

El concepto.

El punto de referencia para enseñar y aprender

Dr. Hugo Rodríguez Uribe*

demia?, ¿cómo le afecta el entorno? Son preguntas que nos ocupan para elucidar un derrotero factible en el largo decurso de su actualización formativa.

En su apertura al mundo, encontramos a un estudiante que se deja envolver en la lectura, sin mediar un saber previo que posibilite su reflexión crítica. En la interpretación del texto no se hace evidente su déficit por sí o desde la exterioridad crítica; de ahí que omita recuperar un contenido esencial. En realidad, el saber del estudiante no reporta alternativa circunscrita en la teoría del conocimiento. Como se sabe, la epistemología es argumento vital para elucidar el modo como se construye un corpus teórico. Sin ese pertrecho medular, la lectura languidece.

El problema se ensancha cuando revisamos el apoyo bibliográfico que comúnmente se ofrece como el fondo de la consulta. La bibliografía que acompaña al alumno es mínima y no pertinente, en ocasiones es mediación de pensamiento o carece de valor académico. Ese mar de confusión no debería ser obstáculo para la conciencia, si ésta sabe navegar. Las técnicas no son aquí la respuesta como un modo de edificar el saber. Sin pertrechos para sortear aguas turbias el estudiante queda sin juicio para refutar. Así llega a suponer lo impropio: hace referencia a ese marco de lectura (que a la postre algo ha de servirle), empero no está en posibilidades de discernir el valor de ese residuo. Ignora que en la aproximación al texto, cuenta más cómo se construye el conocimiento, y no el qué o la nominación genérica de la cosa.

La escritura, al margen de ese conocimiento necesario, declina en igual forma. Citar y operar la cita de intelectuales es, al parecer, un acto mecánico. Dejamos de lado nuestro propio juicio, la duda que bien podemos sostener sobre el pensamiento escrito, el subsidio que podamos hacer a ese pensamiento. El sesgo o postura hipotética que nos proponemos para dar una columna vertebral a las ideas, no es registro posible. La intelectualidad se precipita en su caída. Si no es evidente el dominio en el manejo

I. ¿Con quién tratamos?

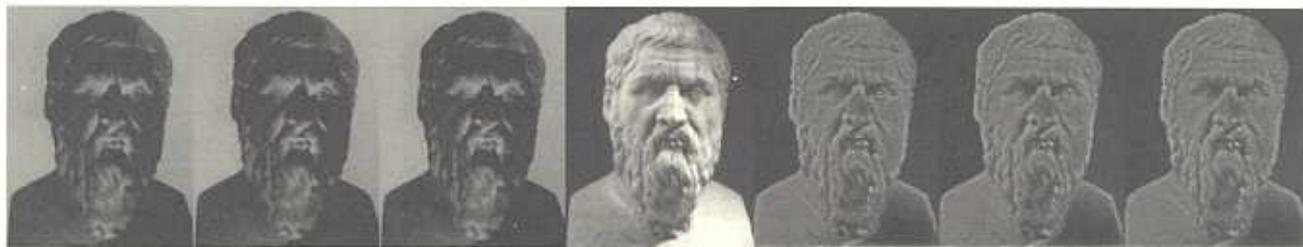
Hablar de la necesidad intelectual del estudiante de posgrado y del mundo que le rodea, es enunciar las condiciones que hacen posible su actualización. Es lo que ha de considerarse como un factor ontológico, ineludible para comprender la situación limitativa del discípulo y los factores que posibilitan su ascenso académico. El estudiante es apertura al mundo, pero también reciente el influjo de ese mundo ¿Cómo se muestra ante la aca-

*Profesor catedrático de la División de Posgrado del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. cvposgrados@prodigy.net.mx colposgrados@starmedia.com.mx



de la cita, ¿qué ha de hacer el estudiante para re-crear y fundar su saber?

Una conciencia carente de modos o estilos para desestructurar el texto, o bien para construir la escritura, sufre dificultades para adelantar en el entendimiento de la metodología científica y de sus criterios de comprobación. Sin conocer qué es el objeto de estudio, sin andamiaje para soportar la estructuración de una idea propia, sin saber cómo puede subsidiarnos el pensamiento de un intelectual o cómo lo habremos de subsidiar, el derrotero científico se torna escabroso. Si el déficit se padece en la base misma del saber, ¿cómo problematizar la ciencia?, ¿cómo esclarecerla en términos hipotéticos y en apego a la sistematización del conocimiento? La dificultad aflora antes de abordar la metodología científica; la problemática emerge asociada con las habilidades previas, esto es, en el acto de leer y escribir.



