entendimiento de la acción. Niega al arbitrio de las formas de la tradición —el lenguaje—.

Dicta lo fútil en derredor de la *phrónesis* que permite a la entidad ser testigo de las relaciones entre virtud y vicio o desgracia y felicidad.

Factores determinantes para que el *ser incompleto* no sea capaz de la autoría. En el alejamiento de las teorías de la acción, del lenguaje y de la implicación moral, él no valora la voluntad mimética en el otro. Por eso, no se aventura a ejercerla.

Este sujeto resultadista se limitará a calificar o a corregir aquello que le llega portado en una *narratividad disciplinar* a la que nunca asirá en propiedad.

El influjo resultadista no permite al testigo ser consecuente. Lo ha de perder en la relación *información* y *formación*. Que —ante la aberración *enseñanza-aprendizaje*— no le abrirá la puerta al entendimiento de la *imitación creadora* derivada de un sistema de símbolos. Imitación en la que la humanidad se ratifica, gracias a la posibilidad de reinterpretar, redescubrir y —como lo señala Ricoeur (2016a)— *refigurar*.

Bien vale la pena reiterar una máxima fundante de la *identidad*: “yo es otro” (Ricoeur, 2016a). Paradoja del *idéntico* y de la *entidad* en la que el tiempo opera. Tanto para obligar como para posibilitar. Gracias al desdoblamiento requerido para que el *sujeto* no se afiance en el vacío: “de un lado, la identidad-ídem, a pesar del tiempo, sustancial o estructural, del otro, la identidad-ipse, a través del tiempo, memorial y prometedora” (p. 5314).

Así que no se puede pretender hacer solo por una de las condiciones (*idem* o *ipse*). Cuando se trata de la legación de una *identidad disciplinar*.

Hacer por el *idem* en ausencia del *ipse* es entrenar para la obediencia y para la resignación. Fenómeno de la *deificación* que congela a las autorías en el tenor de la verdad.

Por eso, la formación en *campos de estudio* o *ciencias* se le debe considerar como la labor de instalación entre el *paradigma* y la *paradoja*.

La idea de *sí* es necesaria para la asociación entre la *academia* y la *felicidad*. Esta no se establece sin el reconocimiento de la participación posible en una *narratividad disciplinar*.

En ese aspecto, es vital lo que Ricoeur (2016a) reconoce como entidad: “la mediación narrativa”: “El problema está, lo hemos visto, en integrar el tiempo, o sea la *historia* en la identidad o más bien en los procedimientos de identificación” (p. 5325).

Esta integración del tiempo conlleva la consideración arqueológica y genealógica que se define en el estudio permanente. Ese que construye tanto la apariencia o la evidencia de una “trama” o de un relato: “este consiste en componer una historia con los elementos múltiples que ella une mediante lazos de casualidad, de motivación (racional o emocional) o de contingencia” (Ricoeur, 2016a, p. 5325).

Estar y ser en el ejercicio disciplinar —en pro de la autoría— es formar parte de una “historia”. Es ser *entidad* en ella. Es jugar un rol y, por qué no, existir cual personaje: “Una historia conduce una acción de un estado inicial a un estado terminal a través de transformaciones que integran duraciones de densidad variable, intensas o sueltas, repentinas o eslabonadas” (Ricoeur, 2016a, p. 5325).

En dicha densidad y variabilidad, en esa cadena de causas y de causalidades, está la posibilidad de edificar las perspectivas y las acciones, las dinámicas y los estatismos, las tensiones y las fijaciones: “De esta suerte, una historia contada conlleva solamente la estabilidad del poder integrar cambios” (Ricoeur, 2016a, p. 5325).

En la *integración de los cambios* tanto como en el reconocimiento de lo estable radica el campo almácigo de las *subjetividades*. Por eso,

las disciplinas en su propalación no pueden limitarse a la relación *enseñanza-aprendizaje*. Porque se corre riesgo de totalizar en el registro de un momento.

En la ruta que vincula identidad, subjetividad y narratividad, se brindan opciones para lo *práctico*. Al asociar la participación en el relato —o en la trama— en cuanto a las *peripecias* que Ricoeur (2016a) retoma de la *Poética* de Aristóteles: “trastornos de nuestras esperas que, a pesar de todo, contribuyen no solamente a que el relato avance sino a su inteligibilidad, el episodio del reconocimiento se da como compensación del de la peripecia” (p. 5325).

La mirada que torna en *perspectiva* se da en la traición a las esperas. La relación *afirmativa* entre el cambio y las permanencias —*perspectiva* y *peripecia*— es esa que hace que el conocimiento no se congele cual resultado adquirido. En la problemática asimilación de una *narratividad* cual verdad absoluta.

Ahí cabe aclarar que la *subjetividad* conlleva tanto la *matrícula* como la renuncia: “Así, al construir la trama se conjugan la concordancia y la discordancia según un modo de notable inteligibilidad, la inteligibilidad narrativa” (Ricoeur, 2016a, p. 5334).

Construir y constituir esa trama es tanto una probabilidad como un derecho. Que corre el riesgo de no ser reclamado, porque el *resultadista* limita la identidad y no se interesa en la subjetividad. Problema grave y creado. Que conlleva la extinción del diálogo entre el *idem* y el *ipse*: “Es necesario que haya primero y fundamentalmente un sujeto capaz de decir *yo* para experimentar y pasar por la prueba de la confrontación con el otro” (Ricoeur, 2016a, p. 5352).

Ante el resultado, la confrontación se esquivo. La costumbre es por una escuela donde lo que se espera es la aprobación del otro. Fenómeno

que es un terrible ruido a la textualización. Más allá de las nociones de *secreto*, *truco* o *fórmula*. La relación no se sustenta —no se afirma— en la necesidad por la singularidad. Panorama del estropicio donde los *perfiles* no son otra cosa que la mercantilización de los *sujetos*. Que embalsamados corren gracias a una banda mecánica, en la que el ruido ha sido desplazado por las ampulosidades o por la ostentación.

# 6.

## Sexta secuencia y consecuencia

### Propuesta

---

#### La escuela del equívoco contra la insignificancia resultadista

La escuela del equívoco es probable, en la defensa de la *singularidad*: “La mejor ilustración de esta conexión con la vida singular es el carácter no transferible del recuerdo de una memoria a otra” (Ricoeur, 2016a, p. 5360).

Ricoeur (2016a) enuncia para que podamos entender la diferencia rampante entre transferir y compartir.

La textualización no pretende una transferencia. Dispone el encuentro y este solo es posible si se brindan las opciones para que las *subjetividades* —únicas y partícipes— sean dadas.

No hay compartir de la memoria de un *sujeto* si aquel que completa la díada es un *ser incompleto*. Por eso, hay que desalojar la escuela que desconoce a aquellos que si comprendiera les debería proveer las opciones de asir a las narratividades.

Sin el *yo* solo hay reproducción. No hay educación: “No solamente mi experiencia vivida actual es única, sino que no podemos intercambiar nuestras memorias” (Ricoeur, 2016a, p. 5360). No queda más que *sobreimponerlas* —nunca imponerlas— o *interponerlas*. Memorias dadas en la probabilidad de arbitrar las tramas tanto como la relación. Si a quien se le *comprende* y presenta lo significado se le entrena para ser en la insignificancia, la transferencia se completa —se celebra— en lo *falso positivo*.

Obrar en pro del resultado por el resultado es proceder en el detrimento de la memoria y de paso fungir en beneficio de la inconsecuencia. De ahí que aquel que lega asuntos que corresponden a *artes* y *ciencias* no puede darse el lujo de ser un “repositorio”. No puede presentarse desprolijo del ejercicio de lo memorable: “Se recuerda que Locke hacía por esta razón de la memoria el criterio de la identidad” (Ricoeur, 2016a, p. 5360).

No hay identidad posible sin memoria. Obviedad condenada a la trastienda, pues hace que la oferta luzca llena de obligaciones. Y la escuela resultadista solo conserva las que caben en el “yo respondo” o “yo puedo”. Efecto que redobla los conflictos en derredor de la transferencia de la singularidad: “Sobre esta *singularidad intransferible* del alma prerreflexiva se edifican todos los grados de autorreferencialidad que merecen el nombre de reflexión” (Ricoeur, 2016a, p. 5360).

Sin identidad no dará frutos la semilla que busca la proliferación de la reflexión. De ahí la imposición del capricho. La pérdida de la noción de *lo épico*, en medio de las violencias insufladas de lógica.

Para “ganar” no se necesita ser *yo*. Incluso para “aprobar” muchas veces es requerido renunciar a las inquietudes. En medio de la reproducción de la que es la peor versión del poder. Que, en su simplificación, ha sido despojado de la esencialidad de sus fórmulas: “Empezaré

con las fórmulas en *yo puedo*: yo puedo hablar, actuar, contarme, rendirme cuenta de mis actos. El primer hombre *capaz* soy yo” (Ricoeur, 2016a, p. 5360).

Allí radica la gravedad de extinguir el *yo* en los textos que se pretenden académicos. El diálogo requiere del contacto entre los “yos”.

Después del *yo*, Ricoeur (2016a) sitúa su atención en el *cogito* y expresa la naturalidad de la primera cadena de pensamientos: “¿qué soy yo, entonces? Una cosa que piensa. Y ¿qué es una cosa que piensa?” (p. 5360).

En ese sentido, es posible advertir los funestos resultados de la aberración *enseñanza-aprendizaje*, que vende, en su apuesta por la competencia, una cadena en la que el diálogo es suplantado por la reproducción: “para qué estoy preparado, qué sé hacer y hasta dónde puedo llegar” (Ricoeur, 2016a, p. 5360).

Así pues, en la posible relación de las *identidades* con el arte y la ciencia se vuelve a manifestar el riesgo de estacionarse en la propalación de lo *idéntico*. Lejos del reconocimiento de la *entidad*: “Una cosa que duda, que entiende, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que imagina y que siente” (Ricoeur, 2016a, p. 5360).

La materia principal de la escuela debe ser la vida. Su forma debe ser el estudio. Solo así las *subjetividades* que se afinquen pueden vivenciar la nivelación entre *percepción* y *pensamiento*.

A quien busca una *narratividad disciplinar* es requerido se le estimule la *percepción* del participar. Se le posibilite el ejercicio del pensamiento. Solo así el *yo* se afirma lejos del vacío. Diálogo y relación siempre han de urgir. No importa lo mucho que en cuanto a su futilidad pretenda argüir la escuela resultadista.

Ricoeur (2016a) juega su yo para que entremos en él. En su conferencia dice: “Al mezclar mi voz con las de los más grandes, hago con gusto el elogio de la estima de sí, como célula melódica de la ética de base fundada en el deseo de una vida buena” (p. 5369).

Para la aprehensión, se requiere de reconocer la grandeza del *otro*. Sin que el gesto conlleve que el vencimiento se imponga. En el asumir la comodidad de la nimiedad —¿insignificancia?— propia.

Aquel que se dispone ante una narratividad disciplinar debe saber que el *prósopo* derivado no es de su única incumbencia, ni de su exclusiva propiedad. “He sido hablado antes de tomar yo mismo la palabra” (Ricoeur, 2016a, p. 5380). En el reconocimiento de un rasgo que agota la mirada del incauto —del que está jugado por el desprecio—: la referencialidad. Necesaria para la validez de la acción, la reificación del lenguaje y la medida de la implicación moral.

Así pues, que, de la misma forma en que se manifiesta que sin *método* no hay *crítica*, podemos decir: sin *teoría* no hay *participación*. La subjetividad emerge en el punto exacto en el que la reproducción se acaba.

Toda *subjetividad* comprende alteridad. Toda *autoría* debe comprenderse cual accidente en la morfología de una narratividad. Esta no existe sin *flexibilidad* y *reflexión*: “Llevando más lejos la primacía de la alteridad sobre la reflexividad, se subraya la dependencia de las identidades personales con las *identificaciones con...*” (Ricoeur, 2016a, p. 5389). *Identificaciones con* que no *imitaciones de*.

A esta altura, es tan indiscutible la apuesta de la escuela resultadista por el *ser incompleto*. Como el hecho de que es posible avizorar un camino de vuelta: el fomento del *yo autor*. Ser completo e inacabado dado en relación:

Pienso que era instructivo conducir hasta sus extremos, primero, la reivindicación de singularidad, de soledad, de autonomía, de estima de sí elevada por el *yo (moi)/yo (je)*, luego de la alteridad, extremada hasta la denominación de lo extraño sobre lo propio. Hemos llamado a los dos polos pensar por sí mismo, y dominación o reino del otro. La identidad de cada cual se construye entre esos dos polos. (Ricoeur, 2016a, p. 5389)

La comunicación entre seres incompletos es quimérica. La relación entre *sujetos* vaciados de *identidad* se sustentará siempre en la violencia.

Cabe reconocer la *narratividad disciplinar* como el campo de vínculo entre seres al tiempo de lo inacabado y de la completitud. No pueden existir comunidades de práctica entre seres desprolijos de subjetividad. Tal como lo señala Ricoeur (2016a): “Individuación y socialización se desarrollan sobre vías paralelas, tan pronto como sinergia, tan pronto como competencia” (p. 5398).

Idea de competencia que debe alejarse de la lucha por el sobrevivir o el deseo de imponerse. Noción del *competente* que nos permite entender que las autorías son individuaciones dadas en y para el diálogo.

En pro de la completitud, esta propuesta es tan pedagógica como política. Depende de los desdoblamientos críticos que, desde las diversas disciplinidades, se pueda hacer de ella. Porque en la ausencia de los determinantes políticos —igualdad, libertad y fraternidad— es imposible comprender la justicia en concomitancia con el contacto y con la distancia.

Tal como lo expresa, en una referencialidad exacta, rayana con lo genealógico, Ricoeur (2016a):

Esta última paradoja de la identidad admite solamente [...] una solución pragmática. La educación [...] —yendo de la pedagogía a la política— es el medio donde se conquista esta justa distancia entre los sujetos humanos, que está a medio camino de la identificación funcional y de la separación que instauran el odio, el desprecio y el miedo. (p. 5407)

Enunciado que separa lo disciplinar de lo violento. Que sirve para ratificarse en la idea de la condición violenta de todo lo dado lejos del reconocimiento de la *identidad* y la *subjetividad*. Ante las que es posible hablar del derecho al equívoco. Las paradojas de lo humano que lo sitúan entre la *responsabilidad* y la *fragilidad* —esta última casi imposible de reconocer por las escuelas de lo infalible— nos llevan a arbitrar dos ribetes del reconocimiento: “la capacidad de hacer y la imputabilidad” (Ricoeur, 2016a, p. 5408): “La capacidad de hacer se expresa en los múltiples terrenos de la *intervención* humana como haces de poderes determinados: poder decir, poder actuar sobre el curso de las cosas o sobre los otros protagonistas de la acción, poder armar la propia vida en un relato inteligente y aceptable” (p. 5415).

La acción —en su estatismo (Kant, 1787)— conlleva la consideración del paradigma. Comprendido no solo como punto de partida o perspectiva. La acción *es* en su legitimidad.

Las acciones no se limitan a gestos ni se condensan en apuestas. En ellas la discusión posible y las responsabilidades. El señalamiento del equívoco es un inexorable. De ahí el diálogo —en medio de las narratividades disciplinares y entre las subjetividades— de *imputabilidades*: “Según su definición estricta, la imputabilidad significa que la acción puede ser atribuida a su agente como si fuera este su autor verdadero” (Ricoeur, 2016a, p. 5415).

En ese aspecto, es posible comprender la referencialidad como la opción de compartir *imputabilidades*.

La imputabilidad, en los términos de Ricoeur (2016a), es fundamental para entender el conocimiento como algo dado en relación. Así que la *identidad personal* es un rasgo que hace asible las autorías. Tanto en la comprensión de un ejercicio mimético como en la disposición de nuevas alteridades de lo representado. Rasgo que le devuelve entidad a lo que es *comprender*.

En sí el *autor* —en el fondo— es una herramienta. Que a través de la imputación nos permite administrar determinadas *lógicas* —narratividades y acumulados, materias y formas— y entender la relación entre los tiempos, los acumulados, las pertenencias y las pertinencias.

La referencialidad es el ejercicio siempre de la mimética de lo *pertinente*. En medio de la ductilidad y de la dinámica que hacen el diálogo se dicte incesante.

Ante la importancia de la *imputación*, es necesario advertir el riesgo de reducirla entre el legalismo y lo enciclopédico.

El diálogo con y en sí mismo nos permite expresar el riesgo de confundir lo humano con los compendios de lo humano. El ser puede ser completo, pero no acabado. Completo en las condiciones dadas, en las opciones, en la diferenciación entre virtudes y valores, en la consciencia del movimiento perpetuo y de la consecuencia de sus acciones.

La enciclopedia no es el hombre. Frase que no se puede confundir con el absoluto. De ahí la importancia del ejercicio de definición que de él hiciera —en defensa de la *antropología filosófica*— Beuchot (2015): “el hombre, de suyo, es un análogo intencional. Es un núcleo o nudo de intencionalidades: cognoscitiva, volitiva y entitativa o existencial” (p. 560).

En esa dimensionalidad radican sus posibles *imputabilidades*. Sin ellas el “nudo” se hace maraña y la red deviene en la trampa mortal. Dispuesta por lo resultadista a la humanidad: “en su proyección el hombre debe tender hacia lo diferente” (Beuchot, 2015, p. 560).

Diferencia que no se puede reducir en *novedad*. En ella radica la frontera entre la identidad y la subjetividad. Frontera que debe significarse de forma justa: “Mientras más se polarice hacia la alteridad, hacia los demás, estará más realizado; y mientras más se vuelva hacia sí mismo, estará más en peligro de enfermar psíquicamente” (Beuchot, 2015, p. 560).

Enfermedad que se disimula en su naturalización. Que desactiva las diversas formas de la imputabilidad. Enfermedad propia de las frustraciones. Que no se asumen a una entidad. Por la imposibilidad de reconocer la necesidad de asir relatos y *narratividades*.

La idea del *ser completo* —más que incluido— implicado es muy potente. En lo que respecta a los imaginarios en torno al equívoco. Que limitan el sometimiento ante la obligación.

Hay una distancia sustancial entre el reconocimiento, la solidaridad y la complicidad. De ahí que la disciplina nos ubique ante el riesgo de compartir “las culpas”. Que se subsana en uno de los elementos de la paradoja de lo humano anteriormente citada: la fragilidad.

Allí estriba una opción de entender la imposición de una de las *miméticas* de la ciencia como la ciencia en sí. En la necesidad paradigmática de la invulnerabilidad.

Disponer la sistematicidad al cierre absoluto es proceder en pro de lo insignificante. Negarse a la sospecha en torno al *ethos* heroico de los autores —identidades y subjetividades disciplinares— nos veda el comprender su *imputabilidad*.

Resulta posible deslizar la imagen de la autoría como una sujeción extraña tanto a la naturaleza del sacrificio como a la de la comodidad. En torno al inculpatado, siempre habrá discusión. En derredor del héroe, solo existirá temor o adulación.

De ahí que todo aquel que es óbice de la legación de una narratividad disciplinar pueda acceder a la capacidad de ser *imputado*, “porque esta capacidad está contenida reflexivamente en todas las formas de poder-hacer [...]: decir ‘yo puedo hablar’ es poder designarse a sí mismo como el enunciador de sus palabras” (Ricoeur, 2016a, p. 5425).

Huelga recordar que en la imputación *disciplinar* se subvierte la *imputación jurídica*. No inculpatarse es un derecho:

Decir: “yo ‘puedo actuar’”, es poder designarse a sí mismo como el agente de su acción [...]. Esta capacidad de autodesignación consiste en eso que se puede llamar capacidad en segundo grado; a ella se le puede dar el nombre de responsabilidad en un sentido más vasto que la implicación jurídica, pero de igual significación fundamental. (Ricoeur, 2016a, p. 5425)

Uno de esos *rasgos* estriba en la relación entre la *implicación* y la disciplina. En la que se requiere de la *justicia* en la dialéctica entre el *decir* y el *hacer*. Idea de equilibrio y de disposición de opciones y probabilidades que hacen sustentable una declaración: la escuela resultadista obra en el fomento de la desigualdad. Restringir para unos el paso de las *habladurías* a la *escritura* es naturalizar la cuenta apuesta por negar a la mayoría la completitud.

De ahí que se entienda la complejidad de enunciar la institucionalización en el *resultado* como la maquila de las inocencias. La escuela del equívoco —por su parte— *democratiza* la opción de la imputabilidad como forma de la participación.

Ricoeur (2016a) nos permite ratificar la idea de la intimidad entre la autoría y la completitud. Al sugerir unos niveles que deben librarse del riesgo de la ordinalidad y que nos permiten la concomitancia del derecho con el asir una subjetividad.

Así pues, la participación del *hablante* es restringida. Se sitúa en un grado sumo de vulnerabilidad. Por ser dependiente de la diada espacio y experiencia.

Toda participación requiere del registro. En la intransmisibilidad de la memoria, este cumple al brindar la opción de la transferencia del ejercicio mimético —imagen, palabra escrita, palabra colectada—. Uso, entidad y presencia que legitiman la *identidad*. En medio de la *identificación con un relato* —somos hablados antes de hablar—: “Como sujeto hablante, nuestro dominio aparece amenazado y siempre limitado; ese poder no es entero ni transparente para sí mismo” (Ricoeur, 2016a, p. 5434).

El *ser incompleto* puede valorar su testimonio o extraviarse en sus declaraciones. Sin que —necesariamente— surja la angustia por la completitud inacabada. Gracias a la dinámica que define el pensamiento (Kant, 1787). Que estriba en el ejercicio del discurso.

## Propuesta

---

### La importancia del *discurso* en la democratización de las narratividades disciplinares

El discurso asume su forma específica. Es asible si se le comprende en sus características como *narratividad*. Sobre ella opera —tras la fundamentación— la posibilidad de la instrucción.

El relato es —pero no solo es— un asunto de artes y oficios. De ahí que la angustia resultadista lo dicte cual competencia, logro y obtención. Y la evaluación punitiva lo alindere en el señalamiento de la incapacidad o de la nimiedad del esfuerzo.

Angustia insuflada para la crueldad, pues no puede contarse aquel que no se reconoce. Aquel a quien no se le ha brindado la opción de determinarse. En quien no se protege la participación que define al *ser completo*: “En cuanto a la incapacidad de contar, ella acumula los efectos de las incapacidades de decir y de actuar, en la medida en que el relato es *mimesis* de la acción en la palabra” (Ricoeur, 2016a, p. 5444).

Definición extraña a quienes ofertan perfiles. Ejecutivos que reducen la mimesis en la reproducción insignificante.

Para vencer el influjo resultadista, sin pretender el retorno a la felicidad o a la inocencia, es necesario fomentar el que “se cuente”. Urge democratizar entre quienes son sujetos de la legación la posibilidad de ser implicados.

El maestro debe implicarse en los procesos de legación *identitaria*. Para el fomento de la *subjetividad* cual derecho. Debe ser activo —pen-sante— en la propalación de lo conceptual que dicta asible a tal o cual *narratividad*. Bien viene no perder de vista la paradoja derivada de la tensión entre responsabilidad y fragilidad. Esta señala en gran medida la *naturaleza de la acción*, las probabilidades del *análisis* y la viabilidad de la *implementación teórica*.

El sujeto que se mueve entre la *responsabilidad* y la *fragilidad* se hace a consecuencia del verbo (acción). Comprende la entidad y lo idéntico (el lenguaje, cual tradición y momento). Es consciente de las implicaciones (lo moral): “la fragilidad se insinúa en el interior mismo de la responsabilidad, en su corazón, al imponerle un estatuto ambiguo y escindido, el de valer a la par como *presuposición* y como *tarea*” (Ricoeur, 2016a, p. 5454).

Camino que conlleva la completitud. Que se empieza a evidenciar en el porte de *perspectivas* y en el arbitrio de *materia* y *forma* (conceptos). Que se convierte en objetos gracias a las autorías —punto de llegada y de quiebre en la imputabilidad—: “Tenerse como responsable es creer que yo puedo, por ejemplo, comprometer y sostener mi palabra hasta el punto de que el otro pueda contar con mi fidelidad” (Ricoeur, 2016a, p. 5454).

Sustento y fundamento que difícilmente se entiende si no se dis-cierne entre *testimonio*, *declaración* y *discurso*. Sustentabilidad que no es consecuente con la imposición violenta. El gesto del implicado a todas luces es disciplinar.

El ser completo es responsable, pero también es frágil. Por eso, no debe pretenderse invulnerable: “La responsabilidad en ese sentido, vale como una suerte de *a priori* existencial sin el cual no se podría hablar ni de potencia *mía* ni de imputabilidad en el sentido de *auto*-designación de sí mismo como autor de sus actos” (Ricoeur, 2016a, p. 5464).

Sin esa existencia *a priori*, el único camino que queda lleva a perderse entre la *inutilidad de la inocencia*. En pro del resultado obtenido sin compromiso: “Pero, a causa de la fragilidad, la responsabilidad queda como un estado por conquistar, por adquirir, por cultivar, por preservar” (Ricoeur, 2016a, p. 5464).

De ahí que el *ser completo* sea ajeno a la ampulosidad del que pretende la verdad en sí y para sí.

Un riesgo adicional —bidimensional— debe ser advertido: *presuposición* no se puede resumir en *formulación* o *tarea* —entidades que no son sinónimas de *objetivo*—.

Cabe recalcar que el ser que asume la probabilidad de la *completitud inacabada* de la autoría se mueve por *propósitos amplios*. Ante los que la idea de *más* o *menos* es de la naturaleza más compleja posible: “la autonomía es la apuesta de un combate histórico llevado contra el espíritu de sumisión y el estado de ‘minoría’” (Ricoeur, 2016a, p. 5464).

Por eso, todo ejercicio de desmontar los ruidos que le pueda hacer la escuela a la democracia —en un ánimo emancipatorio— es de hecho —corresponde a— la *potencia* de ir en contra de lo insignificante.

Siempre será una opción sublevarse a través de la comprensión y de la autoría. *Ser* en la voz es un asunto, sin duda, complejo. Recordando que la mayoría de las veces la complejidad se confunde con la dificultad.

Asumirse como árbitro de lo mimético es complejo en el sentido de intrincado. Por eso, no es justo reducirlo a la idea del destino único.

La identidad no se da en la repetición. No es un asunto de aperos o de la confusión de las herramientas cual tradiciones. Es un asunto de *géneros*. Que —como todo asunto de *géneros*— es problemático reducir a la relación simple entre *significado* y *significante*.

Según la idea de Ricoeur (2016a), la identidad no es cosa más del *mismo* que del *otro*. Que entran en relación *con*. A través de lo que él —*mismo* u *otro*— reconoce como la “fenomenología de las nociones de alteridad y de extrañeza” (p. 5517).

Para moverse en esa certidumbre, que es más que una *semantización*, se unen asuntos que los obtusos insisten en dictar por separado. Bajo pretextos enciclopédicos que niegan una de las principales condiciones para *ser* en el conocimiento: poner en relación. Asuntos como la crítica, la hermenéutica y la fenomenología.

## Propuesta

---

### La hermenéutica fenomenológica

- **Relación posible entre los géneros y el ser**

La hermenéutica fenomenológica será vista por muchos como una entidad más mítica que objetiva. Por ser el resultado de un ejercicio quimérico. Pero su entidad es dictada por el contacto posible entre tradiciones —*narratividades*— a todas luces concomitantes. Como se colige a través de Ricoeur (2016a): “Deseo mostrar que la fenomenología hermenéutica se comprende mejor a sí misma cuando sitúa su propio discurso bajo la égida de la función *meta*-ilustrada por la teoría platónica de los grandes géneros y la teoría aristotélica de las acepciones múltiples del ser” (p. 5544).

En esa relación entre los *géneros* y el *ser* se completa la opción de la urgente definición del *idéntico* con la *entidad*.