Cuando eso ocurre, el método para conocer y construir el predicado científico amanece en el desconcierto. Podemos afirmar, en esa medida, que es poco probable alcanzar expectativas de investigación o de aplicación de la ciencia, en cuanto es un recurso de la modernidad educativa, si entre tanto se ignoran las bases para realizar hermenéutica o estructura textual.

¿Qué causalidad gesta ese estado del arte? Sin la menor duda, un modo o estilo de conocer que es ajeno a la academia. Se precisa entender que una cuestión es tratar las cosas o los objetos que nos rodean, al modo como lo hacemos en la cotidianidad, y muy otra, construir el saber sobre los objetos o los sujetos con el rigor académico. El estudiante que nos proponemos formar se encuentra impregnado de saber mundano, del saber que se da en la vida, lo cual no es en realidad contenido innecesario. El vínculo dialógico reclama esa condición como base del intercambio. En la relación con el otro, no nos desenvolvemos con estricto saber científico, todo lo contrario, la apariencia nos es consustancial e indispensable.

Decir lo fenoménico de la cosa: el qué de su existencia, sus partes constitutivas, las características distintivas, las fun-

ciones de las partes, la nominación genérica, el cómo se desenvuelve, e incluso llegar a señalar su lugar en la vida, no es en rigor amar el concepto. Sin embargo, eso es vital cuando se trata del lenguaje ordinario. La conversación fluida requiere un mínimo de intuición conceptual. Saber en la inmediatez el sentido de los términos, en cuanto son inacabados o imperfectos, posibilita que nos comuniquemos y obtengamos entendimiento. Así ocurre la vida en su estación fenoménica.

La problemática que arrastramos emerge cuando el lenguaje cotidiano es constitutivo del discurso escolar, o cuando es contenido de las fuentes escritas.

El corpus teórico no surge ajeno a nuestras pretensiones formativas, nos es accesible porque administra nuestro léxico, nuestra particular forma de definir y comprender. El entorno textual no es por tanto excluyente, nos ajusta a un

marco de conformidad. Si el texto no edifica conceptos con el rigor epistémico, si éstos son en lo general intuiciones, tal y como las usamos en la comunicación, es seguro que el contenido de una obra nos resulte ajeno a nuestro entendimiento.

El problema que ya se deja entrever, radica en la distancia que tomamos respecto del rigor académico. Como ya se expresó, el orden de la vida no es el orden de la academia. Si los libros o el discurso son lenguaje mundano, si no consiguen plantear un mundo ajeno, si son en lo general el lenguaje que no se atiene a conceptos académicos, son en esencia lenguaje que nos concierne. Empero, esa accesibilidad no es progreso en el rigor epistémico, si bien en ese otro territorio se amerita una racionalidad distinta, y es seguro que por ser distinta nos resulte menos posible conseguirla.

En tal circunstancia, las estructuras de la conciencia no sólo requieren cimientos nuevos, también han de fundarse complejas. El racionalismo de Spinoza y Leibniz ya planteaba, en el contexto de la abstracción matemática, la complejidad de una estructura que se proponía comprender la realidad. De las estructuras estáticas se transitó a la conceptualización del movimiento y, no obstante, el racionalismo fue insuficiente. La vida habló de mayor complejidad y sobre todo de contingencia.

Lo que se dice y lo que entendemos es complemento que desdeña todo acto hermenéutico, si entre tanto no comprendemos con saber alternativo. Si el lenguaje de la vida es contenido del libro y si para leer ocupamos ese lenguaje, es seguro que entremos en un *circulus vitiosus*. Suponemos entonces que leer es tan simple como aprender a decodificar símbolos lingüísticos y que no es requerido un ejercicio ulterior para cuestionar el texto o bien para interpretarlo. La pretensión reproductiva es el acto primario y a la postre el medular.

Escribir es en igual forma un acto tecnológico, carente de reflexión. ¿Cómo ocurrió esa conformidad acrítica? Sin duda por un saber que no es, en modo alguno, alternativo. Si nos aproximamos al texto con el lenguaje mundano, es seguro que no lo encontremos extraño, porque demanda ocupar esa sintaxis lógica. Puede decirse, en respaldo de lo precedente, que el texto no se atiene al fundamento conceptual. Cuando no ocurre así, la propuesta discursiva es distante de la academia, difícil de desentrañar. Las máximas o la retórica discursiva se resumen indecifrables, porque no son correlato de lo esencial en cuanto es objetivo o concreto.