En ese sentido, el *paritorio* se desplaza. Se convierte en un asunto de voces. De ejercicios miméticos, de significación, de actuaciones: “Una fenomenología del actuar puede ser exentada de la preocupación por situarse bajo la égida única de lo mismo y de reconstruir una dogmática tan poco desligada de las dialécticas como lo habría podido estar en su tiempo una antropología dominada por una ontología de la sustancia” (Ricoeur, 2016a, p. 5563).

Así pues, las condiciones del concepto se desdoblan entre las *identidades*: sustancia, esencia y sustantivo. Efecto que hay que cuidar de

la obviedad y del reduccionismo. Materialización de la forma que se puede disponer para la ilegitimidad de la sentencia caricaturesca: “soy el concepto”.

La pregunta en torno a qué es el *ser* —*idem e ipse*— puede perderse entre lo inasible. Por eso, Ricoeur (2016a) dispone una respuesta que no pretende ni lo absoluto ni la totalidad. Se detiene en un asunto tanto de la *entidad* como del *idéntico*: reconocer el *ser* como una *meta-categoría*:

Como acto y como potencia es reunir los miembros sueltos de una hermenéutica del actuar, dispersada en los registros del lenguaje, de la acción, del relato, de la imputación moral, de la política, mientras que la función de la meta-categoría de lo otro estriba en *dispersar* las modalidades fenomenales de la alteridad. (p. 5563)

Ante la probabilidad de asumir la voz, el autor siempre será un hermenauta. Más allá de sus diversas localizaciones posibles. Si asume su *alteridad* en relación con asuntos que se pueden considerar *fenómenos*. Tanto en *materia* como en *forma*.

Allí surge la probabilidad de comprender el ejercicio disciplinar. En la identidad y en la subjetividad. No solo como un campo de opciones. Se define más en el asumir las consecuencias que en el pretender la verdad.

En este punto, lo falible se allega tanto a *testimonio*, *declaración* y *discurso*. Este último, según Ricoeur (2016a), se desdobra en torno a la analogía del actuar (*acto* y *potencia*): “Era la ocasión de marcar bien la

diferencia entre los dos niveles de discurso: el discurso de primer grado, el de la fenomenología hermenéutica, y el discurso de segundo grado, el discurso metafísico, tomado en el sentido de la función *meta*-ejercida por los más grandes géneros” (p. 5591).

Los seres ajenos a la *identidad* no han de conocer las probabilidades de la completitud. Observar y registrar no agotan las posibilidades de la tipificación disciplinar. Pues estas pueden darse en la reproducción acrítica de instrumentos y de herramientas. De ahí que el discurso requiera de entrar en una *fase* de reconocimiento del *género*. Algo que suele ser reducido —en el tipo— por la *enseñanza*.

Los géneros se mueven gracias a los conceptos. Ante ellos el autor cumple —en su *acto-potencia*— una función mediadora. Es —en su y con su voz— tanto hermenéutica como fenómeno.

Por eso, ante su *entidad*, son importantes las tradiciones, las posibilidades, las predisposiciones, etc.

El autor no es una cosa pretendida. Es algo dado. Es portador de una cierta naturaleza. En cuya lectura el *actuar* juega. Pues, al discernir entre sus testimonios, declaraciones y discursos, el arbitrio de los conceptos le permite al lector distinguir su narratividad. Discernir entre el *prósopo* y la *tradición*. Allí la lectura es participación e implicatura. Solo así se comprende en un texto la relación entre el *acto* y la *potencia*.

La autoría es una mimesis compleja. No obstante, por prisas y angustias resultadistas, en ella la dialéctica entre el *decir* y el *hacer* se somete a los riesgos de la insignificancia. Se expone a las dinámicas del diálogo entre los tiempos. En condiciones de desigualdad ante las que se hace necesario demostrar constantemente que existen probabilidades más allá de los destinos del *subsidiario*. Más allá del determinante de la violencia naturalizada.

En la autoría, el riesgo de las tensiones entre la *voz* y la *idea*. Inalienable en toda relación entre *acto* y *potencia* en la que medien las artes y los oficios. Por eso, actuar a desmadre de lo técnico es un error. Que en ocasiones puede asumirse irrefrenable.

El manifestar que la *instrucción* no puede anteceder a la disciplina no significa renunciar a ella. Aunque vale aclarar que la exacerbación del *tecno* puede conllevar la asfixia de la vida que define el arte.

Por eso, es necesario evitar que la *enseñanza* de las características derive en una tendencia taxonómica que condena a no *actuar*. Hay que ubicarse por encima de la apropiación de la formación ejecutiva. Propender a la sensibilidad que permite valorar y arbitrar las maneras. Asumirse cual tradición. En la comprensión del relato —macro y meta— del que provienen los *géneros*.

De tal forma hay que ir en contra de la escuela de la insignificancia. Esa que entrena la mirada a la vez que niega las condiciones para que la perspectiva mute en ejercicio mimético. Bajo un influjo que muchas veces se paga con el “enamoramiento por la voz”. En medio de la imposibilidad de *imitar* y *reconocer*. Anclándonos en la mistificación. Ruido enorme para aquel que busca legar el cómo superar las condiciones de intrasmisibilidad de las memorias.

En ese aspecto, la escuela resultadista termina por convertirse en el laboratorio donde se muta al informado en un sujeto de la incapacidad. Tras la controlada extinción de la emoción que determina la escritura.

Extinción que —en su conferencia— Ricoeur (2016a) comprende en la apuesta por reducir al *ser*: “No me extenderé largamente sobre las aventuras del poder-contar. Conciernen directamente al problema de la identidad personal, en virtud del lazo estrecho que se da entre la ‘cohesión de la vida’” (p. 5665).

Así se legitima la preocupación por entender los asuntos cual *relatos*. La vida se debe tanto al tiempo como al acumulado. En un diálogo franco entre experiencia, significación, análisis e implementación teórica. Secuencia que conlleva tanto la probabilidad como la legitimidad de una voz.

Cuestión de amores que se negoció —entre el miedo al equívoco— por terrores. En una circunstancia común que cabe en la metáfora del barco que nunca sale del astillero porque se duda sobre su flotabilidad.

De ahí que el temor de irse a pique conlleve la sobreponderación del dique seco que es la escuela resultadista. En la que la *incapacidad* de contar deviene en la proliferación de sistematizaciones sin significación y de relaciones sin narratividad. Porque la habilidad se cree se puede alcanzar con definiciones o “conquistar” *de facto*.

Circunstancia que Ricoeur (2016a) nos ayuda a develar, porque el relato no puede ser entre la titulación de la incapacidad que se promete purgar: “el relato Primero habría de hablar de la *incapacidad de contar*, en el punto de intersección en que la pregunta *¿quién habla?* y la pregunta *¿quién cuenta?* Coinciden. Con esta incapacidad se tropieza primero la experiencia analítica” (p. 5665).

Entre la voracidad por el éxito, se reproduce la pretensión de asumir lo *académico* a la neutralidad de las autorías. En un ejercicio que reduce la *narratividad disciplinar* en la voz de un autómatas dispuesto más para el control que para la relación o el diálogo.

Ahogar la autoría en los textos *disciplinares* es condenarlos a no ser memorables. En la reproducción de la condición clínica de la escuela resultadista y de sus formas de planear, ejercer y evaluar.

Dice Ricoeur (2016a): “Resulta [Freud] de ahí que la dificultad del recordarse, por ende de contar, choca con la pulsión de repetición que constriñe al paciente a repetir el trauma y sus síntomas antes que de

acordarse” (p. 5676). Efecto de la *reproducción insignificante*, siempre patológica. Propia de la escuela clínica “que trata” al gólem.

El ser incompleto —aquel que en su carencia de identidad solo puede imitar la voz de las imposiciones— es objeto de la lectura más de los síntomas que de las pulsiones. En ese sentido, la *escuela* dada a escuchar un cadáver putrefacto y ajeno disimula los hedores a fuerza de resultados.

Ricoeur (2016a) retoma a Freud para hablar del *recuerdo mismo* como un *trabajo*. Fenómeno que nos lleva a la opción —que se toma según la identidad y la subjetividad— de *vivir* o de reproducir: “Este trabajo del recuerdo hace de la memoria una actividad creativa cuyo sentido está emparentado con el del relato” (p. 5676).

Reconocer es requerido para reconocerse. Crear es más asumir que actuar a capricho. Es no sentirse cómodo bajo el escudo efímero del ingenio.

Las *disciplinas* son una narrativa. Son una obra definitiva —definitoria— e inconclusa: “Este trabajo [de la memoria] no deja de contar la extrañeza del pasado” (Ricoeur, 2016a, p. 7042).

Ante la memoria como asunto intransferible, el trabajo no es completo —en términos de participación— si no se da en el análisis y en el ejercicio comprometido. Y es determinado por la *phrónesis*. Índice y límite de lo mimético. Eso que hace posible leer y escribir. Gracias a la participación comprendida como un óbice de la imputabilidad. Y a la ratificación de la autoría como el ejercicio de la alteridad que convoca partícipes: “en un sentido [el relato] lo poseo, es mío; esto es tan cierto que no es posible transferir una memoria de un sujeto a otro; un recuerdo no puede ser en rigor compartido, sino solamente comunicado, cosa que precisamente intenta hacer el relato” (Ricoeur, 2016a, p. 5676).

No se aprende si no se comprenden las secuencias y consecuencias de un relato —en el caso aquí propuesto, una narratividad disciplinar— .

Cosa ya dicha. Que nos licencia —en cuanto a la disciplina— el entender la identidad como una posesión. Que no puede pretenderse total, pues sería caer en el engaño habitual que define a aquel que ve una fotografía y la confunde con el todo de un momento o de un espacio, un entorno o una situación. Refracción de la consciencia de que lo absoluto no cabe en un cuadro.

Allí radica la vitalidad de las *narratividades disciplinares*. En las que se posee una función y un lugar. Como en los entes biológicos. Se existe entre lo voluntario y lo involuntario. Se es en la ignorancia o en la consciencia. Se está para el reconocimiento y para el misterio. Ahí la resignación o la voluntad de entendimiento: “al mismo tiempo, la memoria da testimonio de la ausencia del pasado, no repetible, abolido e imposible así de cambiar, al menos en cuanto a la materialidad de los hechos” (Ricoeur, 2016a, p. 5676).

La narratividad es la *materialización* que no se puede confundir tajantemente con la materia en sí. Proceder así sería un espurio ejercicio de la verdad. No hay más opción que admitir la fragilidad. Ser honestos ante la probabilidad del equívoco.

La sujeción disciplinar no posee una pretensión que es propia del salvamento: lo perfecto. No es una cuestión de mero carácter. No se limita en la caracterización. No se da en la individualización simple.

En ella, las certidumbres tienden a lo escaso. De ahí la imposibilidad de formularla, perfilarla o instruirla. Esta sujeción es un asunto de pensamiento y de consciencia. Puesta en relación ante una narratividad.

Afirmarse es requerido tanto como la capacidad de no desalojar la extrañeza. Ser en lo disciplinar es ser para la alteridad y para el accidente.

En la disciplina lo total y lo absoluto son un efecto. Lo universal es una enunciación y la pertinencia es un acuerdo: “En su propia memoria, el sujeto es el mismo y no es el mismo” (Ricoeur, 2016a, p. 5685).

No hay sujeto sin representación. No hay ser sin consciencia de lo *idéntico* y de la *entidad*. La sujeción no es un asunto que se agote en el demostrativo. Por eso, no basta con legitimar un perfil. El ser es tanto ratificación como extrañeza. A la que Ricoeur (2016a) alude: “El relato no logra disfrazar esta extrañeza que afecta el sentido mismo de la ‘cohesión de una vida’” (p. 5685).

El relato es asible. Define, pero no sella. Certifica, pero no promete la infalibilidad. Permite que el tiempo no se dicte en absoluta tiranía: “La coherencia parcial que el relato introduce, pagando el precio de una selección mal orquestada, puede ser lícitamente acusada de violentar el pasado” (Ricoeur, 2016a, p. 5685). De ahí que la posibilidad de asir y definir, catalogar y clasificar — verbos que Cassirer asume al ejercicio de la humanidad — depende de la capacidad de contar.

Se cuenta la memoria. Se cuenta una idea. Se cuenta un argumento. Se cuenta una máxima, un axioma o una ley. A pesar de las discusiones emitidas por quienes no acceden a comprender lo insoslayable de lo mimético. En medio de la imposibilidad de transferir la memoria.

Al respecto, enuncia Ricoeur (2016a): “Con la insistencia de lo inenarrable, la incapacidad de contar un más allá de la discordancia que la pericia opone al dominio de relato antes de integrarse a la estrategia de la construcción de la trama” (p. 5694). Por eso, *narrar* no se puede considerar exclusivamente ante la pericia. No se puede pensar como un asunto de instrucciones infundadas. No se puede reducir en “secretos o trucos”. Narrar es constitutivo tanto del *idem* como del *ipse*.

La tecnificación por la tecnificación, que mueve la enseñanza resultadista, deviene en el trauma. Mientras la legación, entre seducciones y convencimientos, abre la puerta a un entramado. En la enunciación de Ricoeur, construir es tanto *pertenecer* como *subjetivar*. No hay que preparar para la certeza absoluta. Hay que predisponer para la extrañeza:

Esta modalidad de la extrañeza, ligada a la narratividad en cuanto que tal, alcanza un grado suplementario de complejidad cuando, a la incapacidad de contar, se añade la desestima del sí, incluso la detestación de sí, que lacera profundamente el poder del hombre actuante para asumir la responsabilidad de sus actos y mantenerse como capaz de dar cuenta de ello y ser su relator. (Ricoeur, 2016a, p. 5694)

La escuela resultadista ha dispuesto rutinas en las que quien acude y “actúa” —lejos de la relación *acto* y *potencia*— reproduce más que narra. Acomete el lenguaje —la entrega de información— sin implicación moral. Ejecuta sin que sea necesario el compromiso. Sin abrir ventanas hacia un entramado de complejidades que van más allá de la comprensión o del desmonte del objeto estudiado.

Ahí se presenta una “desestima de sí” *de facto*. Naturalizada y extraña a lo significativo. Por eso, en la *escuela resultadista* la memoria es más sobre la angustia que sobre la materia o la forma.

Quien persigue el resultado por el resultado —en lo que podríamos llamar la *logrofagia*— nunca ha de entender lo que conlleva la dialéctica entre arte y libertad. Le será vedado el asumir qué significa la noción de *práctica* en términos kantianos.

Al gólem las prisas no le permiten ver la contundencia de una idea que repetimos y que nos justifica: asumir la narratividad es un asunto volitivo. La dialéctica voluntad y razón no se impone. No es objeto de la tortura. Escribir es —en su potencia— un acto de identidad.

Ahí radica una de las opciones de actuar en *potencia*. Al señalar la distancia que hay entre el considerar *fuentes* y el ser testigos o partícipes de una trama.

Riesgo de asumir la escuela como un ruido para la democracia. Caso frecuente cuando la palabra fuente se reduce en lo transaccional y en lo fiduciario. Algo pensado para la dependencia más que para la libertad.

La idea del *entramado* conlleva la potencia de las intrigas. De ahí el afán de la escuela resultadista de dictar la naturalidad del boicot a la dialógica: *yo, nosotros, otro*. Algo que Ricoeur (2016a) comprende: “El carácter fiduciario de la relación de interlocución resulta inseparable de esa impenetrabilidad del secreto de lo que podría llamarse lo propio del otro” (p. 5731).

El *yo*, el *otro* y el *nosotros* que en la escuela del gólem se reducen. Para hacerse inasibles en la nimiedad.

Entre el resultadismo, la idea de *secreto* se promete más resolutiva que misteriosa. Algo sumamente grave, pues encontrar una “clave” desestimula la *acción*, el *lenguaje* o la *moral*. Mientras el misterio propone el movimiento a perpetuidad.

Es fácil ver entre el entramado a los que *enseñan* —entrenan— en su afán por imponer el resolver. Al disponer la *hermenéutica de la recolección* en contra de la *hermenéutica de la sospecha*.

El individuo de la incompletitud está predispuesto a conocerse a sí mismo sin la preocupación por la conciencia del sí. Por eso, hace de la alteridad un inadmisibile. Allí radica la fobia a la diversidad. El desprecio por el reconocimiento de esta. En la escatología que mueve a la maquinaria reaccionaria.

Lo que conlleva el desvarío de los criterios de alteridad y de extrañeza: “Esta alteración coloreada de extrañeza rebasa la esfera del discurso y se extiende a la de la acción y el relato” (Ricoeur, 2016a, p. 5731). Relato que intenta justificar las acciones desmedidas. En la apuesta ejecutiva y resultadista por las violencias.

Ir al verbo sin el porte de discurso es ahogar la potencia de las acciones. Renunciar a lo que hace posible el asir una narrativa disciplinar u optar en su multiplicidad es desvirtuar en herramienta el lenguaje. Es confundir la legitimidad como forma acabada de lo moral.

Acudir al relato sin pensamiento, en la imposición de la técnica y del ingenio, es reproducir el laboratorio de las inconsecuencias. En una relación del “paso aplastante” con la estandarización. En un juego de manda a callar. En el que las falacias se convierten en argumentos inobjetables y las manifestaciones mediocres se asumen —en su facilidad— cual verdades de a puño.

Ricoeur (2016a) nos facilita el advertir que reproducir casi nunca significa interactuar: “El despliegue de las modalidades de interacción, desde la lucha hasta la cooperación, implica una incertidumbre permanente concerniente al reparto entre los papeles del ayudante o adversario en el plan práctico” (p. 5731).

En ese sentido, hay que recordar la relación entre la *práctica* y la libertad. Dialéctica que no se entiende cuando más se funge por “lo que funciona” que se hace por la *incertidumbre*. Que es requerida y justa ante la identidad, la subjetividad y la narrativa.

Por eso, este trabajo no se puede asumir en términos de resultado. Porque en la narratividad, la trama y el relato que nos corresponden para la investigación no se puede pretender desactivar la *tensión* entre la lectura, la escritura y lo objetable. La memoria es ajena a las fórmulas.

## Aplicación conceptual

---

### Hermenéuticas y fenomenologías en el fomento de la escritura disciplinar

Investigar en cuanto a la posible legación de la escritura siempre conlleva las dificultades de los ejercicios en los que las discusiones se pueden asir a pretensiones por la verdad.

En las pesquisas que abordan el ejercicio artístico las certidumbres se diluyen. Los desarrollos posibles configuran relaciones entre vivencia y metodología en las que el investigador debe entender la condición restringida de sus resultados.

De ahí que solo quede la certeza de la experimentación. En el entendimiento complejo del determinante del fracaso. Ese que deviene en la dificultad de sistematizaciones fiables. Que no correspondan a la obligación por el cumplimiento de objetivos que no vayan en detrimento de los propósitos amplios.

En la relación escritura e investigación, algunos aspectos técnicos juegan y se pueden asumir a las parametrizaciones habituales de ejercicios de intervención y de gestión. Sin duda, muchas apuestas pueden hacerse concomitantes con las lecturas y consideraciones que conllevan la caracterización, la delimitación y la determinación de objetivaciones. Asuntos de la *lecturabilidad* asumibles a la densidad, la condición y la apropiación. No obstante, más ante lo *común* que de frente a lo *en común*, los riesgos de confundir lo teórico y lo especulativo se hacen inminentes. Tanto que en la mayoría de las ocasiones derivan en el activismo reduccionista.

Así es como en el ejercicio de investigación de la comprensión y del desarrollo de textos académicos quizá sea lo más honesto limitarse a referir la particularidad de las experiencias. Sin pretender desdoblar de ahí lo modélico. Siempre en consideración al análisis y al desentrañamiento constante de las implementaciones teóricas.

Reconocer las fuentes es vital para la relación identidad, subjetividad y narratividad disciplinar. Comprender la relación de la experiencia al tiempo con lo restringido y con sus opciones de propalación conlleva el ánimo permanente de los laboratorios y de los gabinetes de experimentación.

Saber que quien interviene y significa su ejercicio empírico puede situarse en los límites de la propuesta desbroza de petulancias la posibilidad de hacerse partícipe de una discusión tan frecuente y necesaria como la que se detiene en la dialéctica entre memoria y disciplina. Que corresponde a todos los asuntos en los que el fomento y la identidad se ponen en diálogo.

Partir de estas afirmaciones nos evita incurrir en un ejercicio positivo que en ocasiones se apoca en el deslizar de fórmulas entre tecnicismos. *Formulaciones* que nunca lograrán desplazar las condiciones y constancias requeridas para los ejercicios artísticos. Allí la opción de hacer por la reproducción acrítica o por la identificación crítica de estos. En el entendimiento de la imposibilidad de separar la instrucción y la producción como procesos. Lo que nos abre la opción de cuestionar la costumbre de anteponerlos a la fundamentación.

De tal manera, en la aplicación conceptual hemos de dar cuenta de una experiencia que se limita a proponer usos metodológicos y aplicaciones de herramientas. Comprendidas cual opciones lejanas de ser insoslayables.

En este ejercicio, son unas constantes las ilustraciones y las referencias a experiencias particulares. Derivadas de la apuesta por el ensayo error. Propia de la ofensiva contra la insignificancia característica de las escuelas resultadistas.

Así pues, se aclara que lo científico no se ha de considerar ajeno al ejercicio artístico. En la memoria específica de la labor en medio de las aulas de experimentación asidas a la labor de antropología docente. En las que las disciplinas avanzaron de la mano de lo creativo. Para movernos del planteamiento de las hipótesis a la constatación empírica.

Cabe recordar que la labor que hace posible este libro fue adelantada gracias a tres contextos de acción e investigación: a) el proyecto *Mi comunidad es escuela* (el proceso de formación del autor como docente tutor y docente formador de formadores), b) el Grupo de Investigación de la Facultad de Teología de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) y c) el Grupo de Narrativas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Estos escenarios proveyeron las condiciones y circunstancias para que la propuesta metodológica de la *pedagogía de autor* se materializase como texto.

Reconocimiento que es necesario concatenar con la advertencia de la deuda que el desarrollo tiene con la pretensión de la autoría en el campo del pensamiento pedagógico. Que nos permite superar el determinante de la sistematización e instalarnos en el afán de legar cual gestos de la *síntesis* a:

| <b>Pedagogía de autor</b>             |   |
|---------------------------------------|---|
| La significación de las experiencias. | A través de la <i>antropología educativa</i> .          |
| El análisis pragmático.               | A través del estudio permanente de lo dado.             |
| La implementación teórica.            | Como determinante del ejercicio de la ciudadanía plena. |

Los escenarios para la implementación de usos y herramientas fueron diversos y acordes con nuestros entornos de desempeño docente: aulas de clase de diversas escuelas y localizaciones formativas (en los espacios académicos de comprensión y producción de textos). Situadas en las instituciones educativas intervenidas en el proceso de formación permanente en prácticas pedagógicas. Lo que conlleva la definición del perfil de los docentes tutores y de los pedagogos autores.

Es necesario recordar, se seleccionaron grupos de intervención, de gestión y de experimentación. Esta curaduría se dio a la luz de circunstancias técnicamente medibles, como edad, condición social, configuración grupal, tiempos de escolarización, etc.

Elementos que se comprendieron cual prendas resultadistas. Porque, rápidamente, nos permitieron advertir que a través ellos se naturaliza la confusión entre la toma permanente de muestras y la investigación.

Así pues, la determinación de las acciones se movió en la lectura permanente de lo actitudinal. Gesto que nos permite controlar los supuestos propios de la objetivación. En el entendimiento de que las relaciones pedagógicas no son ni únicas ni estáticas. Y se definen en la ductilidad. Como objetos de lo lábil que son.

De ahí que los absolutos no sean más que una opción en el ejercicio disciplinar. Y sus textualizaciones un saludo a la prematura obsolescencia.

En las interacciones se comprendió el acumulado existente en el Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Unicatólica. Tanto como los textos derivados del Grupo de Investigación de las Prácticas Pedagógicas. Conformado por docentes de varias universidades públicas y privadas de Colombia. De ese acervo de décadas, se usó especialmente la relación que dicho grupo realizó de la expedición pedagógica.

En la *gestión* —que no se puede comprender cual reduccionismo institucional— se movió a los estudiantes a la definición de temas de estudio permanente. En la consolidación de unidades hermenéuticas. Desde las cuales podrían ser partícipes, al resolver los contornos de sus posibles ejercicios disciplinares o profesionales.

En la experimentación, en concomitancia con la *pedagogía de autor*, se dispusieron los elementos de mi propio estudio permanente y de mi ejercicio disciplinar. Cimentando las bases de una labor comprometida y riesgosa. Armonizada con las ideas de la *función* de la docencia y de la investigación presentadas por Ralph Waldo Emerson en *The American Scholar*.

Experimentación, ejemplo, tinglado, sinceramiento. Fueron palabras fundantes en vivencias que fueron textualizadas, para legar como gestos de la dialéctica entre lo volitivo y la transferencia a:

| <b>Claves de la textualización</b> |  |
|------------------------------------|--|
| La ilustración.                    | Para significación permanente de la memoria.                               |
| La derivación.                     | Para la comprensión de secuencias y consecuencias.                         |
| La conexión.                       | Para comprensión del diálogo entre las diversas naturalezas disciplinares. |
| La concatenación.                  | Para el ejercicio de la selección y la asociación.                         |

En tiempos en los que se pretende que la *justificación* derivada de las formas de la rendición de cuentas y del botón de muestra asfixie —o usurpe— lo exegético.

# 7.

## Séptima secuencia y consecuencia

### Herramienta

---

#### Las primeras escrituras

Una de las búsquedas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) —entidad que financiara esta investigación— era vincular los procesos de escritura de los docentes y de los estudiantes a una política de fomento de cultura académica. Asunto posible gracias a la juventud de las diversas apuestas disciplinares que constituyen su oferta.

Circunstancia que nos permitía desmarcarnos de la opción de realizar una aplicación genérica de herramientas, y así implementar usos que nos llevaran a la comprensión de lo genésico. En ese sentido, nos cuidamos de no incurrir en adanismos o en mesianismos.

La intención clara —el propósito amplio— nos brindó la opción de enfrentar diversos inconvenientes, los cuales asumimos con la formulación de preguntas simples:

| <b>Preguntas de la renuncia a lo ejecutivo</b>  |
|---|
| ¿Cómo llevar a una población específica de la “ninguna escritura” a la “escritura académica”?   |
| ¿Cómo generar dinámicas de formación que permitieran comprender a las poblaciones comprometidas en nuestro ejercicio los diversos valores e incentivos que conlleva la escritura?                     |
| ¿Cómo afectar la consciencia de <i>sí</i> a través de la resignificación conceptual de la memoria, para desde ahí posibilitar la participación que conlleva el asirse a una narratividad disciplinar? |

Trabajar elementos que hacen cognoscibles conceptos complejos hizo de nuestra labor algo específico en lo disciplinar. Por lo que pudimos establecer puentes entre una tradición de formación lingüística y las artes y oficios que comprenden los trabajos desde los acervos literarios. En el reconocimiento de diversas narratividades asibles a las teorías de la acción, al lenguaje más allá del uso y a la imputabilidad moral que es concomitante con los desarrollos en el campo del pensamiento pedagógico.

Un mensaje común fue fundante para el *yo* y el *nosotros* de esta experiencia: la necesidad de cambiar la pregunta *cómo puedo aprender a escribir por desde dónde puedo escribir*. Cambio que conlleva el fungir y el reconocer las *identidades, subjetividades y narratividades*.

Para ello, fueron vitales las alusiones hechas por Marcuse (2012) a las nociones de *superación y realización* que Marx propusiera en torno a la *filosofía*. En la explicación de que estas palabras no conllevan el abandono, sino la transformación de la relación entre la consciencia y la acción. En la idea de la imposibilidad de superar sin realizar.

Asir dicha idea a las autorías posibles corresponde a la consciencia de la importancia cual índice de las autorías ya existentes. Asunto de artes y de saberes que vitaliza el ejercicio de la ciudadanía como algo específico. En la evidencia de la dificultad que significa la no probabilidad de comprender la transmisión de conceptos como el diálogo entre semejantes o idénticos.

Las palabras de Marcuse (2012) quizá no eran potables para los grupos en la primera lectura. Pero su desmonte conllevó un entendimiento —lejos de lo genérico— de la relación entre la *praxis* y la *imputabilidad*: “Superación significa a la vez eliminación, conservación y elevación de aquello a superar” (p. 136).

Asunto imposible para el sujeto alejado de la probabilidad de comprender la memoria de su disciplinariedad. Cosa quimérica para el ser incompleto condenado a la obediencia irreflexiva. Que en el afán de titularse asiste a la “eliminación de su figura inmediata, aún impropia, no verdadera” (Marcuse, 2012, p. 136).

La superación que es contingente de la inmediatez. Que se hace posible en el reconocimiento de la trascendencia de aquello que es superable: “conservación de lo que ya había de propio y verdadero en esa figura” (Marcuse, 2012, p. 136).

Conservación que requiere de la *entidad* y que siempre será extraña a las escuelas que propalan lo idéntico por lo idéntico. Pues en ellas se subsume más que se eleva. Siendo, precisamente, la elevación un rasgo fundante de las posibilidades del realizar: “elevación de esto propio y con ello de la totalidad hacia la figura adecuada trazada en él: hacia la verdadera realidad” (Marcuse, 2012, p. 136). Realidad cambiante, objetivación del movimiento a perpetuidad.

Entre aquella superación van las voces de quienes se predisponen a la inacabada completitud. Oxímoron que se explica en las nociones de *lo completo* y *lo acabado* en lo particular de una obra y lo genérico que le permite ser tanto imputada como reconocida.

Imputación de quienes responden más *desde dónde* que *cómo*. Consciencia en cuya *legación* es vital Marcuse. En eso de *comprender* —diversas maneras de ser *partícipe*— en medio de la dominancia del *dejar atrás* y del *lograr a toda costa*. Para *resistir* —y significar— en tiempos de la *insignificancia* dictada cual destino. Entre la que pervive la opción en pro de la trascendencia: “Esta última meta interior del proceso de superación, el cual, por lo tanto, contiene ya en sí mismo una referencia a la realización: superación como realización” (Marcuse, 2012, p. 136).

Visitar *Entre hermenéutica y teoría crítica* de Marcuse (2012) les permitió a los grupos comprender lo falaz de aquello que las escuelas resultadistas pregonan cual logros: “*Realización* quiere decir, en esta referencia interior a la superación, no cualquier realización en cualquier realidad, sino solo en la realidad más propia y verdadera de aquello a realizar, de manera que este sea en su verdad en esta realidad” (p. 136).

Idea de la realidad que conlleva no permitir perder al legatario y al depositario. Palabras usadas solo en su sentido práctico.

Así aflora un propósito amplio: no extraviar al *partícipe* en el desvarío de pensar que el *ser* empieza con la disciplina. Su completitud inacabada en ella es dada. En relación con la especificidad de las identidades y narrativas. Noción vital para que lo sustantivo no derive en la asfixia de la esencia: “la cosa es de manera que es según su esencia, resulta de sus propios fundamentos y se funda en ella misma” (Marcuse, 2012, p. 136).

De ahí el riesgo de cerrar este círculo en la pretensión de la esencia de la violencia cual naturaleza única. Efecto que se vende cuando la legación reconoce que no es ni será sin la *esencia* del diálogo. Siendo una necesidad el recordar que diálogo no es algo que se restrinja en el registro de la relación entre actantes.

El *diálogo* es consecuencia del aprecio y de la lectura permanente de las condiciones para la atribución del valor. No se fija aquello a lo que no se le reconoce un grado de importancia. Vitalidad irreconocible para aquellos que no *superan* lo resultadista y que no son capaces de realizar más allá del relato mediático o del pregón de lo ejecutivo.

En nuestro trabajo —en ese sentido— surgió la tensión entre lo que se intuye y lo cognoscible. A tal grado que conllevó el dolor de comprender un rasgo que reducía significativamente la maniobrabilidad: los estudiantes consideraban “un relleno” los espacios destinados a la capacitación, instrucción y formación en los diversos usos del lenguaje.

Efecto que se reprodujo al cambiar el objetivo de la instrucción por el propósito amplio de la legación. Pues se calcó durante un diplomado con maestros, pensado para el fomento de la escritura disciplinar. En el que se manifestaron idénticas formas de desentendimiento, las cuales —según ellos— determinaban a sus estudiantados.

En los diversos ámbitos, ante los distintos depositarios, lo acumulado era propio de la experiencia en la que la noción de *lo obligatorio* fue la semilla del autosabotaje.

La palabra *obligatoriedad* fue fundante para las discusiones dadas en los comités de investigación. De ella partieron certezas en cuanto a nuestro ejercicio y a sus probabilidades.

De ahí que se establecieran acuerdos que nos permitieran mover la mirada y afectar las administraciones habituales de las experiencias y de los acumulados.

Uno de dichos acuerdos giró en torno a la noción de *fomento*. Por eso, establecimos la necesidad de fortalecer en estos espacios los elementos técnicos ya desarrollados desde la lingüística textual con discursos curriculares y críticos. Priorizando la fundamentación sobre la instrucción. Buscando motivar a los estudiantes en la consolidación de grupos de estudio, de equipos de trabajo y de comunidades de práctica.

El entramado para viabilizar dicho fomento ya estaba dado en las políticas institucionales tendientes a la consolidación de semilleros de investigación y docencia. Así pues, nuestra labor se dispuso a desbrozar los desasosiegos y las certidumbres. Sentires que nos llevaron a cerrar el entendimiento de las circunstancias. A ir de frente ante enunciados como “Si estas materias no fueran obligatorias, las universidades no las ofertaban”.

Lo mencionado constituye un caso feliz de la crítica puesta al servicio de la consolidación de una comunidad de sentido. En este proceso, afloraron relatos que con el paso del tiempo se elaboraron en tonos, géneros e intencionalidades.

Cada anécdota poseía una carga conceptual que definía tanto al grupo como a los individuos. En las afectaciones, sentimientos, preocupaciones, se escondían los elementos que permiten desplazar a los absolutos.

Asunto que se hace posible cada que es admisible la validez de la angustia y del fracaso. Primera entrada a la escuela del equívoco. Legítima en el negocio de las frustraciones por la labor de proponer diversas opciones de diseño de experiencias didácticas. En las que la apuesta era considerar problemas. Proyectar más allá de la obtención de “logros”. Hacer por la comprensión. Propender a la democracia radical

que habita en el legar la probabilidad de arbitrar la pedagogía. Acuerdo que les dio diversas naturalezas a nuestros trabajos. En medio de las ya referidas opciones de la acción, el lenguaje y la implicación.

Lo *catártico* —requerido para superar el *influjo resultadista*— nos brindaba la opción de asir la naturalidad que habita la construcción de un texto. En el ejercicio disciplinar que conlleva:

| El <i>prósopo</i> antepone al parámetro           |   |
|---|---|
| El destacamento de rasgos.                        | Para instalar la discusión en la consciencia de la relación sociedad-cultura.                       |
| La consideración de asuntos técnicos.             | En el equilibrio de las ideas de <i>estadio</i> e <i>identidad</i> ( <i>tecno</i> y <i>mitos</i> ). |
| La elaboración de lecturas de las circunstancias. | Para el sustento deíctico de la significación de la experiencia.                                    |

Definidos ante la posibilidad de *superar* y *realizar* en cada uno de nosotros quedó una nueva certidumbre: de todas las experiencias podían surgir textos disciplinares. Si estas se formalizaban cual relatos a través del análisis y de la aplicación teórica. Así pues, *obramos*. Sin las reducciones resultadistas. En un proceso permanente de textualización. Concomitante con la labor de las antropologías filosóficas y docentes.

Acción e imputación en las que es requerido reconocer a la *vida* y al *estudio* en tensión. No en la extrañeza radical. Efecto propio de los entornos donde —por la no realización y la ausencia de estudio permanente— se suele hablar de la “vida real” y de la “academia” reducidas en lo antónimo. Por la incapacidad de establecer la relación entre las memorias —sus mimesis—, las identidades y las *narratividades disciplinares*.

Relación que se convierte en el punto de partida de la experiencia a ser referida. Que deviene en un enunciado: “A todo aquel que pretende

escribir en lo disciplinar le viene bien reconocer las elaboraciones textuales que ha realizado previamente”.

Siempre será positivo significar los asuntos en los que se participó. Consciencia que en ocasiones escasea. Por las restricciones de los sujetos para el desarrollo en cuanto a temas más propios que impuestos.

A quien busque la escritura académica le viene bien antes desarrollar y significar otro tipo de textos. Entendiendo como texto las conversaciones, las declaraciones, las rutas, etc.

Partir de esta idea permitió realizar la ilustración y la aplicación en un grupo de estudiantes de último semestre de Licenciatura en Ciencias Sociales. Considerado como aula de contraste en la investigación.

Esta cohorte, por motivos que no viene a cuenta relatar, no había visto un espacio académico que suele localizarse en la fase de fundamentación de la formación profesional: producción de textos académicos.

Con el grupo en mención, se llegó al acuerdo de poner la materia —al igual que la forma— al servicio de la construcción de los textos que les permitirían recibir la legitimación ulterior de su formación: el título de licenciados.

El apoyo a la realización de anteproyectos y proyectos de investigación, gestión o intervención se convirtió en el objetivo principal del curso. Propósito que por su elemento circunstancial no se puede asumir a lo amplio y que no pudo cumplirse.

No obstante, el ejercicio permitió a los estudiantes consolidar sus unidades hermenéuticas. Definir su relación con la comprensión de la posibilidad de hacerse a temas de estudio permanente.

En ese ejercicio, se instaló la necesidad de construir condiciones para equiparar en el valor a la experiencia, la voluntad crítica y la

fundamentación teórica. Una vez más en el reconocimiento de lo que va de la acción a la imputación.

En este caso, fue fundante una sesión en la que emergió un tema que debe ser preocupación permanente para quien se licencia: la escuela. En la ilustración, surgieron autores apropiados, la mayoría de ellos, desde los lugares comunes.

La relación de ellos con las autorías se daba bajo el efecto de los “fraseos” y en la sensación de un conocimiento absoluto de los postulados y de las posiciones que cada obra comporta o representa. Estaban bajo el influjo de los apuntes y de los resúmenes. Ejercicio de interpretación errática. Sustentado en el “agotamiento” propio de la lista de chequeo. Efecto de lo enciclopédico característico de lo resultadista. Que deviene en el extravío de la noción de *superación* y de *realización* retomada de Marcuse.

Por eso, fue necesario alejar la representación que ellos se hacían de los autores de nociones como *autoridad* o *unicidad*.

Mostrar los flujos del pensamiento, concomitantes con las dinámicas de los tiempos y de las culturas, permitió comprender la relación entre asuntos vitales para las inferencias. Y les abrió la participación como sujetos tanto en lo técnico como en lo ideológico.

Reconocer la pluralidad en un autor corrió el riesgo inicial del dictamen de la inconsecuencia. Pero, finalmente, devino en el entendimiento de las vitalidades que determinan el ejercicio analítico, crítico y científico.

Darse la opción de situar la persona —en su doble dimensión moral y jurisprudencial— en relación con el ser disciplinar y el sujeto político les permitió la comprensión de asuntos disímiles entre los que se contó su propia probabilidad.

Diálogo entre el *idem* y el *ipse* que dicta asibles a las *narratividades*. En la compleja dialéctica entre lo *idéntico* y la *entidad*.

El deseo por la autoría movilizó temores y frustraciones de entre el peso de las resignaciones. “¿Por dónde empezar?”. Fue una pregunta —aunque tímida— dominante. La idea de ya haber empezado debió ser protegida de las sofrologías, pues el diálogo se estableció con sujetos disciplinares.

Ya ellos se habían pensado la escuela. Discutían con ella. Acumulaban vivencias y las determinaban en ejercicios críticos propios de su formación. Vitalizar esta consciencia requirió de jugar la piel propia. En la significación de una experiencia particular.

En la semana en que se terminaba la ofensiva por hacer cognoscibles los conceptos, había acudido al foro “Cali, ciudad del aprendizaje”. Una suerte de rendición de cuentas disfrazada a través del discurso pedagógico.

En este evento, la posibilidad de, a través de la exposición de Emilio Tenti Fanfani, comprender la tradición de los estudios sociológicos en la escuela en América Latina se perdió. En medio del avance de los discursos del *city marketing* que han secuestrado los jirones del pensamiento pedagógico. Para la venta de paquetes de promoción de ciudad que bien calzan la narrativa de la gestión. Especialmente, de gobiernos signados por la baja popularidad. Arrinconados por el trepidar de las informaciones en torno al orden público y la injusticia social.

Durante el foro escribí algunos textos que daban cuenta de la lectura crítica que de él hacía. En ellos elaboré una suerte de “apuntes creativos”. Pensando que después me servirían en el desarrollo de un texto complejo y disciplinar. Emitido desde mi apuesta por asir las humanidades a los estudios del pensamiento pedagógico.

Esos textos poseían las características de los retruécanos y los juegos de palabras. Contenían elementos manifiestos en contra de los oportunismos que alinderan las posibilidades del ejercicio docente.

El primero de ellos advertía lo inconveniente de la administración sustantiva de la escuela. Esa que favorece al ejecutivo en la toma rentista de los aparatajes institucionales. En cuyas objetivaciones se comprenden las distintas ofensivas resultadistas que signan a las experiencias pedagógicas:

La escuela va,  
se mueve impune;  
más que rostros,  
se le reconocen facetas.

A ella le piden que entienda,  
En un afán de darle cuerpo,  
De adocenarle culpas;  
De, entre gestos severos,  
deslizarlas.

¿Quién entiende?  
¿Quién comprende?  
¿Quién debe aprender?  
¡La escuela, secuela!

En el texto, les mostraba a los estudiantes la posibilidad de comprender la semilla para un ejercicio académico. El señalar lo errático en aquel elemento de definición objetiva de la escuela nos daba la opción de comprender el valor del relato para particularizar. Y así evitar el abordaje genérico y reduccionista. Que en tiempos del *influjo resultadista* determina la política pública en educación.

A través del poema, la comprensión de la relación histórica entre la escuela, la política y la culpa. El apunte los dejaba de frente a la probabilidad de un texto muy complejo en el que jugarían diversas disciplinas, campos de estudio o ciencias.

Autores y metodologías se pueden convocar para el desarrollo de una idea contenida en un “apunte”. En una composición que se hace posible gracias al compromiso y a los dispositivos que permiten tanto hacer poesía como elaborar hipótesis:

| Preguntas esenciales |                       |
|----------------------|-----------------------|
| En lo hipotético.    | <i>Qué pasa si.</i>   |
| En lo poético.       | <i>Qué significa.</i> |

Un segundo texto les permitiría a los estudiantes comprender la posibilidad de participar de forma crítica en la elaboración de las políticas públicas que determinan la educación. Además de abrir caminos para el entendimiento de la opción de ver en riesgo al pensamiento pedagógico. En tanto al avance de la conversión de todos los asuntos en “vocación de negocio”:

Eventos, eventos,  
Memorias, memorias,  
Diligencias, diligencias.  
Pistoleros, pistoleros.  
Ya no se levanta el polvo.  
Botines, botines,  
Algunos los buscan,  
Otros los besan.

Para poder dimensionar el texto, tuve que decir una frase: “Imagínense que están en una película de vaqueros”. Enunciado que les permitió entrever la ruta y los riesgos de aquella “diligencia”. La condición polisémica de la palabra *botín* permitió deslizar discursos sobre la dignidad en los tiempos que habitamos. Vocación y supervivencia son palabras que mueven sus esperanzas y cotidianidades. Entenderlo les legó una prenda a la que los reaccionarios le tienen mucho miedo: la consciencia de clase. El conocimiento del *espacio social* (Bourdieu, 2016).

La discusión en torno a la conversión del Estado en un botín fue vivaz y comprometida. En ella se esparció la cimiente de nuevas relaciones entre el liderazgo y el ejercicio disciplinar. La crítica devino en preguntas en cuanto a la participación. En torno a los acuerdos habituales que nos convierten en público impávido del ejercicio de los cínicos y de los formados para el suceso de lo rentista.

Después, a ese grupo de licenciados en ciernes se les presentó un texto que se detiene en asuntos que portan una historia disciplinar. Que son objeto de estudio y de discusión permanente, como la desigualdad, la pobreza o la injusticia social.

Asuntos que, ante la imposibilidad de ser soslayados, disponen formas y maneras para convertir en sustentable lo que es insostenible. En medio de la naturalización de todo aquello que sirve para propalar la resignación y la desesperanza.

¿Qué hacemos con los “pobres”?

Eso sí, sin preocuparnos por la pobreza.

Proeza, destreza, certeza.

Reconózcanlas,

Tienten el destacamento,

Premien y vendan “ideas”.

¿Los problemas?

Déjenlos a quienes viven

Del optimismo y de la utopía.

“¡Esos poemas son denuncias!”, dijo alguno. Eso detonó las desconfianzas propias de ese enunciado. Emoción que brindó la opción de reconstruir las ideas en torno a la crítica. Me permitió enseñarla como un ejercicio comprometido y afecto. Que sirve para encaminar el entendimiento del valor específico del ejercicio disciplinar.

En ese sentido, es necesario diferenciar el “decirlo” o el “enunciarlo” del asumirlo para la investigación, la intervención o el estudio permanente.

Esta claridad obligó el desarrollo y la presentación de una unidad hermenéutica. Fue la opción de avanzar de las ideas de “estado del arte” o “estado de la cuestión”.

Para dibujar la posibilidad de un trabajo disciplinar, sustentado en las diversas tradiciones de las ciencias sociales, se les presentó a los estudiantes un marco referencial en el que operarían. Dado el caso del desarrollo mimético de un texto académico. En el arbitrio de la referencia tanto como de la ilustración, la derivación, la concatenación y la conexidad.

En esa unidad hermenéutica posible afloraron los siguientes textos:

| <b>Laboratorio de la unidad hermenéutica</b>   |
|--|
| <i>Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero</i> (Keynes, 2017).  |
| <i>Desigualdad: ¿qué podemos hacer?</i> (Atkinson, 2016).  |
| <i>Desigualdad: lo que todo el mundo debería saber sobre la distribución de los ingresos y la riqueza</i> (Galbraith, 2016). |
| <i>La globalización de la desigualdad</i> (Bourguignon, 2017).   |
| <i>Repensar la pobreza: un giro radical en la lucha contra la desigualdad global</i> (Banerjee y Duflo, 2018).               |
| <i>Urbanismo y desigualdad social</i> (Harvey, 2018).  |
| <i>Un nuevo consenso sobre población: balance y propuestas en el umbral del siglo equisXI</i> (Singh, 2001).                 |
| <i>Los condenados de la tierra</i> (Fanon, 2015).  |
| <i>Estructura social y formas de conciencia</i> (Mészáros, 2013).  |
| <i>Primer ensayo sobre la población</i> (Malthus, 2016).   |
| <i>Seguridad, territorio y población</i> (Foucault, 2006).   |

|   |
|---|
| <i>Antropología de la ciudad</i> (Duch, 2015).  |
| <i>La ciudad antigua</i> (De Coulanges, 2016).  |
| <i>Mitología de la seguridad</i> (Cavalletti, 2010).  |
| <i>La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?</i> (Castel, 2004).  |
| <i>Las ciudades de la Edad Media</i> (Pirenne, 2015).   |
| <i>El negocio del territorio: evolución y perspectivas de la ciudad moderna</i> (Herce, 2013).                  |
| <i>La miseria del mundo y Sobre el Estado</i> (Bourdieu, 2013, 2014).   |
| <i>Democracias en busca de Estado: ensayos sobre América Latina</i> (Iazetta, 2000).                            |
| <i>Comunidad y asociación: el comunismo y el socialismo como formas de vida</i> (Tönnies, 2011).                |
| <i>Libertad para el pueblo: historia de la democracia</i> (Dunn, 2014).   |
| <i>El nuevo rostro de la democracia</i> (Cheresky, 2015).   |
| <i>Lo que nos une: cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia</i> (Dubet, 2017). |
| <i>Democracia y sociedad de masas</i> (Yanuzzi, 2017).  |

Alguien manifestó: “¡Vamos a necesitar toda una vida para conocer tantos libros!”. No pude más que contestar: “De eso se trata precisamente la noción de *estudio permanente*”.

Para ellos quedó clara la diferencia entre licenciarse y ser sujetos disciplinares. La distancia existente entre ser un académico y ser un docente a secas.

Muchas de las relaciones entre las referencias eran transparentes. Otras viabilizaron la explicación del esfuerzo mimético. Que conlleva el desarrollo de un texto en reconocimiento de las diversas tradiciones

disciplinares. Explicación que permitió relativizar las nociones de lo “propio” y de lo “ajeno”.

Gracias al trabajo planteado, ellos se hicieron a la idea de la posibilidad de construir autoría en torno a su ejercicio. En la problematización de la lectura habitual que se hace de las funciones por cumplir en los entornos educativos. En la advertencia justa de la necesidad de mantener la mirada puesta en la relación del docente con la vivencia de la ciudadanía.

La escuela como “hecho”, en el entendimiento fenomenológico — en el estudio de las extinciones y proliferaciones— se les evidenció como un panorama de lo en común. En el que el trabajo posible debe comprender tanto el valor de las particularidades como el de las manifestaciones y generalizaciones.

¡La escuela está en juego!  
El riesgo es inminente,  
La maqueta está hecha en lego,  
La discusión es constante,  
Todo adiós es un hasta luego,  
La solución es demente,  
A los naipes se juega el ego,  
El rector es gerente,  
El informe no disimula el sesgo,  
El docente es diligente,  
La indisciplina es una forma del ruego,

El que decide es intransigente,  
Todos están en “prueba de fuego”  
El discurso es decente,  
¿Cómo así? ¡Desde luego!  
El odio es inclemente,  
¿Perspectiva? Eterno punto ciego  
El que no hace es estridente,  
Llamada a lista,  
Vicente,  
Diego,  
Clemente,  
Paso de revista.  
Puros nombres propios,  
¡La escuela está en juego!

La noción de *juego* asumida en su polisemia posibilitó preguntar: “¿Ustedes están preparados para comprender la relación problemática entre lo ejecutivo y lo pedagógico?”.

Las respuestas eran una opción más de comprender las autorías posibles.

En las cavilaciones, emergieron los elementos diferenciales que sirven para definir un perfil. En relación con la identificación de campos de acción y de temas para el estudio permanente.

Los estudiantes pudieron vincular a lo sentimental el ejercicio académico, gracias al parafraseo de dos enunciados que en el texto introductorio de *Razón y placer* hiciera Changeux (1997): “El conocimiento da consistencia, renueva y diversifica la emoción sentida” (p. 11).

La pertinencia de la frase en el esfuerzo por enseñar lo cognoscible de los conceptos no se afectó al develar que el enunciado provenía de un texto pensado para hablar de la relación entre la ciencia y el arte.

Para ellos fue una opción partir de un texto “fuera de contexto de la discusión sobre la escuela”, para comprender que esta era a la vez algo portador de una cierta belleza y posible objeto de estudio científico.

Comprender el esfuerzo mimético que corresponde a la elaboración disciplinar le dio piso a la introducción legítima del segundo enunciado de Changeux (1997): “Comprender no es, desde luego, amar; pero explicar más hará comprender mejor; y comprender mejor tal vez haga amar mejor” (p. 12).

De frente a esto, las preguntas más simples y las asociaciones más inusitadas devienen en ejercicios complejos de consolidación de sujetos disciplinares. Al tiempo en que se puede escindir la noción de *verdad* del determinante de cumplimiento.

Las cosas se hacen,

Para qué, para qué,

Las cosas se hacen,

Las cosas se dicen,

Para qué, para qué.

Hay que decirlo.

Las cosas se piensan,  
Para qué, para qué.  
Los registros se llevan,  
Para qué, para qué,  
Los planes se cumplen,  
Para qué, para qué,  
Los ciclos se surten,  
Para qué, para qué  
¿Para que se sepan?

La relación del ejercicio docente con el cumplimiento está dada hasta el tuétano de sus nominaciones. La asociación entre la educación y el pastoreo nos es atávica. Hay una historia en ella que ignorar es en gran medida garantizar el triunfo absoluto de los embates rentistas y ejecutivos.

Por eso, es necesario comprender los riesgos de la significación. De frente al peligro de lo “falso positivo”. Que puede tornar en “cumplido” a la particularidad. De ahí que sea lo propio que el camino de la significación vaya sobre las discusiones múltiples y en el reconocimiento de lo disciplinar. En la condición de testigos o autores de textos que conllevan la diferenciación de los ejercicios posibles en torno al hecho educativo.

Funciones que requieren del sinceramiento que deviene en análisis, ejercicio crítico e implementación teórica. Una idea nueva, para muchos extraña, surgió en la deliberación: “Lo que se estudia no se supera ni se abandona”. En ese sentido, es menos riesgosa la

cacofonía que el silencio. Concepción que permitió deslizar la última composición del ejercicio:

Suplido el suplicio

Se puede poder

Errar por error

Decir por decir

Qué potencia,

Qué licencia,

Qué ponencia,

Maestros, maestros,

Alumnos, alumnos,

Escuelas, escuelas,

El eco le hace eco al eco,

Sacó el papel del saco,

Bote y rebote,

Aplauso al aplauso,

Celebración al célebre,

A lo lejos,

El silencio del impávido.

La escritura siempre conlleva compromiso. La significación se legitima, o completa, en el reconocimiento de lo disciplinar. La escritura académica se facilita en la identificación, valoración y comprensión de “textos previos”. De emisiones, enunciaciones y elaboraciones sustentadas en ejercicios críticos. En esfuerzos por lo hipotético. En las licencias que nos demos para la comprensión *ideológica y poética*.

En ese sentido, se entiende la producción disciplinar como una *catarsis* que deviene en una *catarsis*. Como a un ejercicio mimético constante e incontenible. En el que las autorías emergen en la proliferación de intenciones.

Las escrituras disciplinares forman parte del continuo de una autoría nacida de la consciencia de poder ser testigos o partícipes de lo que Blanchot (1994) llamó el “diálogo inconcluso”. Los textos propios de la escritura académica son índices —símbolos e íconos— y sus entendimientos son dependientes más de la consecuencia que de la eficacia. De la voluntad al asir la continuidad de las diversas narratividades ante las que la identidad se hace objetiva. Del *aprehender* a la tradición y sus múltiples facetas.

A pesar de los influjos prohibitivos, vale decir que la escritura académica no es ni más ni menos especial. Como todas las escrituras, es dependiente de las autorías. Más que la neutralidad en ella opera lo *estilístico*.

Cual realización, igual que todas las formas expresivas, es subsidiaria de los temas y del compromiso con el que se abordan. Cual superación, es asumible a preocupaciones por la objetivación de lo vital. Va liada a derivaciones. Se hace de ilustraciones. Requiere de la concatenación. Es objeto de la conexidad.

Por eso, su legación no se puede limitar a la nominación. No puede restringirse en la taxonomía de las ideas o de los argumentos. No puede ser librada de las tensiones propias del manejo de las informaciones. Es un ejercicio de transmisión mimética de las opiniones. La objetividad es más un efecto, una pretensión, que una obligación.

En la escritura académica, juega la consideración de la probabilidad. La consecuencia de tomar la decisión de hacer una obra. La consecuencia de instalarse a través de esta en una comunidad para la práctica. Convertirse en un índice para la participación. En ella habitan los distintos avatares del sentido, del juicio y del entendimiento (Kant, 1787).