Decir que la calidad educativa implica fundar la reflexión o la mejora académica, es invocar la nada. ¿Qué significa reflexionar?, ¿cómo opera la conciencia frente al objeto que es reflexionado?, ¿cuáles son los supuestos que le dan curso?, ¿qué elementos son esenciales en el contenido de una obra para dar pie a la reflexión?, ¿cuándo o bajo qué condiciones es posible conseguir un estado pleno de reflexión? En el otro aspecto: ¿qué es lo académico?, ¿qué criterios dan sustento a una cualidad aceptable en la academia?, ¿cuál es el origen de esos criterios?, ¿por qué es deseable una miríada de criterios y no otra?, ¿cómo se propician esos criterios? Puede afirmarse que proferir la sentencia genérica es colocarse en un vórtice de dudas; desentrañar respuestas a los cuestionamientos esenciales que subyacen a esa sentencia, es aproximarse al entendimiento y al concepto que es posible asignar a los fenómenos educativos. Por ahora, en el discurso oficial y en buena parte de la obra escrita, tal pareciera que esa preocupación intelectual no es fundamental.

El pensamiento filosófico, en cuanto es teoría de conocimiento o epistemología, por ser complejo no consigue

eco en el aula. Así, el proceso de enseñar y aprender se distancia de su mejor soporte. Si no averiguamos cómo se consigue el saber sobre las cosas, que en esencia es la base constructiva del libro, ¿cómo habremos de soportar la enseñanza?, ¿qué habilidades intelectivas hemos desdeñado por esa circunstancia?

Las estructuras cognitivas –no se entienden como las asume la psicogénesis del estudiante– reportan la carencia de contenidos alternativos y de la metódica que les subyace. El tener y el conocer previos, son el andamiaje que se habrá de posibilitar para fundar la habilidad intelectual del estudiante. Se presume, en esa medida, que la revolución intelectual no provendrá de la tecnología educativa, de cursos de actualización que no son, en esencia, academia o ciencia, o de mayor equipamiento como lo serían las bibliotecas o la cibernética. El imperativo de nuestro quehacer radica en provocar las condiciones para que el estudiante acceda

al saber por sí mismo, no en ajustarlo a lo sabido. De ahí que nos hagamos la pregunta que sigue: ¿qué papel se reserva al docente en esa postura?



II. El vínculo ético académico de docente y discente.

Antes de inaugurar cualquier debate sobre el "deber ser" del catedrático, ha de argumentarse la condición que le agobia. Se objetan los pertrechos de un ser que se orienta por el mecanicismo de la enseñanza, aquello que reprime toda réplica o cuestionamiento ante un presupuesto orientador. La reproducción esconde toda oportunidad de inventiva, de indagación vital. Hegel asume al hábito en cuanto es origen de una normalidad acrítica. El ser que se siente a comodidad con una fórmula o método para conseguir los objetivos del aprendizaje, deja de lado una valiosa oportunidad de reflexión, si bien ha de entenderse que el recurso procedimental es objeto de la crítica.

Según Heidegger morir no es físicamente, es en vida por causa de una conciencia que ha dejado de inquirir. Es lo que nombra como el no poder "curarse de". La oportunidad de la cura es, en otros términos, devolver al ser su condición natural, esto es, su esencia como ser que explora. En nuestros días, a la par de un docente que deja al estudiante sin oportunidad de conocer por sí mismo, existe un mundo mediático que no deja de ser

absoluto, en cuanto se reserva para sí y desde sí la oportunidad de la información y de la verdad última. El mundo que nos rodea es cada vez más absorbente, nos hace suponer que investigar por nosotros mismos no es necesidad de la conciencia, así, nos repliega a un orden tecnocrático, en el que basta con hacer de conformidad a los modos establecidos.

El mecanicismo de la enseñanza tiene asidero en múltiples manifestaciones que a la postre son comodidad, nunca intelectualidad. La clase se repliega al uso de tecnología, no siendo objeto de reflexión ese soporte tecnológico. Es esto en cuanto pueda discutirse el porqué y el para qué de los equipos, de las fórmulas, de los hábitos, de los programas y en general de la conducta reproductiva. Mejor sería si ese apoyo mecánico tiene cabida en un debate metareflexivo.