Tristemente, en el contexto colombiano su abordaje suele ser tardío. Ante ella afloran señalamientos que no escapan al determinante de la culpa. Cuando su asimilación se problematiza, operan más los apercios de la *aptitud* que de la identidad.

En nuestro entorno las explicaciones en derredor de los *porqués* son evidencia y apariencia de las formas especiales del privilegio. Que corresponden a la concentración de los relatos de la ciencia, del arte y de la política entre unas pocas manos que aplauden a rabiarse los “botones de muestra”. Esos no son otros que los que logran superar y realizar en medio de la *improbabilidad*. *Subprivilegiados* que logran tapar con un dedo el sol fulgurante que incinera las opciones de *ser* en la —y para la— completitud inacabada a la mayoría de una población absorta o resignada ante la constante de las violencias.

Gólems instructores. En la dominancia de una literalidad rayana con la grosería. De frente a la pauperización de la lectura de la inferencia y la casi total extinción de la actitud y voluntad crítica. Sujetos —del y por el orgullo— que se mueven entre “el indignado” y el “preocupado” (Emcke, 2017). Que se pavonean ante el “bajo rendimiento” de los estudiantes. Sustentados por los atavíos del compromiso falaz. El cual

solo sirve para señalar los fracasos. No para entenderlos —localizándolos— o denunciarlos —poniendo en crisis a sus privilegios—.

Las escrituras académicas son una herramienta para garantizar la vitalidad de la ya desvencijada democratización. Que se dispone en pro de la sustitución del reduccionismo *enseñanza-aprendizaje* por la legación. Cambio de clave que hace posible que la subjetividad sea una consecuencia lógica del juicio y del entendimiento (Kant, 2003). Algo viable que luce quimérico, porque en nuestra historia de lo curricular son dominantes las apuestas más por quien compite que por quien comprende.

De tal forma, en derredor de estas se instala un prohibicionismo *de facto*. Alimentado por la inconsciencia y por las bajas estimas. Derivadas en su gran mayoría de la noción de *crisis*. Convertida en una constante insoslayable. Su mención permanente hace ensordecedor el rumor de las resignaciones y de los señalamientos. Así lo institucional no supera la condición de parlamento —y lírica— de los sembradores de imposibles.

De ahí que nos acostumbremos a “cumplir”. A hacer “vida” en medio de los “imposibles”. Mientras nos jugamos por los elementos que —en la planeación, la práctica y la evaluación— nos dan la potestad de la mala consciencia. Emergida del *obedecer* ante los contenidos mínimos. Sustentada en la idea del derecho al saber reducido en lo básico.

La relación con los objetos que posibilitan las distintas formas del *diálogo inconcluso* está alinderada por el destacamento de las “culpas” y de los desarrollos gráficos que sirven cual pretexto y paliativo. Que prometen en una cucharada la síntesis de algo que no debe consumirse en la presentación de las cápsulas o de las vitaminas.

Estamos ante la versión del *secreto* que moviliza las culpas. Nos acostumbramos a la separación de la forma y la materia que hace gran triunfo de la generación espontánea. Nos situamos entre “preocupados”

e “indignados”. Vemos correr una secuencia de quejas y de lamentos. Muy a la medida de las relaciones violentas. De frente a “la crisis” de la comprensión y de la producción de sentido los que alfabetizan culpan a quienes diseñan las herramientas. Los de la primaria señalan a aquellos que alfabetizan. Los docentes de la *media* destacan que los maestros de primaria le garantizan al estudiante el reconocer la relación sonido-forma, pero que no les enseñan realmente a leer. Los *profesores* de la universidad culpan a los *instructores* del bachillerato por no ser asertivos en la selección de los objetos que posibilitan avanzar de lo literal a lo crítico. Los *doctos* culpan a los magistrales universitarios de no instalar en lo disciplinar a aquellos que se instruyeron sin la suficiente fundamentación. Ciclo de la declaración y del testimonio. Escaso de discursos. De entendimientos aislados. Que convierte en quimérica la opción de avanzar de la *aptitud* a la *identidad* y del *valor* a la *virtud* (Kant, 2003).

De tal forma, sin pretender incurrir en las violencias propias del vaivén entre la metonimia y la sinécdoque, nos propusimos un ejercicio en pro de la identidad. Reducido en tiempos y espacios. Que no se agota en la noción de la “toma de muestra”. Complementario del *propósito amplio* de esta investigación.

En el marco del proyecto *Mi comunidad es escuela* —asignado por la Secretaría de Educación Municipal de Cali—, asumí la tutoría en una institución educativa del sector público. Ahí instalé un laboratorio de la *pedagogía de autor*. A través de la aplicación de la *antropología docente*, perseguí el deseo de contrastar fundamentación e instrucción en lo objetivo. Para, en términos kantianos, mostrar la probabilidad de avanzar del *testimonio* al discurso.

## Herramienta

---

### El laberinto y el final del camino

- 1

La docente camina pasillos cundidos de señales. Ha negociado por curiosidad el temor del recién llegado. Es una mujer joven, demasiado consideran algunos, pero cuenta con la seguridad de quien conoce el origen y significa cada paso dado. Es egresada de una de las universidades de élite de la ciudad, pero pertenece a las comunidades que se cuentan en barrios, en calles anchas y mercados móviles. Cree en la relación entre el estudio y la movilidad social. Los diversos ejercicios en su trasegar profesional, corto y nutrido, los ha consagrado al amor cristiano. Su mirada no es un dispensario ni de culpas ni de pretextos. Su formación científica le permite el abordaje complejo de los asuntos y problemas. Quien se atreva a tratarla de “niña” recula tras la primera conversación. Saber y orientación son los conceptos que definen a la administración adjetiva de su ser y de su perfil. Ella fácilmente se convierte en relato. Uno lleno de ponderaciones y de prudencias. La premura no la define. Se toma el tiempo que se requiere para que los contactos se conviertan en observación y en lectura. Su primer trabajo la llevó al estudio de los cambios y desplazamientos de los diversos recursos biológicos que conlleva la construcción de una represa. En esa labor hacía campo, conversaba con campesinos y baqueanos, ponía en relación los saberes propios con el conocimiento disciplinar. Pasaba muchas horas entre la soledad que deviene en aislamiento que signa los territorios a los que fue enviada.

Ahora se mueve en otra versión de la soledad, la que define al maestro. Se enfrenta a otro tipo de diversidad: la del aula. No piensa que sus experiencias riñan. Comprende bien la labilidad de los métodos. Parte de preguntas y sabe cómo convertir las declaraciones y las memorias en objetos de análisis. Comprende cual informadores a los individuos y a las poblaciones. Elabora hipótesis, experimenta y se sorprende. Toma muestras y se enfrenta con valentía ante las incertidumbres. Necesita conocer. No se limita a reproducir y cumplir. Se duele con los hallazgos: “Los estudiantes del grupo del que es directora sienten que con la graduación se termina su relación con el aprender; no se ven más en la escuela, en ninguna escuela”.

Ella es un sujeto disciplinar, pero ante todo sabe lo que su historia significa. Sabe que el conocimiento es una posibilidad de llevar a los hijos de los sectores populares hacia esas formas de la felicidad que conllevan las realizaciones profesionales. Se dispone a entender y estudiar la literalidad y lo metafórico en aquel “final del camino” del que se niega a ser una espectadora pasiva. Se obliga ante la doble misión de enseñar las ciencias y la esperanza.

Le pesa la imagen de quienes creen que llegar al final del camino es más hacerse a un lado que cumplir un objetivo o seguir las consecuencias de un propósito amplio. Su nombre es Nicole Cardozo. Es docente de Ética y directora del grupo del grado 11-4 de la promoción 2018 en la Institución Educativa Multipropósito en Cali.

- 2

Es frecuente la discusión sobre la importancia de lo que está a la vera del camino. Pero ¿qué de aquello que queda al final de las sendas?

El camino cual metáfora —el camino como asunto específico— es una cuestión de análisis, discusión y representación permanentes. Presente en todas las mitologías, el camino se desdobra cual tropos y ac-tante. Desde el poema de Gilgamesh, quien busca la inmortalidad —en la maldición de la linealidad, en la frase “el camino será tu morada” —, hasta los pasos de Virgilio que Dante sigue entre fosas infernales.

Desde la metáfora judeocristiana del umbral ancho y el umbral estrecho hasta *Los sueños*, de Quevedo. Desde la historia de los caminantes de Emaús hasta *On the Road*, de Jack Kerouac, el camino es referencia obligada y se asume a trascendencias o a retos, a formación, preparación o disposición.

Del camino la noción de *lo primo* y de *lo postrero*. Este es cosa de vidas y de muertes, de heroísmos o de escapes, de ascensiones o de pillajes.

De ahí la significación posible de un grupo de estudiantes del último grado de la secundaria a quienes ante la pregunta “¿Qué significa el *once* para ustedes?”. Contestaron: “El final del camino”. Ellos no consideraban la opción de seguir estudiando. Terminar el colegio era entrar en los diversos mercados. En su cotidianidad, ya estaba instalada la expresión “entregar una hoja de vida”. La discusión sobre qué estudiar, sin bien no alcanzaba a considerarse inconveniente, se consideraba innecesaria. “¡Aquí siempre nos va mal en las pruebas de Estado, por ese lado no hay mucho que esperar!”. La frase resume una actitud forzada en genérica. La maestra de Matemáticas nos contó que ella había llevado los estudiantes a la Universidad del Valle. La mayoría no sabía que existía. No sabía que podían habitarla. No se les ocurría estudiar en ella.

Un asunto como ese obliga al maestro a abandonar la disposición del espectador. Lo mueve a ser partícipe. Enunciado tal —categórico, indicativo e imperativo— detonó los ánimos de la profesora encargada

de Ética. Quien no estuvo dispuesta a encogerse de hombros ante una condena social que por repetida no es justo ni legitimar ni naturalizar.

• 3

Una pregunta llevó a Nicole Cardozo al desarrollo de una interacción tendiente a determinar los últimos pasos de “ese camino que se acaba”. El tiempo era restringido. Solo quedaban nueve semanas para el final de las actividades académicas. Por eso, allegó palabras que en otras circunstancias derivan en amalgamas inconvenientes: lo ejecutivo y lo pedagógico.

Con tan escaso margen de acción, sacrificó formalismos, dejó de lado las separaciones entre lo general y lo específico, y dispuso un aparataje que hiciera uso de una de las tecnologías más antiguas y usadas: la escritura.

Escritura no como tarea u obligación. Escritura como ejercicio de la intimidad y de la esperanza. Escritura llena de aconteceres, plagada de temores y no de vergüenzas. Escritura libre de señalamientos. Escritura de diarios y de cartas.

Para el ejercicio, se dispuso la explicación de la consecuencia de las imágenes. La idea dominante del final camino en ese lugar conlleva la particularidad. El colegio está ubicado en la avenida que avanza hasta los cementerios del sur de Cali. Además, la sede central está a unos pocos kilómetros del lugar donde se acaba la cinta asfáltica.

De tal manera, la imagen incorporada —dispuesta en sus declaraciones— por los estudiantes pasaba de ser un *imaginario* a ser un *atavismo*.

Por eso, acordamos que lo mítico debía ser comprendido. Que el trabajo no se agotaría en la relación de una actividad ni correría el riesgo de convertirse en una detallada memoria del fracaso obedecido cual lindero.

El abordaje mítico conllevó, para descongelar las lecturas existentes entre los estudiantes, contrastar el dispositivo atávico con un elemento tan universal como insoslayable: el laberinto.

De ahí que nos hicimos a la idea del colegio como un “laberinto en cercanías del final del camino”. Imagen que ya Borges (2007) había intuido:

No habrá nunca una  
puerta. Estás adentro  
Y el alcázar abarca  
el universo  
y no tiene ni anverso  
ni reverso  
ni externo muro ni secreto  
centro.  
No esperes que el rigor de  
tu camino  
Que tercamente se bifurca  
en otro,

Que tercamente se bifurca  
en otro,  
Tendrá fin. Es de hierro  
tu destino  
Como tu juez. No aguardes la embestida  
Del toro que es un hombre  
y cuya extraña  
Forma plural da horror a la  
maraña  
De interminable piedra  
entretrejida.  
No existe. Nada esperes. Ni siquiera  
En el negro crepúsculo la  
fiera. (p. 416)

Los caminos que hay dentro del mismo laberinto merecen ser explicados. Sobre ellos se copia la “comunidad”. Prenda de múltiples intervencionismos. De vocaciones explotadas en medio de escasas declaraciones. En un lugar donde, ante la inminencia del “se hacen cosas”, se repite sin cesar “no pasa nada”. Espacio donde cara y contracara no hacen parte de una misma cosa. En el que la insistencia bien cabe en el verso: “que tercamente se bifurca en otro”.

Ante la disposición de un diálogo de palabras míticas —camino y laberinto—, la necesidad de hacer por mayores y complejas ilustraciones. En torno al camino el relato de acontecimientos, práctico para preguntar *qué pasa sí y qué significa*. Cual se lee en la epopeya codificada de Mesopotamia, la trashumancia de Gilgamesh. Trágica si no se comprende el estatismo de la acción (Kant, 1787) y se piensa la consecuencia de la cotidianidad y de lo objetivo en reducciones como tránsito o lanzamiento. Porque se puede tender a creer o pensar que “la gente” va “Por el camino que no tiene regreso, a la casa cuyos habitantes carecen de luz, donde el polvo es su vianda y arcilla es su manjar”. Imagen que es la cumbre de los patetismos. Materialización de lo irreversible. Objetividad de la sin salida. Atavismo al tiempo del siempre y de lo sucedáneo.

Contracara del campo de batalla es el camino. En la edificación del atavismo que une lo súbito y desmedido a la versión dominante de lo que es la acción. Afectando la ponderación de los verbos dados a lo calmo: conversar, esperar, comprender, observar, decir, etc.

La noción del *camino* para el maestro ofrece la opción de la inmortalidad en el rejuvenecimiento. En la imagen de la renovación de la piel que se cuenta de la serpiente que roba la gloria de manos del héroe mítico, del protagonista que se pregunta “¿Para quién mis brazos se afanaron con tal denuedo? ¿Para quién se secó la sangre de mi corazón? No encontré para mí una recompensa. ¡Para el león he hecho un favor! ¡Ahora por todas partes sube la marea!” (Gilgamesh, p. 2013).

Camino del cual quien enseña no alcanza a ver, ni verá nunca, el final. Si este se comprende cual resolución. Pues mérito y logro se posfechan. Se diluyen en los múltiples saltos entre generaciones de los que es testigo o artífice.

Camino que es banda de Möbius en la que el gasto va de cuenta de la desesperanza y el individualismo. Suerte de cerramiento en la que lo

*primo* es declararse fulminado ante la inminencia del fin. Dado este en la imposición del “sálvese quien pueda”. Propio de entornos del porvenir diseñado en la dependencia. En la fragilidad impuesta sobre la integración y el entendimiento de asuntos como el origen, la circunstancia y la probabilidad.

El “que tercamente se bifurca” se gasta en un pésimo negocio del vencimiento por libertad. Al respecto, Gramsci (2016), ante nociones como *formación* y *deformidad*, le identifica condiciones de presión al determinante Estado, en la consolidación de los colectivos y en la definición de los individuos: “¿De qué manera logrará cada individuo incorporarse al hombre colectivo y en qué sentido deberá ser dirigida la presión educativa sobre los individuos si se quiere obtener su consentimiento y su colaboración, haciendo que la necesidad y la coerción se transformen en ‘libertad’?” (p. 246).

En ese sentido, la idea del camino, de sus dinámicas y extravíos, conlleva una imagen de la *libertad*. Concomitante con diferentes claves del compromiso y de la solidaridad. Camino donde los heroísmos no son de la misma laya de aquellos que se asocian o relacionan con el trabajo de los morfólogos del mito. Porque las nociones de *dador*, *sor-tilegios* o *encantamiento* se quedan cortas de frente a las probabilidades y las opciones del maestro.

Opciones que significarán siempre un recorte. Hecho quizá con lo que está al alcance de las manos. Bordado de experiencias vitales y de legaciones que se transparentan en la definición de un cuerpo de referencias. Que sirven para enseñar en el ejemplo. Recorte que nos llevó a la selección de cartas que permitieran comprender la relación entre intimidad y compromiso. En ese gesto de la fundación del interés por el otro que corresponde al género epistolar.

Para la *fundamentación* elegimos cartas de distinta laya. En nuestro ejercicio se encontraron las voces de:

| Autores             | Obras  |
|---------------------|--|
| Sousa-Santos (2017) | <i>Trece cartas a las izquierdas</i>                 |
| Ballén (2016)       | <i>Carta sin sobre a los inconformes de Colombia</i> |
| Arango (2006)       | <i>Cartas a Aguirre (1953-1965)</i>                  |
| Vallejo (2006)      | <i>Cartas del desierto y otras orfandades</i>        |
| Gramsci (2006)      | <i>Cartas desde la cárcel</i>                        |
| Poniatowska (1998)  | <i>Cartas de Álvaro Mutis a Elena Poniatowska</i>    |
| Freire (2008)       | <i>Cartas a quien pretende enseñar</i>               |

En esta unidad hermenéutica, los estudiantes comprendieron la posibilidad de la voz epistolar convertida en a) colección de memoria, b) ejercicio ensayístico y c) diálogo disciplinar. Dados bajo las circunstancias más complejas.

Justo aquí es necesario hablar de las voces de los comprometidos en la experiencia. Las declaraciones de aquellos que respondieron bien a una propuesta: “Escribamos una carta dirigida a alguien que, ante las razones justas, esté dispuesto a cubrir los gastos de su formación profesional”. “¿Una luz en el camino?”. Preguntaría alguien que haga uso justo de las condensaciones habituales. ¡Una luz en el camino! A la que las políticas de los últimos gobiernos han vestido del terno de la deuda. Dador de la espera de razones y de los argumentos. Al que los niños asumieron con agrado. Ante el que no estuvieron dispuestos a negociar su noción de la igualdad civil y moral.

Lo primero que llama la atención en las cartas de los estudiantes son las nominaciones que estos le dieron a aquel mecenas imaginario:

| Nominaciones del dador |  |
|------------------------|--|
| Señor millonario.      | Evidencia de la idea de acumulación reducida en fortuna.             |
| Señor equis.           | Evidencia del misterio como elemento de la acumulación en la ladera. |
| Diputado.              | Evidencia de lo clientelar.  |
| Empresario.            | Evidencia de la pervivencia de la ética del trabajo.                 |
| Señor promotor.        | Evidencia de las intervenciones frecuentes en la comunidad.          |
| Don Ricardo.           | Evidencia del imaginario, la materialización, del rico.              |

En esas nominaciones se condensan y expanden:

| Fenómenos y asuntos para la crítica   |
|---|
| La <i>poética</i> de la ganancia ocasional. Propia de los espectáculos televisivos (Señor equis, en relación con los espectáculos de talento. Entre los que cuenta, con un valor arquetípico, el “factor equis”).   |
| El clientelismo. Que atraviesa el arbitrio de la probabilidad de los suyos (en la voz <i>señor diputado</i> se evidencia la presencia de la politiquería naturalizada ante sus miradas y las de sus seres queridos).  |
| El peso de los discursos del <i>emprendimiento</i> sobre sus maleados imaginarios (la voz <i>empresario</i> también conlleva la esperanza del avance de una paulatina <i>desnarcotización</i> de sus legitimidades).  |
| El continuo del intervencionismo y la <i>proyectitis</i> . Propios de comunidades atravesadas por la promoción y la gestión social (el <i>promotor</i> es una figura que permite un cierto grado de integración de los liderazgos comunitarios con los espacios de concentración del poder. En ese sustantivo, habitan también formas de burocratización de las dificultades y del espectáculo de las tragedias. En torno a la gestión hay tanto acción como emergencia y oportunismo). |

La memoria infante. Expresada en el nombre que recibe el “millonario” (la imagen del “niño rico” muchos la condensan en el personaje de Ricky Ricón. Sujeto en quien opera un cambio —una epifanía— que lo mueve del desprecio a la consideración de los “vulnerables”. Salto que a las élites caleñas les ha costado dar. Ricardo, además, es el nombre del personaje afortunado de la pandilla de Memín Pinguín. Una historieta mexicana, creada en 1943 por Yolanda Vargas Dulché, que tuvo una gran circulación en los sectores populares colombianos hasta bien entrada la década de los noventa).

En las cartas de los estudiantes, se expresa la preocupación por el camino. La consideración de la distancia física e imaginaria con la universidad es una constante. La angustia por el transporte hace que se manifieste el deseo por un elemento de afincamiento que emergió en mis primeros trabajos *poblográficos*: la moto. En ella, el deseo y el tiquete hacia los alardes y preocupaciones de lo adulto. En el fondo, la posibilidad de hacerse a la ciudad.

Sin duda, los textos resultaron muy vivaces. En ellos, un torrente de sentimientos en los que se evidenció el acierto de asumir para la significación de la experiencia a la metáfora del laberinto en el final del camino. Camino que la narrativa no logra agotar y vencer ante el lugar común. Convertido en espectáculo o en dictamen de frente a la novela de formación o al reduccionismo en aconteceres de la experiencia del viaje. Asunto ante el que, en el ejercicio del docente, se vitaliza la definición que de catarsis diera Gramsci (2016):

Se puede emplear el término “catarsis” para indicar el paso del momento meramente económico (o egoístico-pasional) al momento político, es decir, la elaboración superior de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres. Ello significa también el paso de lo “objetivo” a lo “subjetivo” y de la necesidad a la libertad. La estructura de fuerza exterior que subyuga al hombre,

lo asimila, lo hace pasivo, se transforma en medio de libertad, en instrumento para crear una nueva forma ético-política, en origen de nuevas iniciativas. La fijación del momento “catártico” deviene así, me parece el punto de partida de toda la filosofía de la praxis; el proceso catártico coincide con la cadena de síntesis que resulta del desarrollo dialéctico. (p. 99)

Por eso, no nos podemos rendir ante la artificial catarsis de los vendidos de antemano. La de los temores vestidos de perezas y de desinterés. En ellos se naturalizan todas las formas de las violencias venidas de la desigualdad.

No se trata tampoco de convencer a todos de ser sujetos míticos ni de obligarlos al peso de lo fundacional. La integración no es necesariamente una forma del sacrificio. La coacción requiere más de la definición de los contornos del ser que del olvido de sí mismo.

No obstante, existe la probabilidad de hablar de la consecuencia de rótulos y de definiciones. Que se allegan en medio de dispositivos que garantizan la perpetuación de aquello que se ha dado en llamar destinos fatales. Entre ellos los que corresponden a la amalgama entre lo social y la seguridad.

Al respecto, resulta aportante la definición hecha por Castel (2004): “La inseguridad social no solo mantiene viva la pobreza. Actúa como un principio de desmoralización, de disociación social, a la manera de un virus que impregna la vida cotidiana, disuelve los lazos sociales y socava las estructuras psíquicas de los individuos” (p. 40).

De ahí que el ejercicio en la cotidianidad deba ser atravesado por las luchas permanentes en contra de las diversas formas de la precarización. En el entendimiento constante de la ya discutida “libertad de

los laberintos”. Que se naturaliza en medio del coctel entre resignación, violencias sistémicas y obediencia. Mezcla letal que se supera en las declaraciones de jóvenes que manifiestan su deseo de ir a la luna, el sueño de tener un “estudio de animación” para hacer libros infantiles, el ánimo de establecer rutas que los lleven a “hacer negocios en el mundo entero”, etc.

Jóvenes en quienes se fijaron fácilmente las ideas de movilidad física y social. Estudiantes capaces de hacerse a una idea propia de lo que son el anverso y el reverso mencionados por Borges. Sujetos con la capacidad de hacer cognoscibles cual conceptos las nociones de *envés* y de *revés*. Seres que en la solicitud de declaraciones elaboraron narraciones para en ellas sembrarse como personajes con la “misma estatura moral” del mecenas.

|  |  |
|--|--|
| “No me dé nada, mejor le propongo un negocio”.   | Expresión de la confianza de quien piensa puede superar sin realizar.  |
| “Si usted confía en mí, yo le puedo hacer ganar mucha plata”.                                    | Manifestación de la reducción del propósito en la ambición.  |
| “Yo lo que necesito es un plante”.   | Reconocimiento de la informalidad que hace presa fácil a los suyos de las formas del “gota a gota”.  |
| “Búsqueme un buen equipo, quiero que me vean, quiero que me descubran, quiero ser una estrella”. | La espera de hacer el tránsito “del barrio al club”. En la letra se evidencia la fuerza con la que se abordó el papel. En medio de una preocupación por el recurso que tal vez desborda la preocupación por la vocación. |

Las nociones de *final del camino* y de *cerramiento laberíntico* en torno a la necesidad de supervivir conllevan el vaciamiento de historias entre la prestación de servicios o en la criminalidad. En medio de la total dependencia y de la paulatina pauperización.

En ese sentido, es importante mover al comprometido hacia el entendimiento de la necesidad de hacer por el relato. En la comprensión de los *mitemas* y de los *cronotopos*. Dispuestos más para apocar sus condiciones que para describir sus circunstancias.

Así pues, hay que ir más allá de lo lastimero y de lo festivo. Para comprender las catarsis que hacen posible que a un sujeto hipotético la mayoría de los partícipes le pidieran apoyo emocional.

En las relaciones que proponen los partícipes, se evidencia el valor intrínseco de la información, el conocimiento y la experiencia. Muchos de ellos no piden dinero. Piden consejos. Buscan la autoridad de la vida. Alguien que les legitime sus decisiones o deseos.

|  |   |
|--|---|
| “Deme la clave para hacer plata”.  | Reducción urgente de la noción de “misterio”.   |
| “No necesito dinero, necesito que me enseñe la disciplina y la dedicación, deme sus conocimientos”.                        | Confianza en la movilidad social asumida al conocimiento.   |
| “¿Qué me vas a dar?”   | Expresión de la confianza paternalista.   |
| “Yo lo que necesito es instrumentos para con la música derrotar la violencia, ¿tienes algunas marimbas que me podás dar?”. | Índice de las intervenciones que relacionan arte y sociedad.  |
| “Le tengo el negocio, un hotel por Cristo Rey”.  | Reconocimiento del entorno, reducido en la idea de la operación.  |
| “Dígame su opinión, ¿me voy para el ejército a probar?”.   | En esta sentencia aflora la idea de un paternalismo reclutador por parte del Estado. El cual contrasta con la enormidad de otra versión de la frase popular “Lo que necesitamos son fierros”. |

Frases como las anteriores permiten entender el miedo a la vida y el miedo a la muerte. Dados en la misma medida. Ante ellas surgen las presencias que no se pueden confundir con esencialismo o fanatismos. Tales como “Yo lo único que quiero es estar cerca de Dios”.

Entre las catarsis que significaron las cartas, hay una que obliga el retrotraer el camino al interior del laberinto. Que quizá sirva para definir en cierta medida la escuela. En ella se lee un imperativo: “Yo lo que le pido es que me dé quicio”. Expresión polisémica que comprende tanto la entrada como el juicio. Esta frase es contrastante con la expresión “Le dieron piso”. Frecuente entre la tragedia incesante que vive esta comunidad.