El sentido unívoco que caracteriza a ciertas instituciones educativas, hace descansar la cátedra en referentes teóricos (obras o partes de obras) sin juicio ni prejuicio. La elección de contenidos no compete al estudiante, es atributo del docente. Empero, ¿sobre qué bases eligió?, ¿cuál es el rigor epistemológico que le respalda?, es acaso el imperativo de su conciencia lo que se esconde detrás de una cátedra que se nombra "libre". Si la elección de contenidos en la cátedra es consustancial al ejercicio del poder, ¿qué oportunidad de reflexión se reserva para el estudiante? Si el ser ha de sufrir un proceso formativo, ¿no es deseable que reflexione sobre los supuestos que dan pie a ese saber?, esto es, sobre los criterios que determinan la elección de un autor o de partes de su obra. Ha de inquirirse en qué medida ese aporte es sustancial para la formación del estudiante, debe preocuparnos ¿cómo ha de fundarse la reflexión?, ¿cuáles son los criterios académicos que gobiernan en la desestructuración de una obra?, ¿en qué medida es factible disentir del contenido del libro?, ¿cómo operacionalizar la cita?, ¿cómo subsidiar el pensamiento de un intelectual?

Como puede deducirse, el cuestionamiento sobre lo que leemos se abre en espacios de reflexión que en esencia plantean la complejidad intelectual. Lo que ha de quedar como comentario de esa apertura, es la necesidad de hacer hincapié en la capacidad crítica, en el fortalecimiento de las habilidades intelectivas, de modo que el estudiante no quede postrado en el acto de leer como de hinojos ante su dios. No obstante el cúmulo de saber que ya reporta el proceso civilizatorio por mediación de la obra escrita, el estudiante anda a tientas, los libros son báculo del ascenso académico, pero no los puede comprender. En esa medida se plantea el fracaso del sistema educativo mexicano.

Así, un estudiante que se propone mostrar lo sabido, no sufre la reflexión en torno a sus propios pasos, por sí mismo o con ayuda del profesor. Un docente que deja de lado el acto reflexivo, no es seguro que pueda aducir crítica a su práctica escolar, tampoco podrá acarrear agua al molino del otro. Si el programa de estudios amanece sin crítica, se ha desdeñado una valiosa oportunidad para averiguar la estructura gnoseológica de la cátedra.

Desagregar los criterios que gobiernan en la constitución del saber y en la orientación formativa, es desentrañar y debatir lo que bien puede beneficiar, ser parcial o de plano nulo en el desenvolvimiento académico del estudiante. Si hemos ignorado el supuesto epistémico que nos da origen y sentido, ¿qué ha de esperarse de la intervención del profesor?, ¿sobre qué bases orientará su práctica docente? La respuesta no es oculta o difícil de encontrar, se mira por doquier. El docente padece su biografía; como fue formado enseña. Eso incluye la clase de obras que revisó, el modo como las auscultó y los mecanismos disciplinares que sufrió en propia persona. Reproduce los elementos de la alienación. Empero ha de señalarse que no reproduce porque así lo desee, nuestra conciencia padece el rescoldo del maltrato o del despotismo, por lo mismo, somos conscientes de esa anomalía.

En muchos de nosotros campea un espíritu que se propone reparar el daño. Ese ser de espíritu elevado, es el que nos ocupa. Digamos sobre él que reproduce por impotencia, porque ha quedado en la marginalidad del saber, por los timos que se asumen como formas de actualización, porque se conforma con ese estado del arte, porque no es desde sí mismo apertura al mundo, porque sucumbe ante expectativas carentes de rigor académico, en términos mínimos: porque desconoce vías alternas para identificar o construir el conocimiento.

Indagar con los recursos de la inteligencia o del saber previo, más aún, degustar las obras y el porqué de su presencia en nuestro ser, no aparece como aliento en nuestros días.

El despotismo del acto educativo deriva, en el ocaso de la razón y del placer, por el conocimiento. Así, se sufre la escuela y en caso extremo se refuta. Se olvida aquí que maestro y alumno se han dado a la tarea común de conocer lo que les rodea con mediación del libro, del contenido escolar o del discurso. Es la cooperación entre maestro y alumno el mecanismo más próximo para adentrarnos en el pensamiento complejo. Conocer un fenómeno educativo, al sujeto —en cuanto es referente ontológico—, o un hecho social, nos obliga a usar múltiples recursos: el intercambio dialógico,



la interpretación del libro –bajo recursos hermenéuticos–, o la observación directa, de modo que se alcance un consenso académico.

Dicho en otros términos: una relativa certeza sobre la realidad. Podemos incluso operar la ciencia, aunque estaríamos en el punto de hablar de una formación basada en la investigación. Como sea, una formación con el rigor de la academia o con el apoyo de la ciencia, es deseable. Las bases de la cooperación entre docente y alumno, no yacen en la superposición del saber al deseo de conocer. Quien más sabe, no por ello es determinante de un deseo de conocer en el otro. Ni conduce ni ajusta a una racionalidad o metodología, ni elucida para el otro un contenido, ni por todo ello, uno merece obediencia de otro.

No saber, saber al modo unívoco o con el rigor de la academia, no es excusa para superponer nuestro juicio a la alteridad. El respeto que el docente procura, deviene de poner coto a los influjos del poder, al prejuicio, o a la biografía que nos delata.

La solidaridad manifiesta en el acto de acceder al conocimiento, radica en un decurso reflexivo que impreca y funda habilidades para ejecutar el ascenso académico. El docente está inmiscuido en un conocimiento que, aunque académico o científico, siempre será parcial. El saber previo de que dispone el hombre, le permite formular su postura a la par de otros puntos de vista. Cuando el punto de vista de un ser choca con la perspectiva de otro ente, deviene en resistencia o en la necesidad de un trastrocamiento de estructuras previas. En el vínculo dialógico la oferta de saber sufre modificación o cambio de perspectiva, si bien es afectada por un contenido que le es ajeno y diferente. Entender esa condición como

causa del ensanchamiento gnoseológico, es desvelar el resorte del saber.

La transformación de una estructura gnoseológica previa –reiteramos, no la entendemos al modo como la concibe la psicología cognitiva, sino bajo el supuesto de la fenomenología de Hegel o Heidegger– por una nueva, ocurre por la intelección que se ejecuta frente a un contenido que viene de fuera. Recibir el saber como contenido o método no es un acto pasivo, implica auscultación para desentrañar el conocimiento exógeno y rectificar la estructura gnoseológica previa.

La cosa (el saber) que nos es exterior, manifiesta elementos y conexión esencial entre éstos que la posibilitan como concepto; empero sus elementos y la relación esencial entre éstos, nunca es expuesta del modo más nítido. La apariencia que es propia de los fenómenos reales, trastoca y engaña cuando observamos. El desmerecimiento del rendimiento escolar, un entorno social sin valores, no saber interpretar, desconocer cómo se investiga o cómo se escribe, son todos fenómenos educativos aparentes. Esto último significa que puedan ser reales o no y algo muy importante: la apariencia no es recurso suficiente para construir el concepto, empero es orientadora de la búsqueda. ¿Puede plantearse la ausencia de valores en una comunidad estudiantil? ¿será acaso que no reconocemos la alteridad como manifestación valorar, porque es ajena a nuestro prejuicio? Contestar a esos cuestionamientos, posibilita averiguar al fenómeno aparente como real o irreal. Como sea, la apariencia es el principio de la auscultación, si a ésta subyacen elementos y fuerzas responsables de vincularlos en una relación funcional (orgánica) o causal.

La cosa contiene en sí misma la vitalidad orgánica o causal, lo que ha de servirnos para edificar conceptos. Esclarecerlos no es, sin embargo, un saber dado, la conciencia se obliga a la intelección de la realidad para traducirla en saber académico. En esa condición, el docente y el estudiante no son ni determinante ni determinado; ambos se siguen por el derrotero que se desvela a partir de una corriente de pensamiento, incardinada en la teoría del conocimiento. La vía de acceso no es, sin embargo, el decurso mecánico o el seguimiento acrítico de pasos, es el debate en la conciencia para recuperar el saber de los objetos que nos rodean. La razón encuentra aquí su mejor referencia.

Una lectura unívoca puede ser además enfoque ideológico, la enseñanza puede tomarse en el privilegio de una determinada teoría. La psicologización de la educación es, en esa medida, un factor que lejos de resolver modos

alternativos a la enseñanza y al aprendizaje, oscurece el panorama. Suponer que la opción a una educación secular se encuentra exclusivamente en la psicología cognitiva o dialéctica, es ingrediente del fracaso escolar.

La colonización de espacios educativos por la psicología, emerge porque ofrece el atractivo de un lenguaje metódico e inesencial, esto es, como lenguaje ordinario. Se propone sin la necesidad del concepto. Como bien arguye Husserl, la psicología carece de conceptos que puedan aflorar al modo como se obtienen de objetos reales, o sea, como entidades orgánicas, según plantea Hegel.