Para terminar el relato de las cartas —a don Ricardo, al gestor, al diputado, al señor equis, al señor millonario—, hay que referir la relación posible que, más allá de las pregonadas derrotas de antemano de frente a una vida académica, pudieron establecer con:

| <b>Hallazgos vocacionales</b>  |
|--|
| Técnicas, oficios, artes (el 45 % propuso un crédito para recibir formación para el trabajo).  |
| Campos de estudio, disciplinas, ciencias (el 55 % manifestó el deseo de cursar una carrera. De este 55 %, el 20 % expresó querer hacer una especialización). |

Por eso quedan vivas las preguntas:

| <b>De interacción e integración</b>  |
|--|
| ¿Qué tan fiables son las declaraciones de aceptación del final del camino ante la evidencia de vocaciones reflejada en la catarsis generada en la escritura de las cartas? |
| ¿Cuáles son los caminos dentro del laberinto que debe comprender la escuela?   |

Vital para la significación nos resulta la otra versión del laberinto dispuesta por Borges (2007):

Zeus no podría desatar las redes  
De piedra que me cercan. He olvidado  
Los hombres que antes fui; sigo el odiado  
Camino de monótonas paredes  
Que es mi destino. Rectas galerías  
Que se curvan en círculos secretos  
Al cabo de los años. Parapetos  
Que ha agrietado la usura de los días.  
En el pálido polvo he descifrado  
Rastros que temo. El aire me ha traído  
En las cóncavas tardes un bramido  
O el eco de un bramido desolado.  
Sé que en las sombras hay otro, cuya suerte  
Es fatigar las largas soledades  
Que tejen y destejen este Hades  
Y ansiar mi sangre y devorar mi muerte.  
Nos buscamos los dos. Ojalá fuera  
Este el último día de la espera.

En esos círculos secretos y en pro de la posibilidad de ese “otro”, es que deben hacer las disciplinas y las escuelas. Eso sí, sin agotarse en patetismos, en ejercicios propagandistas o en la inoculación forzosa del perfil del oportunista.

- 4

La idea de la *escuela* como una estructura salida de los sueños o de las misiones de Dédalo y la de los estudiantes condensados en el hijo de Pasifae y de Poseidón brinda opciones que no reducen el ejercicio del docente a la imagen de Teseo. Ni a las disciplinas las metaforiza en el hilo de Ariadna. La asimilación plena a las claves del mito solo se da en la vergüenza por el Minotauro. Monstruo que en sí es captura y riesgo. Tal como sucede con los desafectados de nuestras comunidades. A quienes se cree moldea el vencimiento de antemano y el olvido de sí mismos.

En ese sentido, es vital no descuidarse en la advertencia y la memoria del fracaso y de la traición que termina por darse en las relaciones entre Teseo y Ariadna. Él, que no gana con honor. Vergonzante por jugársela en el uso de la herramienta de los indignos —los castigos, los señalamientos, la relación entre objetivos, contenidos e indicadores—. Ella, que dispone y simboliza el camino, la esperanza y el cambio. Abandonada en una isla y sujeta a una vida determinada por los caprichos propios del deseo. Historia en la que los destinos y las casualidades se juegan prendas. En medio de dinámicas que solo se comprenden en la significación y en la apuesta por lo extenso. En la realización de textos en los cuales lo simbólico-mítico no se reduce ni se convierte en prenda de los discursos que pregonan la infalibilidad tanto de lo ejecutivo como de lo pedagógico.

De ahí la necesidad de referir el valor de la escritura autorreferencial. A la que en nuestro ejercicio movilizamos a los estudiantes. La escritura de diarios es una de las prácticas más y mejor testeadas en la implementación y en el desarrollo de laboratorios de creación.

Ante ellos, una pregunta fue fundamental: “¿Ustedes sabían que una niña de 13 años escribió uno de los libros más leídos del mundo?”.

De la pregunta al enunciado: “Ana Frank, ante la ausencia de una ‘mejor amiga’, en medio de las vicisitudes del triunfo de la simiente del odio, dispuso a Kitty, una confidente imaginaria que le permitió captar a través de sus angustias las diversas tragedias de una época”.

Del enunciado a la pregunta: “¿Sabén por qué lo hizo?”.

La contundencia de la respuesta les cargó de ilusiones: “Porque no sabía que estaba escribiendo un libro”.

El interés suscitado obligó deslizar otros títulos. Entre ellos *300 días en Afganistán*, de Natalia Aguirre Zimerman. Otro suceso literario dispuesto por una no escritora: “Natalia es una médica. Enviada en misión a Afganistán por la organización Médicos sin Fronteras. En sus apuntes, sus impresiones, sus temores, sus angustias, su experiencia, la memoria comparada de su infancia, pero sobre todo su lenguaje. Su libro empezó a publicarse como reportaje en revistas colombianas y después una importante editorial decidió hacer un tiraje que rápidamente se agotó”.

La lectura de la historia de un muertito al que pasearon en busca de familiares les permitió ver que para escribir no es necesario travestir el habla.

Ante las autorías que escucharon brotó la idea habitual: “¿Los diarios son cosa de mujeres?”.

La respuesta fue contundente: “No”.

Esta nos permitió deslizar una noción fundante: “No todos los diarios son iguales, no todos se limitan al relato de la experiencia, en muchos de ellos se consignan desarrollos, ideas y hasta inventos”.

Para explicarlo tuvimos que presentar una serie de textos:

| <b>Unidad hermenéutica de los diarios</b>                                      |
|--|
| <i>Diario íntimo</i> (Rama, 2012)  |
| <i>Barthes sobre Barthes</i> (Barthes, 1997)                                   |
| <i>Leonardo Da Vinci, 1452-1519: The graphic work</i> (Nathan & Zöllner, 2014) |
| <i>Diario de trabajo</i> (Buenaventura, 2007)                                  |
| <i>Diario de un profesor novato</i> (Barlow, 1977)                             |
| <i>Diarios de Emilio Renzi</i> (Piglia, 2015, 2016, 2017)                      |

La idea del diario como un colector de conceptos, no como una muleta de la memoria, permitió fortalecer la consciencia de la importancia de significar la vida y de hacer cognoscibles los conceptos.

Los diarios se entendieron en dimensiones múltiples. Una de ellas se instaló en la necesidad de ser generosos consigo mismos. En la probabilidad de enseñar una relación con la individualidad distinta de la dictada en la derrota de la democracia ante la exacerbación del liberalismo. En la opción de asir el registro de la memoria con una idea no objetiva del autocuidado.

Ante los diarios, afloró el laberinto. Mientras el camino se explicó de una manera que nos permitió comprender que la mayoría de las veces fungir de maestro es obrar sobre lo desconocido.

En las memorias levantadas por los jóvenes de ese grupo en la institución educativa multipropósito, hay una constante: las actividades.

En ellos se desdobra el “qué hacer”. Cuestión a todas luces laberíntica. Con características de inexorable. La idea de “rutina” se entendió cual atavismo. La ruindad del cansancio asumida a ella —se advirtió— habita hasta los tuétanos el imaginario de los estudiantes. En ellos se ve la relación entre “el ocuparse” y la certidumbre de lo positivo.

En los diarios las actividades se narran hasta que surge la voz *tengo que ir al colegio*. Las vivencias en este entorno no se registran. ¿Para ellos el colegio está asociado al vacío? ¿La vida escolar es una interrupción de la vida misma?

Lo heroico en quienes se relataron se asume a las formas que encuentran para no amilanarse ante tantos frentes. Ideas de “tiempo perdido” y “asfixia” los sujetan. En el irrestricto avance de los dispositivos en los que el atavismo no es armónico con los arraigos. La distracción hace que sus angustias parezcan más venidas de “su mundo” que de su entorno.

El fracaso que deviene en el apocamiento de lo atávico es un asunto —en la sempiterna condición compleja tanto de lo mítico como de lo humano— que Martínez (2011) bien comprende en *Laberintos narrativos: estudio sobre el espacio cinematográfico*. Trabajo en el que considera el protagonismo compartido entre la sabiduría y la perversión. Entre el ingenio y la perfidia:

Todos nosotros encerramos en lo más hondo nuestros deseos, nuestras más innombrables acciones, las razones ocultas de nuestras actuaciones. De este modo, el símbolo del laberinto aparece unido a lo más profundo de la naturaleza humana; la forma laberíntica está fuertemente arraigada en la psiquis del hombre. En los orígenes del ser humano, este creó el símbolo del laberinto

como reflejo del miedo ancestral, y de la desorientación del ser humano ante la naturaleza, que se presentaba hostil a su alrededor y, como ser racional, también era una manifestación del miedo a la vida. El laberinto para conocer su destino y el universo donde está inmerso. (p. 90)

Martínez (2011) entrega contundentes definiciones que pueden afectar la comprensión de los diversos ejercicios asumibles a lo laberíntico. Entre los que bien se puede contar lo educativo: “El laberinto es también, y tal vez por encima de otros símbolos, un símil casi perfecto de la vida misma, con todas sus posibilidades, orden último para cuyo tránsito hay que dejarse guiar por el hilo de Ariadna” (p. 90).

Enunciado que nos licencia a seguir en la idea de vincular a Ariadna a las disciplinas, pues en la resolución de su historia se puede ver lo orgiástico en su condición de índice de la concentración de los privilegios.

En los diarios analizados, emerge la angustia por la graduación. La preocupación sobre el “día inminente” limpia las preocupaciones por el futuro. “Vestidos, arreglos, accesorios”, pululan cual compromiso insalvable. ¿Es el peso del presente o es un paliativo al miedo de un porvenir de luchas y de resistencias?

En la concentración de la mirada en una cita con los abalorios, el “valió la pena” deja de ser heroico. Para asumirse a resolver la enunciación de un problema en el que el símbolo le gana prendas a la noción de *lo doméstico*. “Preferí alquilar el vestido, es mejor así, un traje elegante alquilado que uno barato comprado”. Esa noche, sin duda, será especial. Así es como aparece para muchas de las mujeres un rito de paso: caminar en tacones. La graduación será un gran examen a las prestezas y a las habilidades.

En las “declaraciones”, se pugnan, entre los relatos de vestidos y tacones, las nociones de *belleza* y *comodidad*. Los juegos, las series y telenovelas tienen un lugar igual de importante a las responsabilidades. Se trata de citas y de obligaciones. Una forma de compartir que permitirá conversar con los compañeros en ese lugar que casi no se menciona.

Entre páginas y fechas, la escuela emerge cual relato y es asociada a aquello que se vuelve inestimable. La mención a los horarios es constante. Pero más desde la obligación de preparar los abalorios que desde la posibilidad de hacerse a las disciplinas.

Cuando aparecen los “círculos” o las amistades, los relatos trepidan. La noción de *amigo*, de *visita*, incluso cuando lo relatado es algo habitual, sirve para romper el laberinto de las rutinas.

Las voces de los padres habitan los diarios en el destacamento de las preocupaciones: los accidentes de tránsito, la movilidad, el tráfico, la carestía, la definición sexual de sus hijos, etc. La condición de familias extensas se manifiesta en las declaraciones de los estudiantes. Eso hace que ante ellos proliferen entornos y aprecios.

“Ir y venir”, “llevar y traer”, son díadas frecuentes en los diarios. Se trata de voces que empiezan a aprender de distancias. Paulatinamente, las nociones de *recorrido* y de *ruta* se separan del hacer camino, seguir una senda, tomar una opción o tomar partido.

Muchos de ellos ya son “partícipes” de angustias adultas. Trabajan en actividades informales. Compiten y aprenden de “regateos” y de especulación. Ganan para ayudar en la casa y les queda para pensarse la independencia. “Siempre es mejor trabajar que hacer oficio”, dice con tino alguno en quien la consciencia es algo más complejo que un ejercicio. Lo dice cuando uno de los trabajos posibles es hacer oficio, pero en casa ajena.

En los diarios, se relatan los tiempos frente al espejo. El tiempo de peinarse es dado para “pensarse”. El cuidado y el arreglo no son lo mismo. Especialmente en tiempos en que el camino es una escena.

¿Lo doméstico se prioriza sobre lo disciplinar? Primero tienen que cumplir en la casa que realizar las actividades o los desempeños académicos. La inserción en una “economía de los poquitos” les brinda la posibilidad de “arreglarse para salir”, de “armar parche” y de “pasear la pinta”.

De frente a la incertidumbre, la superposición del *laberinto* y el *camino* explica la administración de la probabilidad que emerge en el abordaje complejo de las frustraciones. Ante el riesgo del inobjetable triunfo de la desigualdad. En el aterrizaje forzoso que significa el asumir la aplazada consciencia de la circunstancia y de la condición social.

En entornos disputados entre la celebración y la tragedia, esa sobreimposición: “Es un esquema del cosmos. Es el resumen de las preguntas primordiales: ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿Cómo puede combatirse la muerte?, y es la manifestación material de la búsqueda espiritual, [...]. El laberinto es, en definitiva, el símbolo más representativo de la angustiada búsqueda humana” (Martínez, 2011, p. 90).

Búsqueda y angustia que tornan y se transforman a la luz del constante cambio de las legitimidades.

De ahí la necesidad por comprender lo directo, lo específico o lo simbólico de las violencias ejercidas dentro del laberinto: “El laberinto es la metáfora de la cultura [...] al igual que imagen estructural del saber mismo” (Martínez, 2011, p. 90).

Las ilusiones y alegrías se interrumpen ante la tragedia, aquella que a pesar de lucir incesante no se convierte en costumbre. Basta dejar correr una página:

Escuché unos gritos, salí a ver y mi hermano me dijo que una señora estaba herida. La señora estaba llena de sangre, con unas puñaladas en el pecho. Salimos a ayudarla, buscamos un carro para llevarla al hospital. El vecino se fue a llamar a la familia, la señora se estaba ahogando, por eso le dimos aire. La familia llegó en moto y se la llevaron. Mi novio me dijo que saliéramos, yo tenía miedo y preferí quedarme en la casa.

La “obra social” es la puerta para que en los diarios se aluda la escuela. El transporte se narra constantemente. El camino no es genérico, es particular. Es aquel que se hace en guala. Lleno de atajos entre la loma. De sectores que se suspiran y se temen.

A ellos las responsabilidades y el “oficio” les definen las cotidianidades. En un momento estos afanes se encuentran: al lavar el uniforme.

Entre los relatos de “sí mismos”, la vida se narra, pero no se detalla. La descripción se restringe a acciones socialmente aceptables. Dormir es más frecuente que conversar. La intimidad se funde en el descanso. “La calle” es igual al colegio. Se menciona, pero no se narra, no se explica, no se describe.

El rebusque y los inventos no les son extraños. Ellos organizan rifas, venden por catálogo, intercambian, mercan, arreglan. Son sujetos a la especulación y a la competencia. Eso en ellos sirve para definir las diversas inteligencias.

“Hambre y sueño” son constantes. Las mujeres hablan entre sí. La intimidad se comparte. Los hombres poseen otros registros.

Ante la vida comprendida cual cuestión que ni se maquila ni se sigue, es muy significativa la voz diversa que imagina al monstruo frente al héroe. Briceño (1997) en *El laberinto de los tres minotauros*:

Entiendo y estoy conforme. Pero no estoy de acuerdo. Cuando hablo, juego, canto, trabajo, no siento que estoy usando “bienes culturales”; siento que estoy siendo. Nunca me he visto como una entidad abstracta que dispone de formas reponibles y se va sirviendo de ellas para manifestarse; estoy completo en mi canción, soy mi canción. Voy hacia los demás y hacia las cosas de quien a quien y no de quien a qué, ni de qué a quien, ni mucho menos de qué a qué; además voy hacia ellos como si volviera a mí mismo y vuelvo a mí mismo como si fuera hacia ellos. (p. 352)

El *qué a qué* que a veces es base de la relación de docente y estudiante. En un vaciamiento del *quien* que en procesos de reconocimiento de la humanidad y de lo diverso se hace insustentable. Qué a qué que se desbroza en el registro y en la consideración de las diferentes formas de caminar o de “hacer camino”.

En el diario se evidencia una forma de camino. El que se hace de una duda, de la acumulación de información, de la formulación de unos objetivos, de la experimentación, del levantamiento de unos datos, de la significación y de la sistematización.

“Modo de caminar” particular y justo. En la posibilidad de seguir uno de los temples del hilo de Ariadna: la disciplina.

Los estudiantes son tanto compañeros de colegio como vecinos. Eso brinda una opción de comprender determinantes como la solidaridad y la fraternidad. Que hacen no se vacíen las competencias en las formas del oportunismo.

La entrega de contenidos, el cumplimiento de nociones de lo mínimo o de lo básico, se ve afectada por la diversidad de actividades curriculares (gestión, intervención e investigación). Las obligaciones

atravesan las rutinas del colegio. La lectura que los estudiantes hacen de eso es “vivaz” y agradecida. Las actividades parecen servir para desmontar la “frontera invisible” entre la vida escolar y la vida a secas.

Por eso, es necesario complementar las actividades, los dispositivos empíricos, con ejercicios de análisis, de estudio de lo fenomenológico y de formación para el pensamiento científico.

Para ellos, lo vivencial permite que la escuela se cuente en un tono que va mucho más allá de “la aventura” o “el riesgo”. En ellos, se despliegan las metas, las dificultades y los logros. Ante el logro es importante destacar que en los diarios estudiados las narraciones se lían a la primera persona del plural.

Una de las niñas, con vocación artística, ilustradora y libretista en ciernes, hace de su diario una suerte de camino, de ruta luminosa para escapar del laberinto. Ella se sabe hecha a misiones, a proyecciones en las que define y se define. Su diario se hace de un cierto determinante épico. Luchas y vencimientos. Temores y reflexiones afloran en la narración de quien condensa poéticamente “el sudor excesivo de sus manos” en el momento de ilustrar.

Ella se define como artista. Ve a los compañeros que comparten sus inquietudes como a “otros artistas”. En su relato, hay evidencia del reconocimiento de escuelas de la representación y de estilos y técnicas. En su labor creativa, hay exaltación. Se alcanzan estados febriles. Surge el paroxismo. Narra noches de “sueños raros” que no logra recordar.

En ella el alimento es polisémico. Los relatos de la comida son concomitantes con los consumos de símbolos, apropiación de objetos y obtención de contenidos que afectan su ejercicio artístico.

De ahí que en su diario surjan relatos cundidos de detalles: “Mi abuela me llevó al médico en Servi Vital con el doctor de toda la vida,

un viejo conocido llamado Franklin Chammat. Dijo que había crecido mucho. Habló con mi abuela. Me inspeccionó y me dio la receta de mis medicinas. Compraron los remedios (\$192 000). Mi abuela los pagó y nos fuimos. Tomé suero, comí lo que pude, miré internet y me dormí”.

Narración de la particularidad. Descentrada. Idea que alimenta los estertores de la voz de los tres minotauros propuestos por Briceño (1997):

El modo de mi caminar no es patético sino en situaciones extremas y eso durante cortos momentos; en general es un andar gozoso, *scherzato*, festivo, humorístico, juguetón. Una profunda seriedad basada en la radical seriedad, mortal seriedad, de mi situación hace que todo lo demás pierda seriedad y entonces la seriedad radical, mortal se vuelve cómica ella también. (p. 360)

De ahí en adelante la voz que Briceño (1997) le piensa al “salvaje” puede saltar de cuerpo en cuerpo. Entre quienes son desafectados y se rotulan con voces de riesgo y de vulnerabilidad: “Me quedan solo los objetos simbólicos. Los puedo barajar, intercambiar, prestidigitar. Soy maestro de la anamorfosis” (p. 360). Tal cual como opera la perspectiva en el enunciado del salvaje propuesto por Briceño, obra sobre los objetivos en los que la “deformidad”, la “conformidad” y la “levedad” se hacen prenda de los oportunismos.

En los textos de los partícipes, las narraciones más ordenadas y detalladas dan cuenta de los procesos académicos. Los contenidos y espacios afloran. En ellos se expresan los saberes que en el colegio se transversalizan. Del aula a la cama. Es uno de los caminos más frecuentes. La enfermedad y el cansancio se relatan, no se detallan. Se confunden.

En ocasiones, son razón, en otras son pretexto. Entre el relato de los diarios, la obligación académica se impone sobre la vida misma: “Ese día mi familia fue a enterrar a mi tío que falleció, yo no fui al entierro porque tenía trabajos que entregar en el colegio”.

Las pugnas entre tareas y películas, videos o redes son frecuentes. Las actividades se separan y no se considera una opción ubicarlas en relación. En ese sentido, es posible romper esas “fronteras invisibles” entre la vida escolar y la “vida a secas”.

Una de las alternativas, que se expresa en los diarios, es la de las tareas desplazadas por los proyectos. En una administración de tiempos y de acumulados que a todas luces es disciplinar.

- **5**

El encierro se radicaliza cuando las comunidades se convierten en condena. “Ser de” y nunca enterarse de lo que “eso es” en relación con las consecuencias conlleva un apocamiento de la existencia. Que se hace intolerable en la naturalización de lo violento y de lo injusto. Desconocer y desconocerse conlleva la renuncia de antemano a ser de muchas y diversas formas. Poética del autómatas implicado que limita el ejercicio de la consciencia. En la pérdida de la posibilidad de entender que son muros del laberinto las ideas del accidente, de la excepción o de la generación espontánea. Estas forman parte de las paredes exteriores.

En muy pocos casos, el pimpón entre el aburrimiento y el cansancio logra romperse. Las actividades relatadas permiten entrever las siluetas de hombres pequeños y de niños avejentados. Pero perviven las formas de la vitalidad que las ideas de riesgo en torno a la juventud no han podido terminar de asfixiar. Quizá sea la principal de ellas la de la intimidad que les da una justa medida a los miedos cotidianos, a las rutinas y a las excepciones.

En ellos palabras como:

| <b>Acciones que estatizan, figuras de lo prematuro</b> |   |
|--|---|
| Trabajé.   | Negación del entendimiento de la infancia como derecho.   |
| Cociné.  | Ligazón de las nociones de <i>ayudar</i> con los cautiverios domésticos. Con nominación frecuente de “hacer destino”. |
| Vendí.   | Naturalización de la reducción en la informalidad de la noción de <i>competir</i> .                                   |
| Patrón.  | Perfilamiento aupado por la insistencia de los medios regulares colombianos por el melodrama de las mafias.           |
| Jefe.  | Sin relación alguna con el entendimiento de la formalización en las relaciones laborales.                             |
| Suegra.  | En la idea del destino más institucional que sacramental. Entidad asumida a obligaciones más que a trascendencias.    |

En su experiencia vital, ellos superan los lugares comunes de los medios que narran a los jóvenes, en la caricaturización de su expresión. Mímesis oportunistas que no salen de usos, como “cucho, parece, menor, etc.”.

Entre los diarios, la ilusión y la tragedia se siguen. Se persiguen las colas: “Llegué y el hombre que me gusta me preguntó cómo me había ido en el entierro de mi tía, me sentí triste, pero igual le respondí”.

Documento y testimonio se confunden. Los enojos asumidos a las etapas del desarrollo se combinan con las incertidumbres. Generadas estas por circunstancias que expresan “hacen parte de la vida”. En ese sentido, es potente el ejemplo de la niña que anticipa la llegada de una fiesta. La celebración avanza en la emoción y en las calendas, pero la

posibilidad de ir no es segura, porque la amiga que siempre la acompaña cuando se “enrumba” “no tiene quien le cuide el niño”. Memoria de la palabra *tropiezo*. Memoria segunda de la palabra *rumbo*.

De frente a una adultez prematura a la que llegan desde las más diversas plataformas de lanzamiento, la trampa sistémica de la adolescencia opera. Diseñada para la exacerbación y la promoción de las sensaciones de insatisfacción, de ahogo e incertidumbre. De ahí la dificultad de asir esta etapa de la vida a nociones, no ilusiones, tales como planeación, proyección o prospectiva. Cuestiones que se asocian a la madurez. Que, a pesar del *agrandamiento*, parece escasear. Porque entre los diarios es frecuente el relato de “pataletas” protagonizadas por “los mayores”. En esta comunidad, los abuelos aún son jóvenes y muchos padres son niños boicoteados por el destino. Así es como desarrollos, aplazamientos y arribos no dados se juegan prendas en panoramas donde la condena y el capricho se mueven casi impunes.

Para dialogar con los tiempos, la principal arma es la consciencia. En todas sus formas: la del origen, la de las circunstancias, la de las probabilidades. Esto logra que lo genérico se imponga. Emergiendo en frases como:

| ¿Declaraciones o testimonios condensados?        |   |
|--|---|
| “Te escribo para decirte que me siento muy mal”. | Confidencialidad.   |
| “Hoy no he hecho nada que valga la pena”.        | Desasosiego, incertidumbre y temor a no ser legítimos.                |
| “No he podido comprar lo que necesito”.          | Declaración de las ansias — muleta de la noción <i>inquietudes</i> —. |

Lo genésico surge cada que hay una negociación justa con el proceso de institucionalización que significan la comunidad, los pares, la escuela, los actores de la formación. Por eso, insisto en hacer por desmontar las “fronteras invisibles” entre la vida y lo académico. En el entendimiento de que la significación es necesaria para vencer las desesperanzas y los desentendimientos. La complejidad no se da en la ausencia de reconocimiento.

En ese sentido, retumban las palabras de Gramsci (2017) colectadas en *Odio a los indiferentes*:

Aquellos que conciben la vida como serena lucha por la verdad y el bien universal, como deber inmanente en cada acto para dominar las pasiones y los impulsos —para que la realidad no efímera, pero con los caracteres eternos e incontrolables de la historicidad, se afirme y fluya— son siempre presa del desaliento, y tienen que hacer sobre sí mismos un enorme esfuerzo para evitar ser arrastrados en el torbellino de la irritación impulsiva, de la pasión irresponsable. (p. 75)

El escape posible del laberinto requiere de un primer gesto: reconocer la particularidad de este.

La relación entre el ser y el género se requiere para interpretar las sujeciones y establecer las rutas de la escisión.

Tal como lo propone Walcott (2003), en uno de los pabellones de su poema “Grecia”, incluido en el poemario *El viajero afortunado*:

Cogí aire sin idioma en mis manos.  
Mi cabeza estaba depurada de los monstruos de otra gente.  
Alcancé esto después de medio centenar de años.  
Yo, también, me comprometí a seguir el hilo de oro  
Alrededor de una catacumba que se estrecha donde los muertos  
Esperan en columnas bastilladas con oro en torno al plinto  
De su encuadernación en piel de cordero, y caí  
Encima de mis rasgos derritiéndose en el Minotauro  
En el callejón sin salida del laberinto clásico,  
Y con esta espada de pita macheteé  
Al viejo toro griego. Ahora, acucillado ante la piedra  
en blanco,  
Escribí el sonido para “mar”, el sonido para “sol”. (p. 69)

La senectud no es cosa solo del individuo. Corresponde también a la edad de las comunidades. Esas en las que “lo típico” es el apocamiento de lo “clásico”. Donde es posible hacer para que el héroe que enfrenta con machetes al monstruo de sus cotidianidades comprenda el valor de situar un nombre y un sonido justos sobre las lápidas de aquellos a los que molió el desentendimiento.

Mientras reviso los diarios, una maestra me cuenta que guarda una colección de rostros de sus alumnos. Lo dice con amor y orgullo. Sentimientos casi tan grandes como la indignación que la invade cuando los muestra a gente que no es de la comunidad y estos expresan: “Tan

lindos, no parecen de Siloé”. Es casi como que se anticipara la fealdad ante una imagen asignada que justifica el miedo y niega las posibilidades de un acercamiento que no conlleve formas como la sexualización de lo violento. Rótulos de lo triste, lo terrible y lo horrendo. Que reproducen la violación en las acciones, las miradas, las caracterizaciones y la disposición de proyectos. Ejercicios que pretenden “la redención” de aquellos a los que no se conoce. Seres a los que se les dispone lo que Eco (2011) en *Historia de la fealdad* llamó la “tenebrosa belleza”.

Potente resulta, en la intención de ilustrar el concepto que se pretende hacer cognoscible, un segmento citado por Eco (2011) de *El infiel*, de George Byron. En el que, inicialmente, se alindera al individuo: “Raras veces se digna a sonreír y, cuando lo hace, es triste ver que lo único que consigue es protegerse de la desdicha” (2011, p. 284). Para después lanzarse sobre el sujeto colectivo al que se teme. Una suerte de Minotauro travestido de Hidra: “El vulgo solo percibe la sombra de ‘actos perversos’ y un destino merecido; el observador más atento puede entrever un alma noble, un alto linaje” (p. 284).

En la imagen dispuesta, en el riesgo de una cita forzada, la posibilidad de comprender lo peligroso que resulta dejar la significación en manos de lastimeros. Quienes corren el riesgo de ser doblegados en la obediencia a las formas de la interpretación desde las violencias. Siempre hay que interesar e interesarse. Algo que es distinto de “defender intereses”. Siempre hay que hacer por las diversas consciencias, a pesar del dictamen constante de “no complicar” o no “complicarse”.

Gramsci (2017) ya advirtió del riesgo enorme que conlleva la generalización del desinterés, al versar sobre la necesidad de densificar el compromiso:

Muy pocos son aún los hombres que se preocupan realmente por lo que sucede a su alrededor, que se preocupan de no permitir que se agrupen los nudos que después pedirán la intervención de la espada para cortarlos y provocarán *de facto* la guerra que es inherente a la sociedad actual. Porque son muy pocos los hombres que se esfuerzan por comprender todos los complicados recursos maléficos de la sociedad a la que pertenecen; son muy pocos los que se proponen transformarla concretamente, que se proponen —a la espera de poder reemplazarla— recluirla en la red de un control intensivo para impedir que la maldición que encierra latente se vuelva demasiado activamente cruel. (p. 81)

Red tendida. En ocasiones, cooptada por las diferentes formas del asistencialismo que reducen en *salvamento* la acción social. Red a la que temen los censores por la proliferación posible de liderazgos y movimientos. De ahí que a la inconformidad se le confine en una etapa del desarrollo: la adolescencia. Y se le restrinja en una poética: la angustia por lo accesorio.

En la comunidad referida, como en tantas otras, la posibilidad de controlar “la actividad de lo cruel” está concentrada en dinámicas que la convierten en “deuda” o en “gratitudes eternas”:

| <b>De la esperanza o de la estupidez</b> |   |
|--|---|
| La voluntad del gobierno.                | Cada vez más escasa, en medio de la amalgama entre el neoliberalismo y el triunfo político del proyecto del cartel de Medellín. |
| La filantropía.                          | Cual código propagandístico del clientelismo.   |
| El altruismo.                            | Que en su versión ejecutiva suele ser un ejercicio de mala consciencia.   |
| La caridad.                              | Que a la luz de lo resultadista reproduce el código promocional (prenda principal del oportunismo).                             |

Voces que en la mayoría de las ocasiones buscan el doble objetivo de pulir nombres o reducir impuestos. Por eso, no es extraño que sirvan de vestido a los botines políticos rótulos, como “vulnerables”, “jóvenes de alto riesgo”, “marginales”.

El Minotauro está condenado por la vergüenza de quien lo pare. Está ahí para que el ardid de la estatura del héroe sea. Es la víctima inútil de una historia lejana al final feliz.

Frases que sirven para encontrar dimensiones al diario que se cierra con el siguiente texto: “Hoy no me siento feliz. Así que no escribo cosas buenas. Solo te abrí para decirte que me siento como una mierda. No tengo ganas ni de ir a estudiar. Quiero olvidarme de todo y no saber nada de nadie. Mi corazoncito es muy delicado y por eso sufre tanto”.

El corazón en sí es un sujeto. Encerrado. Dolido. Es una suerte de Minotauro dentro del Minotauro. La traición y el desengaño están. Son una constante. Pero el rostro del traidor, del vergonzante, salta de objeto en objeto, de sujeto en sujeto, hasta terminar por diluirse.

Traidor de un nosotros. Que en ocasiones se limita a hacer la “descripción objetiva”. Siendo más que justo el entrecomillado porque el rostro del escrupuloso es uno de los alimentos principales de la neutralidad valorativa. Faceta que no puede permitirse el maestro consciente de los estigmas que bañan a los hijos de un territorio. Maestro que debe ir entre la senda. Con la actitud que le permita penetrarse con “lo horripilante” señalado por aquellos que insisten en que para entender se necesitan distancias. Hay que ir, maestro. Hacer el camino. Con la consciencia de un Virgilio que sabe que lo que cruje no son piedras. Son cráneos que no se pisotean. Que comprenden la relación orgullosa entre la grada y el sacrificio. Maestro probable al que Eco (2011), en su “Redención romántica de lo feo”, recorta condensado por un fragmento de *Los misterios de París*, de Eugène Sue: “Este hombre encarnaba la exageración de lo más pequeño, macizo y rechoncho que hay en el tipo de Hércules Farnesio. Debemos renunciar a describir la expresión de crueldad que desbordaba bajo aquella máscara espantosa, en aquellos ojos inquietos, móviles, ardientes como los de una fiera” (p. 286).

Cuando el maestro va de referir lo inconveniente a saberse parte del riesgo de ser dictado en lo ulterior —“fíjense dónde terminó, dando clase en la loma”— pasa a ser una célula del Minotauro. Se queda, prenda de lo acabado, ardiendo a unos pasos del “final del camino”. Muchas veces más como símbolo de las obligaciones imposibles de cumplir. Esas que terminan por convertir una frontera en un muro o en una pared más del laberinto.

Disciplinado —científico e intelectual— es quien lía el agenciamiento a la significación. Hecho a su propio diario —convertido en herramienta a través de la *antropología docente*—. Preso de los dictámenes que hace aquello que Ricoeur (2009), en *Amor y justicia*, llama el “maestro interior”. Efecto que se puede vencer si “el diario” da cuenta

más de la inteligencia, de la subjetividad y de la espiritualidad que de las reminiscencias.

Quien guía el ejercicio sabe que lo que hace va más allá de los determinantes de *enseñar* y *aprender*. Relata constante la tensión entre esencia y luz. Complejiza las consideraciones. Está atento a los instantes en que enseñanza e iluminación se sobreponen. Corre el riesgo de la abolición de una por la otra. Asunto de “almas” y “esencias” en el que las tensiones entre la inteligencia, lo inteligible, lo propio y lo nuestro deben cuidarse de no reproducir la imagen laberíntica de la comunidad, ni de agotar la idea de la luz que habita en su ejercicio. Bien vale, entre la dialéctica *amor* y *justicia*, saber cuando cátedra y doctrina son de la misma naturaleza: “La metáfora de la luz no sabría sustituirse a la *figura* del maestro, por la simple razón de que la luz y el verbo son lo mismo” (Ricoeur, 2009, p. 101).

Cosa que no se reduce a voluntades pregonadas que sirven de escudo a los escapistas y de alimento a los oportunistas. Sino que comprende las claridades de la neutralidad imposible, o para el imposible. De la que buena cuenta dio Gramsci (2017), en su ejercicio de definición de lo político y de los políticos:

La vida es para ellos como una avalancha que se observa desde la distancia, en su irresistible caída. ¿Puedo yo detenerla? Se pregunta el homúnculo: no, porque no sigue una voluntad. Porque la avalancha humana obedece a una lógica que caso por caso puede no ser la mía individual, y yo como individuo no tengo la fuerza para detenerla ni desviarla, me convengo de que no tiene una lógica interna, sino que obedece a las leyes *naturales* inviolables. (p. 34)

Para muchos aún es muy difícil de entender el reconocimiento posible de una dimensión espiritual de aquellos que se resisten a ser una simple utilería en las sendas del héroe. Que se resisten a consolidarse cual “misión” de quienes son lanzados entre la acción social y la condición funcionaria.

Las comunidades, las poblaciones, los seres, no están ahí para agotarse como índices de aquello que requiere de atención constante o intervención urgente. Máxime cuando de la noción de *crisis* se despliegan negocios.

Las comunidades son, entre otras cosas, trayectorias, gestos, señales y voces. Voces que permiten entender aquellas diferencias que Ricoeur (2009) les reconoce a la plegaria, la oración y la alabanza. Idea bajo la cual la esperanza termina por ser una forma de la intuición por la existencia de una probabilidad mejor.

Cuestión que nos lleva a plantear el olvido de la dimensión del *cambio* asumible a la historia particular. Atavismo del ascenso que los liberalismos instalaron en versiones del escape. Para cundir de ruidos el posible análisis de la *lumpenización*.

El “gracias a Dios”, el “Dios quiera”, el “porque así lo quiso Dios”, en los escritos de los estudiantes no son frases vacías. Están ahí. Viven. Al lado de expresiones en las que fantasmear las cuestiones objetivas:

| Sinceramiento de lo cotidiano y vital  |  |
|--|--|
| “Salí a comprar algo que necesito”.    | Conversión del consumo en rasgo de la identidad. |
| “Fui por lo mío”.                      | Idea de la propiedad situada sobre lo paliativo. |
| “Me acompañó a comprar lo de siempre”. | Versión propia de la noción de <i>respaldo</i> . |

El Dios relatado por ellos no es temido. Hay una versión de él siempre en derredor de lo “inconfesable”. Esto es un índice de diversas formas de la inocencia. Inocencia que se da, siguiendo las ideas de Ricoeur (2016), tanto por la consciencia de sí como por la fe en sí mismos. Idea que no nos debe dar para gastarnos en idealizaciones ni de la comunidad ni de las relaciones con esta de quienes escriben los diarios.

El amor y la pelea definen las relaciones. Sentir inminente el final del camino no es lo mismo que sentirse a la vera de este. El estar en el laberinto es una forma de ser. Disponer horizontes requiere de entender la relación entre legitimidad y poder. Hacerse al arbitrio de la diversidad de saberes. Entrar en entornos donde las subjetividades no sean simples prendas de negociación. Así el declarar es tanto catarsis como ejercicio de la consciencia: “Estoy pensando en ese bobo. Lo quiero, pero su actitud me confunde. Me gustaría darme otra oportunidad con una buena persona, pero tengo miedo por las malas experiencias que he tenido con los hombres”. Relación entre *incertidumbre* y *verdad*. Cuando lo humano falla, emerge lo divino: “Sé que con la ayuda de Dios todo cambiará. Bueno, ya ha llegado la hora de irme a descansar”. Para ellos, el riesgo está atravesado tanto por la resignación ante el corazón del hombre como por la noción de *Dios* a la que puedan menester.

Idea que en muchas ocasiones está restringida en la imagen de “lo seguro”. En la confusión que vende cual apostolado los ejercicios violentos que convierten los problemas en un cheque al portador. A la espera de los más prestos o de los que exhiban mayor competencia en las gimnasias de lo ejecutivo.

La conversión de la angustia dominante en la “moneda falsa” a la que aludió Gramsci (2017) corre riesgos cuando, a través de experiencias como la analizada en este texto, el aprecio nos lleva a superar todos los elementos de la domesticidad.

Ejercicio que requiere de redireccionar la preocupación docente hacia formas de pertinencia muy distintas de las propuestas desde lo ejecutivo. Para evitar el extravío de nociones como *necesidad* o *seguridad*:

La seguridad para la prole se convierte en un privilegio de pocos, y nosotros los socialistas queremos que no sea así, que todos los nacidos de madre estén protegidos durante su desarrollo fisiológico y moral, que todos los nacidos de madre sean iguales frente a los peligros, a las dificultades del entorno natural, y que todos tengan las mismas oportunidades para encontrar los medios necesarios para educar la propia inteligencia, para dar a toda la comunidad los frutos máximos del conocimiento, de la investigación científica, de la imaginación que crea la belleza de la poesía, de la escultura, de todas las artes. (Gramsci, 2017, p. 52)

¿Es posible superar la grosería dominante de un ahora que pretende vaciar de probabilidad a discursos como el Gramsci (2017)? Sí, en la escucha atenta, el análisis permanente de emisiones y declaraciones que hacen que la esperanza y la piedad se descongelen cual entelequias y se descubran un asunto técnico. La *antropología docente* posibilita una idea de dinámica que es de la naturaleza del pensamiento. Quienes la ejercen —en concomitancia con la *pedagogía de autor*— tendrán su base y sustento en el reconocimiento de la relación de las gentes con la memoria, el conocimiento, la investigación, la imaginación y las diversas formas de la belleza.

Es necesario escapar de los estadios en los que lo único que se democratiza es la sensación de “estar en riesgo”.

Es de destacar que en muchos de los diarios estudiados amanecer es casi como salvar la vida: “Dios me dio otra oportunidad de vida, me levanté y desayuné”. La vida es dinámica, la relación con la prevención y la previsión está dada. No obstante, se manifiesta que las cosas pasan tanto como se construyen: “Hoy estuvimos trabajando en mi casa, para pasarnos a vivir allá. Nos tocó madrugar para ir a ayudar a pasar material y llevar comida para los trabajadores”.

Ahí el *nosotros* y el *ellos* es una cosa intrincada. En los relatos se entrevé que las definiciones parten de labores, de oficios, de funciones, etc. El ellos y el nosotros no se limita a las familiaridades. La familia significa tensiones. Es un campo de tiente para comprender la noción de *lo inexorable*: “Hoy siento que mi familia no me quiere, porque algunos hablan mal de mí y otros me juzgan. Me dan la espalda a veces. Hoy, con esta situación, me hace falta mi madre. Ella sí me daría todo el amor del mundo”.

Los diarios fueron un ejercicio en el que se hizo posible encontrar el arbitrio de la consciencia. Tal como la concibe en su estudio *Amor y justicia* (Ricoeur, 2009). En un análisis que comprende tanto a Heidegger como al Pablo epistolar: “La consciencia es fundamentalmente principio de individuación antes que instancia de juicio y de acusación [...] La consciencia revela el carácter problemático de la identidad personal en el momento mismo en que esta es llamada a su condición de *ultimate concern*” (p. 108).

Consciencia de sí, que no es igual a consciencia de *bien y mal*. Sobre la que ha obrado el neoliberalismo para que se confunda el conocerse con el “sálvese quien pueda”.

Consciencia que el intervencionismo no puede reducir en formas *positivas y afirmativas*, pues de ahí devienen o cunden dependencias: “La ‘mala’ consciencia es, antes de cualquier caracterización moral, el

sentimiento doloroso de la no-identidad de la cual emerge la ipseidad [idea de sí mismo]; la ‘buena’ consciencia es la alegría de esas *pangs of conscience* [cargos de consciencia o remordimientos, según el contexto]” (Ricoeur, 2009, p. 108).

Los jóvenes son. La presión sobre ellos es mucha. A pesar de la constancia de la frase “su única responsabilidad es estudiar”. Para ellos muchas veces más la palestra que la relación con la esperanza o la expectativa.

En todos los diarios estudiados, solo se registra una conversación con adultos en la que el tema fue el futuro: “Hoy estuve hablando con mi tía sobre qué puedo hacer cuando termine de estudiar”. Son más frecuentes las narraciones en las que las responsabilidades se desplazan: “En la casa tomaron hasta la cuatro de la madrugada, me tocó tratar de acostar a mi padrastro porque estaba superborracho”. O aquellas en las que la fragilidad nos grita su inmanencia: “Me dolió mucho ver a mi abuelo en la UCI. Él siempre ha sido muy sano”.

Los adultos pregonan todo el tiempo su preocupación por los jóvenes. Muchas veces sin advertir que ellos también son una preocupación para los que “vienen atrás”. Estamos, somos, en relación. La vida se hace. En la reiteración o superación de rencillas o escrúpulos: “Sonó mi celular y era mi novia. Contesté. A mi mamá no le gusta y se siente mal. A mí me da mucha tristeza. Mi mamá llora por mi culpa”. La noción de *culpa* pesa mucho. Por eso, se da el desplazamiento que dificulta el entendimiento: “Tuvimos una discusión con mi mamá. Dice que soy muy perezosa. A ella le dan dolores de espalda, es el estrés. No se deja hacer masajes de mí. En la noche sigue sin hablarme. Pasan los días y sigue indiferente. No me gusta pelear con ella, pero ya no sé cómo hacerle entender que me gustan las mujeres”.

Quizá para terminar sea necesario referir elementos *poblográficos* que, o bien se pasan por alto, o bien se consideran obvios. En los diarios,

se evidencia que en el imaginario de los estudiantes está la consciencia de que los saberes no son exclusivos de lo urbano.

En “la loma”, por las características de la comunidad, su locación y los orígenes de sus habitantes, perviven las formas de una ruralidad integrada. Por eso, *aquí* la palabra *patrón* tiene una connotación particular. Fronteriza. Frases como:

| Expresiones del <i>terminus</i>                |   |
|--|---|
| “Fui a cortar una sábila”.                     | Costumbre, práctica y animismo.   |
| “Piqué pasto para darles a las bestias”.       | Poética de la conquista del territorio. Arqueología posible de la expresión “ciudadano de a pie”. |
| “Esta tarde viene el señor de las herraduras”. | Cotidianidad resistente.  |
| “Tuve que darles de comer a los caballos”.     | Arquetipo de las emergencias. Dialéctica entre la labor y la ostentación.                         |

Expresiones vivas. No son parte de folletines. No conforman narraciones ajenas. No reducen a la miseria los saberes pecuarios.

Entre los diarios, las realidades, cuando se narran, son desparpajadas. En ellos, los eufemismos terminan por vencerse. En el uso de las expresiones, en la formalización, se ve la gravedad de los asuntos: “mi pelada”, “mi novia”, “mi compañera”, “mi pareja”, “un entuque”. De la misma manera, en las voces se describen las condiciones y la lectura sentimental del territorio. No dicen: “Me fui para mi casa”, “Fui a casa de mi novia”, “Fui al centro con mi mamá”. Ellos usan las expresiones: “Me subí para la casa”, “Bajé a la casa de mi novia” y “Bajamos al centro”.

Idiolecto que permite entender una poética propia de los ascensos y de los descendimientos. Entre las familias la loma es el referente

principal. En un efecto de espejo que toca a la movilidad social. Emerger (ascender en la escala social) significa descender (bajar hacia los barrios y sectores del piedemonte). En los diarios, se advierte esta dinámica como una constante que determina la relación entre los deseos, las probabilidades y el esfuerzo que corresponde a la adquisición de saberes o la apropiación de técnicas.

En los diarios, las casas se están construyendo. Es inminente un trasteo. Las familias se concentran mientras se terminan las adecuaciones. La idea de la casa hecha por mano propia se copia entre las generaciones. En la evidencia de una memoria de las técnicas socialmente acumuladas. Dispuestas para vencer condiciones y características topográficas que se convierten en tiente de insistencias, obstinaciones, resistencias, inteligencias e inventivas.

La loma los porta. Con ella hay lucha y negociación constante. Los relatos en torno a “habitar”, “construir” y “edificar” brindan una doble opción de ejercicio intelectual: levantar la arqueología de los saberes de las dinámicas invasivas en tiempos de la defensa del derecho a la ciudad y el territorio, y construir la genealogía de la comunidad (trabajo del que son referentes importantes las intervenciones del proyecto Cali de Vida y el ejercicio de concertación de la planeación territorial denominado gestores de ciudad).

Para realizar la segunda labor planteada, es necesario hacer la revisión de experiencias en las cuales los conceptos y las metodologías derivados de las discusiones en torno a lo genealógico se hicieron posibles. Experiencias como la de Banguero (2018) en *Territorialidad en los reales de minas: norte del Cauca, 1851-1930*.

En su libro, Banguero (2018) define como método lo genealógico:

Es en sí mismo una manera de hacer historia para entender los cambios y las transformaciones que se producen, y permite comprender cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente, al tiempo que intenta encontrar un equilibrio y para eso conecta lo cotidiano (hechos normales) con lo más general (grandes explicaciones) y se plantea constantemente preguntas que ya están establecidas en la sociedad. (p. 90)

En ese sentido, se comprenden las preguntas más allá de su relación con angustias y problemas. Se entiende la expresión como un asunto no transitivo. En el que el presente se hace muy pesado. Entre los “hechos normales”, comprendidos por Banguero (2018), presentes en los diarios, se encuentra el atesoramiento de elementos corporales asumibles a la noción de *patrimonio*: los dientes y el cabello.

Los estudiantes dan cuenta del cuidado de aquello que atesoran. El cabello y los dientes tienen una ubicación principalísima dentro de las ponderaciones. La noción de *cepillarse* les corresponde a ambos. En ellos, la obligación por su cuidado. “Las planchas” y su uso determinan la relación entre las generaciones. Al tiempo que el verbo se asume a imperativos e indicativos categóricos: “Me levanté tarde y mi mamá me peinó”.

El verbo sufre un desplazamiento y se asume a llamar a cuenta, reprender o aconsejar. Al tiempo surge una idea de contacto a través de la acción de “peinar” que hay que referir con sumo cuidado para no reducir “el hecho normal” a anécdota o a acontecer simple:

| <b>Expresión del patrimonio corporal</b>   |
|--|
| “Entre clase y clase les trencé el pelo a mis amigas”.                             |
| “Entre todas peinamos a una compañera”.  |
| “En la semana cultural, convencimos a la profe de que se dejara hacer una trenza”. |

El asunto referido es, sin duda, significativo. En él la extinción del legalismo pudoroso que pretende la relación se da casi en la ausencia del contacto.

En cuanto a los dientes, es significativo el relato constante de las ortodoncias. Quizá en la noción de *las grandes explicaciones* sea necesario preguntar por la preocupación y la obligación por la simetría. Ante aquellos que son habitantes de las más diversas asimetrías naturalizadas. Que se manifiestan en las profundas desigualdades generadas de la exacerbada competencia entre aquellos que la institucionalidad insiste en ver como “iguales”. Efecto que sirve para sustentar políticas públicas, redactadas más en afanes ejecutivos que en apuestas críticas.

Asimetrías que en sí son memoria. Como la dimensión de los lotes. Las características de las fachadas. Los andenes. La pavimentación de las calles. El suministro y saneamiento básicos. Las rutas comerciales. Incluso los recorridos de lo institucional. Entre los que se cuentan la escolarización, el transporte en sus tensiones por los estadios de formalización, la localización de los servicios de salud. Asuntos todos tocados por las inequidades. Movidas por fenómenos como el *poblamiento* y el *clientelismo*.

En fin, la asimetría naturalizada en los aconteceres, las cotidianidades y las realidades específicos no es admisible en las condiciones objetivas de los niños: “Mi abuela me llevó al odontólogo, no tengo caries,

pero hay que cambiar las amalgamas”. Manifestación vital y común en el grupo. Aquí cabe recordar que el porcentaje que piensa especializarse manifestó un deseo específico: “ser ortodoncistas”.

En este territorio, la odontología es un elemento para entender los procesos de formalización. En guala, la memoria hizo el viaje del tegua al dentista y de ahí al odontólogo. Por eso, no es justo reducir la manifestación en torno a los dientes a la idea de la obligación ante la belleza. No obstante, es necesario entender la apuesta por la simetría que se reproduce, quizá por temor a asuntos que definen a la vida misma: el desorden, el caos, el ruido, las altisonancias, la desproporción, etc.

En esa dirección, resulta vital la definición de la simetría que Eco (2007) traza en *Historia de la belleza*. Entre sus fuentes asume a Vitrubio:

La simetría es la armonía apropiada que surge de los miembros de la obra misma y la correspondencia métrica que resulta de las partes separadas en relación con el aspecto de la figura entera [...] La simetría nace de la proporción que los griegos llaman analogía, ningún edificio puede ser ordenado de forma adecuada sin analogía con la justa proporción del cuerpo humano. (p. 74)

Así pues, se instala la mirada ante el origen más que ante la lógica que mueve la designación de la monstruosidad. Pero más allá de eso, es posible ampliar la discusión a un campo de lo cognoscible de asuntos como *armonía* y *proporción*. Campo en el que se establece la opción de superar los determinantes de obediencia y orden. Eco (2007) nos llama a cuenta sobre una definición que entre las obligaciones se nos desdibuja: “La armonía no es ausencia de contrastes, sino equilibrio” (p. 72).

Equilibrio que no es justo confundir con “normalidad”. De ahí que en los ejercicios emancipadores se dicte necesario dejar de comprender la proporcionalidad a la luz de “lo correcto”.

- **6**

Las posibilidades de análisis de la experiencia desarrollada a partir de la propuesta de la docente de reemplazo en la institución educativa oficial (IEO) —a cargo de la cátedra de Ética en el proyecto *Mi comunidad es escuela*— son múltiples. No se agotan en esta textualización.

Las opciones pedagógicas de aplicación de estrategias similares a las aquí referidas son numerosas. Quizá las menos interesantes sean aquellas que nos llevan a ejercicios de confusión entre el desarrollo técnico, la formalización y la canonización.

Realizar un ejercicio de producción de sentido y colección de memorias no se puede gastar en la enseñanza de la “sana redacción”. En la renuncia a la *enseñanza*, el investigador no se puede concentrar en evidenciar los niveles de apropiación de las normas por parte de los estudiantes. Su deber es:

| <i>Propósitos y metodología</i>   |
|---|
| Contar con la disposición para encontrar vocaciones en las declaraciones. |
| Significar las identidades en medio de los testimonios.                   |
| Inventariar los discursos en cuanto a orígenes y desdoblamientos.         |

Para desde ahí realizar la obra antropológica.

El maestro que reproduzca este tipo de experiencias debe estar dispuesto a ver belleza en medio de errores ortográficos. Tener la voluntad de encontrar verdad en medio del cinismo. Disponerse a comprender las secuencias y consecuencias entre lo no armónico y lo no equilibrado.

Las opciones para la significación a través de la *antropología docente* y la *poblografía* son muchas. Los códigos y los tipos textuales por usarse son diversos. Tanto como los hace posible la dinámica de las culturas: canciones, letanías, batallas de rap, chistes, cómics, trovas, desarrollos audiovisuales, memes, etc.

A ser considerados en la concomitancia del instante y el siempre. En la renuncia a la torpeza resultadista. En labores movidas por la delicadeza. A través del cambio de la noción de *aplicación* por un ejercicio piadoso y comprometido. En el cual el maestro se asume un sujeto ético que interpreta las probabilidades. En la advertencia permanente de la dialéctica entre *amor* y *justicia* (Ricoeur, 2009).

## Aplicación conceptual

### Más allá de la noción de *impacto*

Siempre ante experiencias como la relatada brotan los cuestionamientos:

| Preguntas ejecutivas   |   |
|--|---|
| Cómo se mide el impacto.   | Prenda del belicismo ejecutivo.                                     |
| Qué tan significativa fue la muestra.  | Elemento que asocia los modelos matemáticos a las ideas de control. |
| Hasta qué punto fiarnos de una memoria que no obedece a la idea dominante del resultado. | Reducción de la <i>verdad</i> en el dato.                           |

Las respuestas posibles son tan simples como diversas. Comprenden la ratificación de la definición de lo numérico alejado de la noción de *verdad*. La que le han insuflado los paradigmas cuantitativos alejados de la *phrónesis*. En manos más de la noción de *empresa* que definidos por la ciencia. Perdidos entre la ampulosidad y el cinismo.

En el ejercicio de la *antropología educativa*, no juega la idea de las proyecciones ni las formas de la validación sustentadas en escalas. Allí estriba la escisión entre la significación y la sistematización. En el reconocimiento de las filigranas que diferencian las analíticas de las lógicas. Tras el abordaje de las diferencias y concomitancias entre las fenomenologías, las hermenéuticas y las metafísicas. Asunto que es una preocupación de Gadamer (2015) en su libro *El movimiento fenomenológico*. En el cual nos insta a entender la entidad científica más

allá de las dominancias positivas. Que restringieron el acceso —y el derecho— a la relación pensamiento, conocimiento y experiencia. Tras situarlo demandante de identidades estructurantes, que hicieron de la investigación otro indicador de la desigualdad.

Gadamer (2015) convierte en objeto de su análisis el trabajo de Husserl —reconocido padre de lo fenomenológico—. Para, a través de él, instalarse en el desarrollo de una consciencia de lo científico. Que es precisamente lo que posibilita trabajos del tipo de los aquí referidos: “En una crítica demoledora contenida en sus *investigaciones lógicas* logró demostrar que los hechos de lógica, al igual que el objeto de las matemáticas, los números o figuras geométricas no son hechos de experiencia, que se ven desprovistos de su valor real si se les malinterpreta como tales” (p. 2730).