La pregunta que todavía se hace a la psicología cognitiva, tiene que ver con el concepto de estructura cognitiva. ¿Si no sabemos qué es la cosa, podemos añadir un predicado que le concierna? Recuérdese el propósito que orienta en esa corriente de pensamiento: ... radica en identificar, propiciar y fortalecer estructuras. Si desconocemos qué es la estructura, ¿cómo la identificaremos para fortalecerla? Esas dudas son válidas para extremar precaución con el constructivismo, si como entendemos tiene soporte en esa teoría del aprendizaje.

No añadiremos más sobre el particular, nos ocupa la necesidad de esclarecer equívocos asociados con la asunción unívoca de toda teoría de la enseñanza. Se quiere afirmar que todo referente teórico no reposa en el automatismo, como en un acto reflexivo de cara a los supuestos que le originan. El movimiento pensante, según plantea Hegel, ha de configurar nuestra razón de ser, es esto, una sempiterna búsqueda. Si la esencia de las cosas y de los sujetos se modifica, ¿por qué habremos de conformarnos con el contenido dado, con la postura acrítica?

Los rigores de la ciencia y de la filosofía son vía necesaria para decir desde sus propios referentes, cómo ha de edificarse un corpus teórico o un saber sobre las cosas. Orientar la cátedra con apego al lenguaje fenoménico no deviene en superación intelectual. Cuenta aquí la ausencia de la hermenéutica, en cuanto es lograda por el tener y el saber previos. El presupuesto de que dispone el docente, cuando tiene báculo en territorios del saber reconocidos por la academia, le coloca en el punto de esclarecer posturas alternativas, así funda una expectativa de crítica con sentido.

El docente de cara al alumno, no pocas veces tiene argumentos para señalar el equívoco. Esclarecer la duda o la distorsión, es asunto que atañe al ser que se propone saber. El argumento que subyace al equívoco, es un saber previo que se consigue en el largo decurso académico.

No se reduce al carácter ni a la apreciación fenoménica del sujeto que nos alecciona, es algo a lo que nos remitimos como hilo conductor de nuestra búsqueda. Bien puede ser que el docente haya encontrado elementos valiosos de ese hilo conductor, de ser así, muestra sus hallazgos en clase para orientar nuestros pasos.

Mostrar es aquí elucidar la metodología y el modo como consiguió el contenido, es argüir lo encontrado como lo propio, como experiencia intelectual singular, nunca como peritrocho unívoco. Lo descubierto no inaugura referente para ajustar la conciencia del discente. Propicia las condiciones para que el alumno alcance su propia razón. Es remitente que muestra el tipo o la forma de acceso que es factible edificar para que el ser construya conocimiento, es presupuesto orientador en ese sesgo. Lo encontrado deja implícita la factibilidad de otras vías, no es cristalización del saber. Volver hábito la vía de acceso o el contenido logrado, es precipitar la caída en el acto educativo.

Ambos, docente y alumno, se encuentran en una búsqueda sempiterna, se soportan mutuamente para ascender en el conocimiento. Esa circunstancia esclarece una condición: el docente no ocupa sus hallazgos para lacerar a un ser que se deja orientar. No está en la responsabilidad del docente el perfil formativo, no es quien para decir cómo habrá de ser el estudiante en cuanto ente que desea conocer. Su sentido más elevado se encuentra en propiciar las condiciones para que el estudiante, por sí mismo, levante vuelo. Digamos esto último con una analogía. En un extenso túnel aparecen distintos grados de luminosidad, según penetra luz por el extremo al que se dirigen distintos sujetos.

Algunos individuos se encuentran en apariencia más próximos a la salida, su rostro aparece más iluminado, porque han recorrido más trecho. Esa aparente cercanía con el punto de salida del túnel, puede comprenderse como experiencia. Puede decirse que los sujetos más próximos a la salida disponen de mayor saber. Decimos que se encuentran en apariencia a menos distancia de la salida, porque disponen de mayor bagaje para ofrecer luz al otro. No obstante, saber más no es requisito para abandonar el túnel. Consideremos una cosa: alcanzar el fin del túnel es imposible. Si el término del túnel lo entendemos como objeto de estudio, puede merodearse desde innumerables posiciones y no sólo eso, muta en el tiempo, lo que ayer sabíamos sobre él, hoy es insuficiente o incorrecto. La certeza que teníamos sobre el concepto de una cosa se desvanece en el aire. ¿Que nos queda ante el concepto que se recupera de lo real?, ni más ni menos que un acto de reflexión e indagación sin reposo. ☺