Esta consideración —hoy ya asumida, pero no gastada en la obviedad— resitúa la *verdad*. Idea que puede ser providencial en tiempos de los “manda callar” y de la manipulación sustentada en criterios, herramientas y objetos como:

|              |  |
|--------------|--|
| Indicadores. | Prenda habitual de las aplicaciones acríticas propuestas por lo ejecutivo.   |
| Gestión.     | Noción que extravía la <i>neutralidad valorativa</i> en la naturalización resultadista de lo omnímodo. Que contrastada con la noción <i>agenciamiento</i> que sirve para distinguir entre el compromiso y el <i>maquillaje</i> . |
| Instalación. | Expresión vacua. En la mayoría de las ocasiones sirve de índice de la confusión entre la investigación y el ánimo colonizador.   |

Gadamer (2015) es fundamental para darle una nueva entidad a la noción de *dato*. Mil veces apocada entre la torpeza de la *gestión resultadista*. El dato es una entidad en el fenómeno. Confiable solo cuando se pone en relación. Veraz en el diálogo. Vertible a través del relato.

Requerida para la lectura de la necesidad de lo sustantivo que se especifica en la significación. Objeto de la *phrónesis* por su materialización en *verdad esencial*: “Para este tipo de verdades de esencia, Husserl reclamaba la evidencia, denominando este tipo de figura esencial del objeto intencional, esto es, aquello a lo que la conciencia y su correspondiente acto intencional se refiere en cuanto a tal” (p. 2762).

De tal materia, emerge la idea de considerar la evidencia tanto como sustento que como mimesis: “Los fenómenos son *datos esenciales* de este tipo, cuya descripción a partir de la intencionalidad de la conciencia supone al mismo tiempo su única justificación posible” (Gadamer, 2015, p. 2769). Así es que son de la misma naturaleza de las narrativas. Son una forma del relato. En un grado sumo de condensación que los convierte fácilmente en prenda de los absolutismos. Por eso, la *unicidad* que de ellos emana debe protegerse de ser confundida con *univocidad*.

Esa noción de *unicidad* es diferente de la que reconoce el resultadista. Se refiere más a lo sustentable que a lo probado. Porque es requerido comprender las cosas y los fenómenos no por el cómo son, sino por el cómo han sido vistos: “De esta forma Husserl creía poder dar con lo fenomenológicamente perdurable en las grandes hazañas de pensamiento de la historia de la filosofía” (Gadamer, 2015, p. 2769).

Esta idea de Gadamer —retomada de Husserl— de la heroicidad del trabajo filosófico nos lleva a asumir relaciones diferentes entre el movimiento y la acción. Entre la lectura —sus narratividades— y la consecuencia. Entre la perspectiva, la legitimación y el riesgo: “De esta manera pudo ver en el continuo de los escorzos en que ‘aparece’ un objeto de percepción el sentido fenomenológico de la ‘cosa en sí’” (Gadamer, 2015, p. 2769).

El entendimiento del fenómeno requiere del entendimiento de las maneras como ha sido relatado. Asunto que no es posible si la razón

sustancial de las subjetividades y las identidades no se busca en las narratividades en las que se participa.

En ese sentido, Gadamer (2015) nos permite señalar la diferencia entre percibir para y desde el discurso y asumir a capricho: “Ahí da la impresión de que la experiencia del otro es el rendimiento de una aprehensión animadora secundaria elevada a la percepción pura de algo extenso” (p. 2791). En ese punto, vuelven a jugar las categorías del entendimiento y del espacio-tiempo propuestas por Kant. Ante las que operan la apercepción y la apriorística.

Ante Gadamer (2015), es posible entender la consecuencia y la evidencia del objeto o del fenómeno como un asunto expresivo. Lo que es dependiente de los acumulados en su derredor. Factores que son los que justifican los heroísmos filosóficos, pues la cosa es tanto la cosa como el relato de la cosa: “¿Dicen esto las cosas mismas? ¿Es que hay ahí algo extenso primero, algo que se puede percibir, ‘haciéndose’ únicamente con posterioridad persona? ¿Son así las cosas mismas?” (p. 2791).

Cuestión filosófica y ética que no se resuelve en el reduccionismo resultadista. Que para ser asumida exige el reconocimiento de los aconteceres. Tal como lo ilustra Gadamer (2015): “Los ‘sentimientos de simpatía’ de Scheler, el ‘ser con’ de Heidegger, la descripción clásica de Sartre de las miradas que se encuentran y el análisis de la perspectiva de Merleau-Ponty son una única crítica de este enfoque, necesitado de desmontaje analítico” (p. 2800). Genealogía. Secuencia y consecuencia. Que en su advertencia prolifera las posibilidades de ser partícipe. En algo que es y nunca dejará de ser una narrativa. Sin importar las condiciones y características de su materialización.

En ese desmonte, la opción de asir nuevas subjetividades. En la consciencia de que el saber —y sus formas— dependen más de la participación que de las imposiciones. El ejercicio genealógico presentado

por el autor de *El movimiento fenomenológico* permite asociar la gloria a una idea malbaratada entre angustias por la escuela del gólem: el estado de la cuestión.

El relato de la forma y de la materia es en sí el cuerpo de la forma y la materia. Bajo esta enunciación surgen nuevas dimensiones para comprender lo orgánico. En la reformulación de la dialéctica entre ciencia y compromiso. Que depende de las nociones de la *cinética* y de lo *genésico*. En una relación franca entre origen y condición. En la cual se requiere de la comprensión de la corporalidad. Tanto como metáfora como asunto objetivo.

En medio de lo determinado y de lo que aún está por conocer, la consciencia encuentra tanto la explicación como la justificación: “¿Pero no constituye precisamente el misterio de nuestra corporeidad el que el verdadero ser del cuerpo no sea objeto de la consciencia?” (Gadamer, 2015, p. 2804).

La pregunta de Gadamer (2015) nos ubica ante aquello que se pretende omitir a pesar de su obviedad. Eso que nos es evidente de nuestro cuerpo es una porción mínima de este. De ahí que esta percepción del todo y de la parte conlleve el punto de partida de la exagerada confianza con que nos manifestamos en medio de nuestras escasísimas certidumbres: “Nuestra realidad corporal no es aquello de lo que uno se percata cuando el cuerpo no se siente bien. Más bien, y en un grado mayor, consiste en nuestra entrega completa a ese ‘ahí’, a eso que nos ata, a eso que nos mantiene despiertos, a eso a lo que nos entregamos completamente” (p. 2804). Algo problemático cuando el dictamen de lo que es cuerpo lo hace lo empresarial. Caso frecuente que nos mueve al malestar y nos convoca a la resistencia.

Sin duda, el malestar es fundamental para la vivencia de la consciencia. El todo y la parte se nos evidencia —ni someramente

ni en el límite— entre el fenómeno y el problema. Díada que se hace esencialidad y sustancialidad. Para justificar las apriorísticas y las apercepciones que definen el sustantivo: “Por hablar con Aristóteles, el alma no es en realidad otra cosa que la realidad actuando, el estar *actuando* del cuerpo, su *energeia* y su *entelequia*, de tal modo que el cuerpo no constituye otra cosa que la ‘posibilidad’ del alma, la viveza de estar despierto y de pensar” (Gadamer, 2015, p. 2804). Por eso, el *ejecuta acrítico* es más un gólem que un ciudadano. Su alma ha sido desalojada. Ante la probabilidad solo será circunstancia o descarte. Su labor no es de la naturaleza del sacrificio personal (Jesi, 2014).

Ahí radica la distancia entre la inercia —propia del resultadista— y la consecuencia que se entiende en lo analógico y lo equívoco. En ese sentido, el cuerpo es metáfora y objetividad de lo identitario. Como bien lo define Gadamer (2015) —al amalgamar a Merleau-Ponty y a Aristóteles—. En una frase que aplica tanto al entendimiento posible de la colectivización como de la individualización: “el cuerpo no es nada para sí mismo, no es un corpus” (p. 2797).

Manifestación que nos deja en la paradoja de la comprensión del cuerpo a través de la palabra *cuerpo* —cual garante de la apriorística que nos ofrece clase y especie— o en el requerir la experiencia específica del cuerpo. Al tiempo dependiente del relato y garante del superar las *inercias*. Allí opera la dialéctica *celebración* y *trabajo*. En una bellísima relación de festividad y obligación como rasgos de la vida misma: “Cuando el lenguaje, en tanto realización del estar ahí, no *celebra*, sino que *trabaja*, jamás expresa algo que haya sido expresado ya. Es siempre de nuevo respuesta” (Gadamer, 2015, p. 2873). Así se evidencia el patetismo de una tendencia: el corporativismo. En ella la noción de *trabajo* se asume a la repetición maquinal y la *celebración* es solo la escuela de las promesas fútiles del logro.

Justo ante esta *enunciación* emergen todas las vitalidades en reconocer las consecuencias entre las *narratividades* y la *identidad*. Porque en ellas habitan las situaciones que hacen de la acción y del lenguaje tanto constatación —o consulta— como propuesta —o hipótesis—.

Por eso, no se le puede dejar la *participación* y la *comunicación* al reduccionismo instrumental. Que es propio de la sustitución de la democracia por la exacerbación de lo *liberal*. En la reducción cual corporación de todas las posibles relaciones.

Ahí todo tiende a convertirse en oficio. Se reduce entre la insignificancia. En un proceso de naturalización de la extinción de las labores en pro de la dignidad. Hoy ya desalojadas de la escuela del gólem. Fenómeno resarcible si a través de Gadamer (2015) rescatamos la ponderación de la *lógica* de entre el anaquel de lo *utópico* en el que el resultadista pretende perderla: “El proceso de la comunicación no debe ser interpretado como procedimiento metódico al que uno recurre contra el interlocutor, sino que se realiza entre los dos interlocutores a modo de dialéctica de pregunta y de respuesta abierta a ambos lados” (p. 2911). Así se entiende el *porqué* de la negación corporativa a la cotidianidad, la vitalidad y la objetividad de los diálogos. Lo que nos permite pensar que cuando el resultadista restringe *propósitos* en objetivos corporativos realmente grita “¡Cicuta para todos!”.

No es posible la educación en medio de la apuesta del resultado por el resultado. El contacto dado entre quienes no han sido allegados a la posibilidad de participar no es más que la ratificación de la insustanciabilidad de las evidencias de lo *falso positivo*.

Gadamer (2015) nos brinda la opción de comprender las condiciones y consecuencias del manifestar que el *entendimiento* no debe reducirse a dato o emisión numérica. Tras la comprensión de que excluir el relato de los procesos en los que se hace lectura de la participación es

asumir —seguro sin resquemores— el *todo* por la parte. Así es como no se puede perder de vista que el *resultado* es una forma muy compleja de la textualización. Una de tantas mímisis posibles:

En este proceso que no parte nunca de cero y que no finaliza nunca con la suma de una cantidad total. También el texto, y especialmente aquel texto que es una obra, es decir, una obra de arte del lenguaje que, desligada de su creador, se encuentra ante nosotros, equivale a alguien que responde de forma incansable a un esfuerzo nunca completo de comprensión interpretativa, y equivale a alguien que pregunta y se encuentra siempre frente a alguien permanentemente carente de respuestas. (p. 2901)

Por tanto, se hace posible expresar que en la lucha contra la insignificancia resultadista se nos dicta vital la apuesta por la antropología educativa. En ella habitan las condiciones para garantizar la probabilidad del partícipe.

Así pues, concebir la *planeación*, la *práctica* y la *evaluación* desde lo heurístico y lo hermenéutico es mucho más que una veleidad. El docente científico —irónicamente para muchos— ofrece opciones a las escuelas emancipadoras. En tiempos en los que el estructuralismo viró en la pretendida poética única de lo ejecutivo.

En ese sentido, Gadamer (2015) nos señala la función que ha cumplido la hermenéutica en la consecuencia lógica de la humanización de la ciencia: “El giro hermenéutico se extiende así a la totalidad de la ciencia moderna, dominada por el ideal metodológico” (p. 2911).

Ideal que ha generado la confusión entre el método y lo procedimental. En la asfixia de las dimensiones críticas. Cuya naturaleza principal es al tiempo evidenciar los compromisos y garantizar la participación: “De esta manera se descubre el otro lado de la cultura científica que domina nuestra civilización, apareciendo como cultura de las humanidades, que en Alemania se denomina también ciencias del espíritu o de la cultura, al lado de las ciencias naturales” (Gadamer, 2015, p. 2911).

Nominación —que no simple tradición de la cosa dicha en la improbabilidad de localizar la cosa en sí— que ha exacerbado el ruido de las tensiones entre lo *blando* y lo *duro* —lo exacto o lo dúctil y lábil—. Para construir una noción de *lo científico* encerrado entre cuatro muros infranqueables: lo ajeno, lo lejano, lo frío y lo desalmado.

Presidio que se vence ante la presencia de un Gadamer (2015) en la historia de quienes —en medio del heroísmo filosófico— sitúan las humanidades como ariete principal en la reyerta contra la insignificancia: “Humanidades que abarcan en realidad la totalidad de nuestra conformación humana de la vida” (p. 2918).

Contundencia en la caracterización que el autor de *El movimiento fenomenológico* completa con la disposición de una tarea. Propia de la naturaleza del decir y del hacer. Obligación de quienes ejercen y viven la educación: “encontrar el justo equilibrio entre el poder del conocimiento dominador y la sabiduría socrática del no saber acerca de lo bueno” (Gadamer, 2015, p. 2911).

Labor que nunca ha de ser asumida por los creadores y criadores de gólems. Esos que desbordan el tejido entre la acción, el lenguaje y la implicación. Al reducir las narratividades en protocolizaciones carentes de *discurso*. Entre las que se pondera de más una forma de la *seguridad* que sirve de cepo o de patíbulo a las perspectivas y a las ciudadanías. Por la fruición en derredor del *ser incompleto* que es lanzado al mundo

con un *glosario* restringido por la referencialidad única del éxito: “El ser humano no ‘tiene’ únicamente lengua, logos, razón, sino que se encuentra situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder preguntar y al tener que preguntar, por encima de cualquier respuesta que pueda obtener” (Gadamer, 2015, p. 2921).

Esa zona abierta es precisamente donde acaece —entre las identidades— la subjetividad. Preguntar es necesario para ser. Así se nos dicte la pertinencia única de obedecer. Cuestionar es inherente al ser humano. Al que se le debe proteger cual derecho su inacabada completitud.

Condición que nos permite ser partícipes —gracias al *poner en relación*— en la tradición de la ciencia y de la filosofía desplegadas en el verbo. Es en la *relación* en la que la humanidad se hace manifiesta. Esta se extingue en los momentos en los que la verticalidad nos hace sufrir el peso de los discursos convertidos en cartilla, en instrumento o en fórmula. En un efecto en el que el “estar a la espera” de Gadamer se convierte en el congelamiento resultadista: “Un estar a la espera es también aquello que motiva que toda conversación se convierta en lenguaje” (2015, p. 2944).

No conversa quien obedece o quien simplemente se concentra en seguir o cumplir un derrotero. Caso frecuente de la extinción de los propósitos amplios por la proliferación de los objetivos característicos de los ritos de paso. Cumplir en el que muchas veces el *prósopo* es considerado accesorio o no requerido, pues el diálogo no es un objeto —mucho menos una angustia—: “Todo hablar dirigido al otro —al presente, ausente, determinado o indeterminado—, sea en forma de pregunta sea en forma de respuesta, es al fin y al cabo consciente de que no ha dicho lo que en realidad hubiera querido decir” (Gadamer, 2015, p. 2947).

Allí radica una de las condiciones más patéticas de la escuela del gólem. A quien solo se le ofrecen respuestas. En una clara desconexión entre la voluntad y el conocimiento. Entre la cual al *cuestionamiento*

—o a la actitud crítica— se le lee desplazable por la fórmula. En la reducción de la *disciplina*. Vista en la mayoría de las ocasiones como algo insufrible, pero descartable.

El gólem tiene una dimensión ejecutiva. Está entrenado en eso de “tragarse palabras”, lineamientos y disposiciones. No entra en relación. No conversa. Solo logra, alcanza, supera, sin verdaderas realizaciones. Algo grave si consideramos la noción del *movimiento* propuesta por Gadamer (2015): “Solo en esas ocasiones felices en que se logra verdaderamente una conversación, donde el otro nos sale al encuentro y corresponde realmente, todo intento pasa del fracaso al logro” (p. 2944).

Están condenadas al fracaso todas aquellas escuelas en las que el objetivo no es encontrar al ser, sino *egresar* a quien será número o botón de muestra.

Por eso, una de las apuestas principales al ir en contra de la insignificancia debe ser ir en pro del espíritu —asunto que también se intenta reducir en la adjetivación *empresarial*—. Para que la eficiencia deje de considerarse patrimonio y la complejidad encuentre nuevos *ethos* en tiempos cada vez más desalmados: “Esto vale tanto para la conversación del alma consigo misma, a la cual Platón denominó ‘pensar’, como para cualquier forma de aproximarse a un texto, sea un poema, sea un pensamiento” (Gadamer, 2015, p. 2950).

De ahí que una de las características de la ignominia sea el alejamiento masivo del texto. La dispersión que al volverlo sempiterno relativiza el valor y la posibilidad de asumirlo. En medio de la exacerbación del gesto y de la falta de estímulo al pensamiento. Ante el cual —de manera contenciosa—, viene bien escuchar a Gadamer (2015) en su legitimación de todas las localizaciones e identidades filosóficas: “La fenomenología, la hermenéutica y la metafísica no son tres puntos de vista filosóficos distintos, sino el filosofar mismo” (p. 2945).

Filosofar es requerido en la humanización. El ser completo e inacabado se debe al pensamiento y al reconocimiento de las ciencias. Ese ser al que —en *Introducción a las ciencias del espíritu*— Dilthey caracteriza por la identidad en el intelecto: “Por el trabajo de la ciencia llega a conocer el intelecto los medios de que dispone y su alcance, sus métodos y el poder de los mismos, y emplea ahora con virtuosismo, como un atleta de la lógica, las fuerzas que le son inherentes” (Gadamer, 2015, p. 7859).

El gólem es incapaz de virtuosismo. No cuenta con la posibilidad de ser el “atleta de la lógica”. Está condenado a ser el dibujante de los atajos. Por lo que su inherencia difícilmente abandonará las naturalezas de la violencia.

Asunto gravísimo en tiempos en los que se ha extinguido la consciencia de que al ser no se le puede negar la ciencia. Tal como no se le puede negar el arte. Ahí radican las principales injusticias en la dominancia de las escuelas del resultado por el resultado. La fruición por la sujeción incompleta se hace insostenible cuando el propósito último de la educación debe ser la virtud.

Por eso, hay que conflictuar la noción de *cuerpo* derivada de lo ejecutivo. Que hace de lo vital reducciones por las que se “pasa” o a las que se acude sin la posibilidad de expresar la consciencia. Fenómeno que bien entiende Dilthey (2015): “La vinculación corporativa y autoritaria de los individuos ha obstaculizado la relación libre de las actividades de las personas en dominios, que, como la ciencia y la religión, encuentran en la libertad su atmósfera vital” (p. 7863).

Esos dominios se han visto desplazados por formulaciones. En las que el espíritu no encuentra los caminos hacia su reflejo.

Esa desconexión, en gran medida, conlleva la asfixia de lo humano en medio de las cotidianidades resultadistas y corporativas. Así que es

necesario — al ir en pro de lo significativo— no confundir con la restricción de la libertad la institucionalización que corresponde —en esencia, sustancia y sustantivo— a la escuela.

Esta debe ir en pro del reconocimiento de las diversidades, más que obrar por el reconocimiento de pilares que la hagan operativa. Su función es incentivar lo que Dilthey llama el sentimiento de sí. Fundamental para que sea —se exprese en la concreción— la probabilidad de la identidad vista cual garante de la subjetividad. En medio de un *fenómeno resistente* en el que Dilthey (2015) nos sirve para ver una secuencia y consecuencia del tiempo de lo humano: “Con el crecimiento del *sentimiento de sí* y el desarrollo de la consideración objetiva fue produciéndose también una libre diversidad de visiones del mundo” (p. 7908). Humanidad concomitante con el reconocimiento de la trascendencia que hace naturaleza de lo divino.

Objetividad consecuente que se desestimula en el gólem. Su entidad solo reconoce las formas del capricho y del “a la ligera”. Que se esgrimen ante la alusión constante al riesgo. Frente al cual se pervierte la noción de *autoridad* y el concepto de *pensamiento* se reduce a la versión resolutiva de los autoritarismos. La muerte de lo volitivo anticipa el dictamen de las dependencias, pues, “frente a la autoridad, la demostración verbal, al silogismo que excede a la experiencia, se percibe en la voluntad una realidad poderosa, una esencia legítima y verdadera” (Dilthey, 2015, p. 7908).

Entre la dominancia del “las cosas son como son” aquello que más se afecta es la voluntad. En medio de lo espurio de silogismos, como la escuela es garante del éxito, la felicidad es dependiente del éxito, la escuela debe garantizar el éxito.

Enunciaciones que prometen la posibilidad de saltarse la obra que permite asir las *narratividades disciplinares*. En el olvido de lo que

Dilthey (2015) nos ayuda a comprender como la única justificación de las *escuelas*. En medio del viraje de los tiempos en los que la legitimidad o se dispersa, o se atomiza, o se relocaliza. Asunto que en extenso él explica, en relación con las nuevas legitimidades de la institucionalización cual experiencia. En la que juegan tanto la religiosidad como las diversas formas de arbitrio de la consecuencia. Más allá de la cimiento de la culpa o de la genealogía de la responsabilidad: “El clérigo cede su lugar al literato, al escritor o también al profesor [...]. En las ciudades en que se presentan estos hombres no existe aquella diferencia entre una gran masa servil laborante pero iletrada y un pequeño número de ciudadanos libres que considera como indigna toda clase de trabajo corporal” (p. 7985).

Enunciación que comprende las diversas formas de la desigualdad a las que el gólem no habrá de acercarse con vocación crítica. Porque las formas de servilismo que se le presentan le evitan “la indignidad” del trabajo corporal.

El *ahora* es diferente de los tiempos relatados por Dilthey (2015). Ya que *hoy* se avanzó hacia la entidad de las esclavizaciones en medio del influjo rentista. Entre las que el alejamiento de la ciencia y del arte se premian con las realizaciones en los campos en los que no hay opción de superación. Realizaciones que sirven de maquillaje de las distintas formas de la dependencia. Circunstancia que justifica la evocación del surgimiento de las identidades científicas, que hace el autor de la *Introducción a las ciencias del espíritu*:

La naturaleza no se presentaba como una criatura divina y el hombre metió sus manos en ella para captar tras sus formas las fuerzas. En este movimiento se origina el carácter de la ciencia moderna: estudio de la realidad tal como se ofrece

en la experiencia mediante la búsqueda de la conexión causal, por tanto, mediante el análisis de la realidad compuesta en sus factores, especialmente por medio del experimento. (p. 7942)

Para el absolutismo, el experimento está más al servicio de la emoción que de la experiencia. De ahí la desconexión del gólem de la conciencia de su realidad.

Lo resultadista arruma lo *causal* entre un collar de promesas escapistas que deifican los dispensarios de la inconsecuencia. Entre los cuales se ha reemplazado a las *leyes de la naturaleza* por los artificios de las *claves del éxito*. Fenómeno que deriva en la expulsión del *ser incompleto* de las probabilidades de comprensión de sus tiempos.

Para la *comprensión del tiempo*, se requiere del reconocimiento de lo identitario. En medio de las diversas facetas de la *teoría del conocimiento*. Sistemática del saber en la que se constituye —sin agotarla— la narratividad disciplinar. Emanación de la que —tras la definición de las leyes naturales— se ocupa Dilthey (2015): “Surgen [...] la investigación de las leyes casuales de la realidad [...] y la teoría del conocimiento” (p. 7950). A las que los hermeneutas situaron entre la *recolección* y la *sospecha*. En el reconocimiento de las identidades concomitantes con las diversidades de la acción, el lenguaje y la imputabilidad.

Proliferación que permite asir el *conocimiento* a sus nominaciones entre los fenómenos, porque “su tendencia consiste ahora en establecer sobre la base de la teoría del conocimiento una conexión entre las ciencias particulares de la realidad” (p. 7951).

De ahí que el contacto sea inherente a la ciencia. Algo que las ortodoxias suelen ignorar, pues conciben la ciencia cual privilegio. Ellas

comportan todas las nociones de la carrera. Desde la nominación del resultado en las escuelas hasta las pugnas armamentistas.

Idea de carrera que es un rasgo principal de las escuelas resultadistas. Sustentadas en una noción eufemística de las competencias. En ellas la noción de *aptitud* no permite la apropiación al ser de sus múltiples dimensiones en lo retórico, lo político y lo poético. Por la costumbre de separar los asuntos en función de su “utilidad”.

Fenómeno que deviene en formas de *subciudadanía*. Especialmente en la extinción de lo retórico cual garante de la probabilidad de la autoría.

*Las escuelas del gólem* son aquellas en las que la capacidad de elección se limita a la toma de decisiones en cuanto adquisiciones objetivas. Que se valoran en su rendimiento o en su instrumentalización. Escuelas que deben ser desalojadas de la consideración de y por lo legítimo. Para ser comprendidas más en la tradición de los asientos esclavistas que en la de la *institucionalización del conocimiento*. Entidades propaladoras de los absolutismos, ajenas a la democratización de las ciencias, del arte, de la técnica. Administradoras de la ponderación del *facto*. Atentatorias de la probabilidad y de la necesidad de los individuos y comunidades de ponerse en relación. Para así ser objetos de *imputabilidad* —definición identitaria— más allá de los legalismos reaccionarios. Si no se libra a los seres del influjo de los resultadistas, siempre estarán bajo la égida de los ascos y los escrúpulos.

En ese sentido, resulta vital la genealogía de la participación que subsume el trabajo de Beuchot (2016) en *Hechos e interpretaciones: hacia una hermenéutica analógica*: “Ciudadano era el capaz de deliberar, y la deliberación era la parte esencial de este arte [la retórica]. También era una parte de la *prudencia*, la virtud capital, y por eso la educación se concebía como formación de las virtudes” (p. 91).

Educación inconcebible para los cultores del gólem. Jugados por los automatismos. Por la extinción de las angustias de la participación. La cual se define en la obtención de una voz, en medio de las voces que —en acumulado y tiempo— determinan las identidades.

Lo resultadista ha dejado del *ser* su fáfara. En la proliferación de acciones en las que no se compromete el espíritu. Pues el objetivo —pervertido cual meta— no es dado en el entendimiento de las *facultades* que hacen insoslayables la fraternidad, la solidaridad y la empatía.

El gólem es lanzado a la acción. Sin la probabilidad de entender los elementos de lo teórico: “el intelecto, la ciencia y la sabiduría, además la prudencia y el arte o técnica”. Y de lo práctico: “la templanza, la fortaleza y la justicia” (Beuchot, 2016, p. 91). Elementos que definían el ciudadano en su epigénesis. Entidad hoy extinta. Máxime cuando nos hemos acostumbrado a los artífices que ni eligen ni deliberan.

Beuchot (2016) continúa su genealogía de la *participación* —fundamental para entender la probabilidad de una educación en contra de la insignificancia— con las *pedagogías* en las que compiten la disciplina y la libertad: “el conductismo y el constructivismo”. Apuestas desprolijas de la “mediación dialéctica” que Beuchot considera les brinda la *proporcionalidad*; definición que al ser asumida evita se les reduzca a mero modelo o a somera nominación.

En medio de esta mediación, casi quimérica, se evidencia el riesgo de oponer la *disciplina* a la *libertad* por el escaso conocimiento de lo que la teoría —identidad y participación— y la *práctica* —emancipación— son. El siglo XX se gastó casi en su totalidad en la pugna entre estas mal llamadas escuelas, en la imposición de una institucionalización de la instrucción, a todas luces tiránica ante la probabilidad de la educación comprensiva. Ante la cual Beuchot (2016) señala la probabilidad de lo que se esboza para la interpretación, el conocimiento y el pensamiento

—en la concomitancia entre experiencia, voluntad y crítica—: “La educación vista desde una perspectiva hermenéutica y, más aún, analógica, adquiere un carácter específico” (p. 93). Especificidad que se reconoce a través de la dialéctica entre la identidad y la subjetividad, en la que se superan los *ethos* del perfil gracias a las definiciones de la *entidad* al interior de lo que entiende común y hace propio: “Es el encausamiento de la intencionalidad del ser humano, la cual es intelectual o cognoscitiva y volitiva o afectiva” (Beuchot, 2016, p. 93). Rasgos que lo ejecutivo se salta, pues no está dispuesto a gastar —ni tiempo ni recursos— en el fomento a la inteligencia, en el desentrañamiento de lo cognoscible, en la formación de la voluntad o en la expresión consecuente del afecto.

La escuela resultadista no está dispuesta a dejar de ser violenta e ignominiosa. Muy a pesar de que las funciones posibles en esos aspectos ya hayan sido dictadas ante la probabilidad de una escuela hermenéutica y analógica. En medio de la institucionalización crítica que puede definir los procesos del hecho educativo. Así se legitima una *pedagogía de autor* que, “en el lado cognoscitivo, se ve centrada en la formación del juicio, tanto teórico, como práctico prudencial” (Beuchot, 2016, p. 93). Porque conlleva el contacto entre subjetividades. Puestas en riesgo y en relación. Dadas en compartir el camino que lleva a la identidad.

Enunciación fundante de aquello que puede considerarse una escuela de la significación. Cuya apuesta principal es en pro del espíritu. En términos kantianos. Para garantizar la dignidad, la participación y la libertad. Propósito amplio que “es, en el fondo, la formación del criterio, y radica en la formación en virtudes, ya que la virtud, además de que ha vuelto a las teorías educativas, es algo sumamente analógico, pues conjunta reglas, leyes o principios, y sobre todo, modelos y el ejercicio continuo, es decir, tanto la teoría como la *praxis*” (Beuchot, 2016, p. 93).

Posibles apropiaciones y costumbres que se naturalizan. Cuando se rompe la cárcel epistémica de los perfiles y se hace efecto del afecto. Para así poder superar la ignominia. Gracias a educar el aspecto volitivo en el *ser completo e inacabado*. De tal manera, es posible comprender la educación como la fase de *realizar* que permite *superar*. La escuela debe ser la garante del entendimiento de la relación entre la práctica y la libertad. Al respecto, Beuchot (2016) expresa: “Ya de por sí [el ser analógico] está conectado con esa parte práctica, pero también debe abarcar la educación de los sentimientos, algo que se ha olvidado y que solo hace muy poco ha comenzado a rescatarse” (p. 93).

Para paliar la imposición a la escuela de ser la legitimadora de las formas de lo violento. Circunstancia derivada de una suerte de desmadre de la acción ejecutiva. A la que se acostumbra a no refrenarse ante “sensiblerías” o “palabrerías”. El resultadista no tiene tiempo para sentir o pensar. Por la inminencia del riesgo de pérdida o derrota que estos rasgos de la *phrónesis* —prudencia— conllevan.

Ante estas *entidades* cuya referencia única es el éxito, Beuchot (2016) reclama una *educación en el sentido*: “es decir, buscadora y dadora de sentido para vivir, para la existencia humana. [...] solamente la educación sirve si es significativa para el hombre” (p. 93).

Noción imposible de asumir en la ausencia de inteligencia. O entre el artificio. La noción de *servir* se redujo a la constatación de las formas de acumular. *Objetivas*, confundidas con la fortuna o con el enriquecimiento. Fruición que elimina la noción clásica de *los opuestos*. Que es el alimento de la escisión entre las dialécticas, las dicotomías y los diálogos, y que permite la probabilidad de ser en la completitud.

Opuestos que Beuchot (2016) caracteriza: “inteligencia, voluntad y afectividad” (p. 94). Tríada — imposible de reducir en secuencia— que es fundante de la probabilidad de hablar de la existencia de las *ciencias*

*del espíritu*. Esas tradiciones de estudio de lo humano que en su sola consideración retrotraen la reducción de la vida en el nivel de vida y de la existencia en la capacidad de adquisición. Que redimensionan al *ser* en evidentes y diversos *sentidos*. Una educación basada en ellas —no limitada a su consideración enciclopédica— conlleva el vencimiento del imperio de las nimiedades y de la veleidad: “Es la educación significativa, porque al ser humano solamente lo mueve y atrae lo que le dé significado, lo que le resulte con sentido, cargado de simbolismo para él” (p. 94).

Por eso, la escuela resultadista pretende desplazar al humano para situar al gólem inconsecuente y supracompetitivo.

Sustitución que no será completa si logramos establecer los lineamientos de la *educación del ser completo e inacabado*. Desde el signo. En la creación de obligaciones que sirvan de contención a la poética de la asimilación. Esa que determina la escuela de la *insignificancia*.

Hay que ir en pro de la escuela significante. Hermenéutica y fenomenológica. Crítica y lógica. Hasta metafísica. En cuyas primeras lecciones, al sentido se le debe alimentar en la formación de la conciencia del sí. En derredor de conceptos como *índice*, *símbolo* e *ícono*: “Esa simbolicidad es la que deseamos alcanzar para la educación, y lo haremos gracias a la hermenéutica aludida, porque es la más apta para medirse con los símbolos” (Beuchot, 2016, p. 94).

Así pues, que a la alusión hay que comprenderla en la posibilidad de superar los absolutos propuestos por la escuela ejecutiva. Gracias al fomento de las prácticas que no reduzcan a la noción de *gestión* los hallazgos que definen una identidad. Estos son los que posibilitan la subjetividad.

Considerable resulta el esfuerzo de Beuchot (2016) de nominar como analógica aquella escuela que va en contra de la insignificancia.

A la cual le identifica un rasgo principal: “se centra en las virtudes, con unas pocas reglas o leyes y mucho de modelos y ejercicios, que es como se forma la virtud, en la praxis” (p. 96).

De tal forma, se hace necesario salvar la noción de *modelo* de la que propone lo resultadista. Ahogada en la obediencia y la asimilación, por la confusión del método con lo procedimental. Hay que significar más allá de ese determinante. Para vitalizar todas las búsquedas que dictan posible la asimilación de las *prácticas* y de las *teorías*. Asunto de diversidades objetivas y evidentes: “en ello ayuda mucho una hermenéutica analógica, ya que ella nos hace interpretar a la educación como un texto, en el que la interacción educativa no se sujeta a una hermenéutica unívoca, la cual impone los contenidos” (Beuchot, 2016, p. 97).

De ahí que sea necesario hacer claridades en torno a la posibilidad de ser partícipe en este texto. Pues esta resulta ajena a todo ejercicio que no sea proclive a incentivar las imputabilidades que determinan o definen la autoría.

Quizá en una interpretación radical de lo que es lo equívoco Beuchot (2016) cuestiona la hermenéutica no absolutista. Por los riesgos que conlleva lo indeterminado, en el extravío de lo relativista: “la cual deja los contenidos al garete” (p. 97).

Por eso, él provee la entidad de una pedagogía *analógica*: “que atenderá a los contenidos, pero, sobre todo, a la formación de virtudes o disposiciones que hagan funcionar los principios y reglas con una adecuación debida a la *praxis*” (Beuchot, 2016, p. 97).

Definición que nos lleva a considerar que tal vez la diferencia entre lo *equívoco* y lo *analógico* no sea más que nominativa. Ya que ambas nociones siguen caminos que se calcan en eso de contener el desbordamiento ulterior de lo *resultadista*. Afirmación que se aleja de lo gratuito

o de lo instrumental cuando se recortan los rasgos en pro de la dialéctica entre virtud y práctica. Se destacan de entre las búsquedas que consideran la identidad, la subjetividad y las narratividades disciplinares.

En esta aclaración, es justo partir de explicar la concomitancia de lo *analógico* con la búsqueda equívoca de avanzar de la enseñanza a la legación. A través de crear opciones para apropiar las *narratividades disciplinares*. Estas tienen mucho de la noción de *sentido* propuesta por Beuchot (2016): “El sentido es lo que comprendemos de una expresión, la referencia es la realidad a la que ella apunta” (p. 97).

Elementos propios —expresión, referencia y realidad— que son fundantes de la apropiación de la noción de *narratividad*. En la que operan tanto la tradición —lo apriorístico y de apercepción— como la voluntad mimética. Ante la cual la opción de equívoco es quizá menos restrictiva que la entidad que requiere de la analogía.

En el equívoco la posible participación. En las hermenéuticas la *práctica* que conlleva la libertad. En la *analogía* las asociaciones que requieren del ejercicio crítico. El cual en esencia, sustancia y sustantivo también es equívoco.

De tal forma, la noción de *sentido* requiere del avanzarse a la noción de *dirección* o de lo dado. Esta última considerada por Beuchot (2016): “El sentido es lo primero que se da, y luego viene la referencia. Y si educamos para el sentido, también lo hacemos para la referencia” (p. 97).

Dicha referencia puede dejar de ser restrictiva. Dejar de lado la cardinalidad. La idea de *narratividad disciplinar* desaloja el riesgo del relativismo.

En un efecto que Beuchot (2016) —a pesar de sus desconfianzas por lo *equívoco*— plasma en el mismo sentido que este ensayo propone:

“Desembocamos en una filosofía de la educación de corte hermenéutico y analógico. De corte hermenéutico, porque se basará en la interacción como un texto, el cual hay que interpretar, que tiene su contexto y sus códigos” (p. 97).

Noción objetivada en la escuela equívoca por la *antropología educativa*. A través del *relato pedagógico*. Instalado más allá de la sistematización. Por el reconocimiento posible tanto de los paradigmas cualitativo y cuantitativo como del paradigma valorativo.

Avance que Beuchot (2016) ayuda a consolidar, pero que no nombra. Por la naturaleza de su ejercicio situado en la *antropología filosófica*. En la cual la noción de *lo analógico* conlleva una significación que sirve para superar la dicotomía entre lo equívoco y lo absolutista.

Lo cual le insta a especificar las características y condiciones de su “corte analógico”: “Porque no será una interpretación pretendidamente exacta, esto es, rígida, sino con una apertura aceptable, sin que se nos deslice hacia la desmesurada apertura que el posmodernismo quiere dar a la interpretación” (Beuchot, 2016, p. 97).

Riesgo de extravío que no define lo *equivoco* que reconoce las *narratividades disciplinares*. Esta limita el efecto de la dispersión relativista. Lo hace a través de la consideración de la existencia de una textualización para asir desde la identidad.

Efecto de la dispersión que el mismo Beuchot (2016) —a pesar de sus prevenciones por los riesgos del *posmodernismo*— considera. A través de un trabajo que nos da luces para entender la posibilidad de desdibujar lo liminar entre la *vida* y el *estudio*: “Se puede ver la vida como un texto, como una narración cuyas vicisitudes hay que interpretar, cuyos periplos hay que comprender, para ir entresacando su sentido, incluso para adivinar uno global, que tiene toda existencia”.

En esta noción de *lo global* habita la opción de liar la *entidad* con lo *idéntico*. Opción que caracteriza nuestra apuesta de ir en contra de la *escuela del gólem*. Ya que compartimos con Beuchot (2016) la lectura axiológica que hace de una educación probable. Más allá del resultado por el resultado y de los mascarones de proa impulsados por diversas formas de la violencia. *Fárfaras* que son dadas a llamar *perfiles*.

Ahí la escuela puede abandonar la idea resultadista de restringir lo trascendente y hacer por la significación: “Es lo que más hace falta en la educación, que dé sentidos (y no solo de referencias), pues está averiguado que solo sirve un aprendizaje que resulte significativo para el hombre” (Beuchot, 2016, p. 97).

Es en esa dirección que podemos comprender el *sentido* como lo que nos permite considerar el avance posible de la declaración del *capricho* y de “a la ligera” a la *consecuencia* de la administración de discursos que hacen objetivas las diversas narratividades disciplinares.

Es justo expresar que lo equívoco disciplinado —imposible de confundir con lo relativo— es lo que permite legar la opción de que el *partícipe comprenda* y sea *comprendido* por aquel texto que Beuchot (2016) identifica con la vida. Para que desde ahí ejerza una ciudadanía completa. En medio de aquel texto que es el estudio. Imposible de considerar como otro por su concomitancia con la existencia. En el cual la entidad y lo idéntico se encuentran.

Es en esa amalgama en la que la pedagogía desempeña un papel definitivo y definitorio. Como manifiesta Beuchot (2016) en toda pedagogía se encuentra una idea de lo humano. A quien concibe como un “núcleo de intencionalidades”. Sobre el que debe operar —más que la institucionalización llana— lo que él propone como edificación pedagógica. En la que se requiere de considerar lo cognoscitivo, lo volitivo y lo afectivo.

Elementos todos que sirven de almacigo a las *identidades*. En el reconocimiento del “nudo intencional” propuesto por el autor de *Hechos e interpretaciones: hacia una hermenéutica analógica*. Quien desliza una indicación axiológica que resulta justa si se extrema en lo imperativo: “La educación tiene que entenderse como formación de la teoría y la práctica, del intelecto y del afecto” (Beuchot, 2016, p. 98).

Cabe aclarar, en ese aspecto, las diferencias entre *formación* y asimilación, entre *participación* y acumulación. Para desde ahí consolidar bases justas de la experiencia, el análisis, el ejercicio crítico y el proceder teórico.

Por eso, al ir en contra de la insignificancia hay que comprender la educación en relación con la definición de lo identitario. En el fomento de la participación. Que se hace objetiva en la definición de las *subjetividades disciplinares*.

Ejercicio en el que la *virtud* desempeña un papel preponderante. Asunto que el resultadista no alcanza a comprender, pues en su oferta restringe en eficacia a la praxis y a la teoría pretende obviarla. Porque el ejecutivo está convencido de que el *prósopo* no solo puede saltarse, sino que se dicta *inconveniente*.

Beuchot (2016) realiza una clasificación conducente de las “virtudes teóricas”: “el arte, la prudencia, el intelecto, la ciencia y la sabiduría”. Y de las virtudes prácticas: “la templanza, la fortaleza y la justicia” (p. 98). Las cuales considera “son las mejores para realizar los valores, ya que las virtudes son concretas y prácticas, mientras que los valores son abstractos y piden ser llevados a la conducta humana” (Beuchot, 2016, p. 98).

Ahí radica el sí rotundo a una pregunta que puede servir de dispensario de desconfianzas en derredor de la escuela que pretende desalojar

al gólem: ¿es el ser completo e inacabado un sujeto disciplinado? Lo es por la relación entre *virtudes* y *valores*. A la que hay que podar de las confusiones entre *valor* y *costo*.

Beuchot (2016) se ratifica en su idea de una educación analógica, en la cual las prácticas y las teorías se vivifican por la requerida participación de quienes son sujetos a la virtud. Él reitera que “[la educación] se trata de la formación del juicio, del juicio teórico y del juicio práctico, sobre todo del juicio prudencial, que es el que conjunta la teoría y la praxis” (p. 98).

Enunciado que nos sirve en gran medida en la definición de la subjetividad disciplinar. Ya que esta depende de la posibilidad de avanzar al *prósopo* de la declaración y el testimonio al arbitrio responsable de los discursos que tejen su identidad.

Rasgo y condición del *ser completo e inacabado*. Testigo y partícipe del perpetuo movimiento de la *narratividad* y de la dinámica del pensamiento (Kant, 1787). Esa a la que alude Beuchot (2018) en su propuesta de una hermenéutica más allá del resultado y del equívoco: “El hombre es el espejo del cosmos, es el compendio del universo, la síntesis del mundo mayor, o, por lo menos, sino logra ser la síntesis perfecta e inacabada, es la concordancia de todos los aspectos del mundo, la confluencia de los contrarios u opuestos, esto es, la concordancia disorde” (p. 98).

Características en lo esencial, lo sustantivo y lo sustancial que no son propias del simple artífice. Sujeto al cumplimiento más que a la reflexión. Tampoco del ser limitado en la condición de intérprete. Aislado entre lo cansino e insignificante que le promete una forma pírrica del bienestar.

Así pues, una escuela que vaya en contra de la insignificancia debe garantizar la participación. Asir las ideas de la realización y la superación

a lo trascendente. Crear las condiciones para vitalizar la apropiación de lo apriorístico. Propender a la comprensión de las categorías del tiempo-espacio y del entendimiento. Que hacen del ejercicio de la narratividad una cuestión de espíritu y virtud: “Y eso únicamente es posible mediante la aplicación de la hermenéutica” (Beuchot, 2016, p. 99).

En una apuesta específica en medio de la entidad del *intérprete*: la participación. Lejos de los totalitarismos y de la confianza absoluta en lo ejecutivo o resolutivo. Cosa casi de campaña, en la que la noción de *plan* gana una naturaleza particular: “hemos de evitar una hermenéutica unívoca, que nos dará un ser humano cerrado y rígido” (Beuchot, 2016, p. 99). Características propias del gólem. Quien comparte en el hoy las glorias con entidades en las que la libertad se confunde con la inconsecuencia. Sujetos que podemos nominar *fantasmáticos* del éxito y de la superación egotista. A quienes advierte cual riesgo Beuchot (2016) en su lectura de la hermenéutica equívoca. Allegada esta de la noción de *narratividad disciplinar*, en su crítica a “un ser humano demasiado abierto y fragmentado, inútil por tanta dispersión” (p. 99).

Riesgo que se controla en la apuesta por el artífice. Que desconfía de las esencias que no requieren de lo sustantivo. Contrario al gólem que se ha dejado convencer de que el fracaso se puede disimular tras los llamados “botones de muestra”. Esos que sirven para la elevación de las declaraciones justificadoras propias de las escuelas de la insignificancia.

Este ensayo, que asume para sus últimos desarrollos la propuesta de Beuchot, se sustenta en una apuesta por lo equívoco. Significado en sus relatos dispuestos cual secuencias y consecuencias. Puestos en relación con propósitos amplios. En un arbitrio de lo circunstancial en el que se permita al *ser* definir las condiciones para asir —y asirse— a las narratividades. Pues ellas son las que hacen posible la identidad y la

subjetividad en lo disciplinar. Requerimiento del maestro que subvierte su propuesta. Al identificar las posibilidades de la dialéctica entre el fallo y la intención. Para, en la comprensión de la práctica en términos kantianos, lograr superar tanto el espejismo de la mercantilización como el influjo resultadista.

Quizá esta hermenéutica equívoca propuesta en este desarrollo al que hemos decidido denominar *Contra la escuela del gólem* no sea más que el campo de tiente y de preparación del tipo de hermenéutica propuesta por Beuchot. O tal vez nos sirva para establecer un acuerdo en relación con las funciones de las escuelas y las exigencias que debemos hacerles a los diversos hechos de lo educativo (la planeación, la práctica y la evaluación).

Pliego peticionario dispuesto para dejar atrás las dominancias de las formas de la violencia. Entre las que se destacan *el todo vale, todo se justifica y nada conmueve*. Escolio dado para la futura mirada. En la consciencia de que su emisión coincide con el tiempo enrevesado de la tiranía de las mafias. Que han logrado penetrar todo lo sistémico en Colombia. Ante una sociedad impávida o cómplice. Acostumbrada al espectáculo de la cartelización de casi todos sus ámbitos. Arrodillada de frente al olvido del mérito. Subsumida en la informalidad. En la reproducción de *ciudadanos* que temen tanto al pistoletazo como al bolígrafo que escribe o garabatea las nóminas. En la dominancia de la reducción de lo académico ante el clientelismo. Propia de la combinación de los ejercicios de poder que tienden a confundir lo legal con un juego de mesa, con la costumbre de confundir con acierto el ejercicio de los miserables. Lo que crea la predisposición a indignarse de los que han tomado gusto de la probabilidad de jugar con la dignidad de otros. Algo que se sustenta en el convencimiento de que la grandeza de la persona depende del cargo que ocupa y no de la música que porta o la labor que realiza.

Este ensayo reitera la posibilidad de un *ser completo e inacabado*. Que es capaz de comprender que al absoluto se le enfrenta con la voluntad de *poner en relación*. En la consciencia de que esta en su tránsito de gesto a costumbre le brinda la posibilidad de la autoría. En la cual obrar al liar la razón y el conocimiento. Por la validación metafísica, lógica o lingüística de sus acciones e imputabilidades.

Este libro hace en pro del ciudadano. Ese ser que se completa cada que funge para *ilustrar, derivar, concatenar o conectar*. Que se asume inacabado cada que se hace partícipe de la probabilidad de lo que Beuchot llama asomarse a lo universal.

## Referencias

- Abad Domínguez, F. B. (2006). *Filosofía de la comunicación*. Caracas, Venezuela: Ministerio de Comunicación e Información. Recuperado de [shorturl.at/hACEX](http://shorturl.at/hACEX)
- Alberto, P. (2016). Títere roto: vidas (posibles) y vidas póstumas del Negro Raúl. En F. Guzmán, L. Geler y A. Frigerio (Eds.), *Cartografías afrolatinoamericanas: perspectivas situadas desde la Argentina*. (pp. 135-159). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Arango, G. (2006). *Cartas a Aguirre (1953-1965)*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.
- Atkinson, A. B. (2016). *Desigualdad: ¿qué podemos hacer?* Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Auerbach, E. (2014). *Mimesis: la representación de la realidad en la literatura occidental*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ballén, R. (2016). *Carta sin sobre a los inconformes de Colombia*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.
- Banerjee, A. y Duflo, E. (2018). *Repensar la pobreza: un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Banguero Velasco, R. (2018). *Territorialidad en los reales de minas: norte del Cauca, 1851-1930*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Barlow, M. (1977). *Diario de un profesor novato*. Salamanca, España: Sígueme.

- Barthes, R. (1997). *Barthes sobre Barthes*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Barthes, R. (1997). *El grado cero de la escritura*. Ciudad de México, México. Siglo XXI Editores.
- Beuchot, M. (2015). *La hermenéutica y el ser humano*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones: hacia una hermenéutica analógica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Biblia Reina Valera 1960. (2012). Sociedades Bíblicas Unidas.
- Borges, J. L. (2007a). *Obras completas I*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Borges, J. L. (2007b). *Obras completas II*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Borges, J. L. (2007c). *Obras completas III*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Borges, J. L. (2007d). *Obras completas IV*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Borges, J. L. (2016). *El tango: cuatro conferencias*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Bourguignon, F. (2017). *La globalización de la desigualdad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado*. Madrid, España: Anagrama.
- Briceño Guerrero, J. M. (1997). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Buenaventura, E. (2007). *Diario de trabajo*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassier, E. (1999). *Antropología filosófica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Caracas, Venezuela: Manantial.
- Cavalletti, A. (2010). *Mitología de la seguridad*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Changeux, J.-P. (1997). *Razón y placer*. Barcelona, España: Tusquest.
- Chesterton, G.K (2008). *Lo que está mal en el mundo*. Barcelona, España. Acantilado.
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Coulanges, F. de. (2016). *La ciudad antigua*. Bogotá, Colombia: Panamericana.

- Da Vinci, L. (1943). *Tratado de pintura*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dilthey, W. (2015). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une: cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Duch, L. (2015). *Antropología de la ciudad*. Barcelona, España: Herder.
- Dunn, J. (2014). *Libertad para el pueblo: historia de la democracia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (2007). *Historia de la belleza*. Bogotá, Colombia: Debolsillo.
- Eco, U. (2011). *Historia de la fealdad*. Bogotá, Colombia: Debolsillo.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio: un alegato en defensa de la pluralidad de pensamiento, la tolerancia y la libertad*. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Fanon, F. (2015). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí: conferencias de Dartmouth, 1980*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Gadamer, H.-G. (2015). *El movimiento fenomenológico*. Madrid, España: Síntesis.
- Galbraith, J. K. (2016). *Desigualdad: lo que todo el mundo debería saber sobre la distribución de los ingresos y la riqueza*. Barcelona, España: Deusto.
- George, Andrew. (2004). *The Epic of Gilgamesh*. Barcelona, España. Penguin Random House.
- Gramsci, A. (2006). *Cartas desde la cárcel*. Caracas, Venezuela: El Perro y la Rana.
- Gramsci, A. (2016). *Textos escogidos*. Bogotá, Colombia: Océano Sur.
- Gramsci, A. (2017). *Odio a los indiferentes*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Gobello, J. (1994). *Nuevo diccionario lunfardo*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Guido, C. R. de y Guido, W. (Eds.). (1989). *Cancionero rioplatense, 1880-1925*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Guzmán, F., Geler, L. y Frigerio, A. (Eds.). (2016). *Cartografías afrolatinoamericanas: perspectivas situadas desde la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Harvey, D. (2018). *Urbanismo y desigualdad social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2012). *Ser y tiempo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

- Herce, M. (2013). *El negocio del territorio: evolución y perspectivas de la ciudad moderna*. Madrid, España: Alianza.
- Iazetta, O. (2000). *Democracias en busca de Estado: ensayos sobre América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Jesi, F. (2014). *Spartakus: simbología de la revuelta*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Kant, I. (1787). *Crítica de la razón pura*. Königsberg.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.
- Keynes, J. M. (2017). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Malthus, R. (2016). *Primer ensayo sobre la población*. Madrid, España: Alianza.
- Marcuse, H. (2012). *Entre hermenéutica y teoría crítica*. Barcelona, España: Herder.
- Martínez García, M. de los Á. (2011). *Laberintos narrativos: estudio sobre el espacio cinematográfico*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mészáros, I. (2013). *Estructura social y formas de conciencia*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Nathan, J. & Zöllner, F. (2014). *Leonardo Da Vinci, 1452-1519: The graphic work*. Berlín, Alemania: Taschen.
- Piglia, R. (2015). *Los diarios de Emilio Renzi: años de formación*. Madrid, España: Anagrama.
- Piglia, R. (2016). *Los diarios de Emilio Renzi: los años felices*. Madrid, España: Anagrama.

- Piglia, R. (2017). *Los diarios de Emilio Renzi: un año en la vida*. Madrid, España: Anagrama.
- Pirenne, H. (2015). *Las ciudades de la Edad Media*. Madrid, España: Alianza.
- Poniatowska, E. (1998). *Cartas de Álvaro Mutis a Elena Poniatowska*. Ciudad de México, México: Alfaguara.
- Rama, Á. (2012). *Diario íntimo 1974-1983*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Ricoeur, P. (2009). *Amor y justicia*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2016a). *Escritos y conferencias 3: antropología filosófica*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2016b). *Historia y verdad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Salas, H. (1986). *El tango*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Sanders Pierce, C. (2012). *Obra filosófica reunida*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Séneca, L. A. (1985). *Cartas morales a Lucilio*. Barcelona, España: Orbis.
- Sousa-Santos, B. de. (2017). *Trece cartas a las izquierdas*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.
- Singh, J. S. (2001). *Un nuevo consenso sobre población: balance y propuestas en el umbral del siglo XXI*. Barcelona, España: Icaria.
- Standing, G. (2013). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona, España: Ediciones de pasado y presente.

- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Tejeda, E. (2019). *Elegir y deliberar*. Cali, Colombia: Unicatólica.
- Tocqueville, A. de. (2010). *El Antiguo Régimen y la revolución*. Madrid, España: Biblioteca Nueva Minerva.
- Tönnies, F. (2011). *Comunidad y asociación: el comunismo y el socialismo como formas de vida*. Madrid, España: Biblioteca Nueva Minerva.
- Tonucci, F. (1999). *La investigación como una alternativa a la enseñanza*. Caracas, Venezuela. Laboratorio Educativo.
- Vallejo, C. (2006). *Cartas del desierto y otras orfandades*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Walcott, D. (2003). *El viajero afortunado*. Madrid, España: Huerga & Fierro.
- Yanuzzi, M. de los Á. (2007). *Democracia y sociedad de masas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.



