



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Educación y Mirada Ejercitante. Una  
relación entre el pensamiento de Peter  
Sloterdijk y Gilbert Simondon**

**P R E S E N T A:**

Andrea Aldara Moreno García

**TESIS**

Que para obtener el título de

**Licenciada en Pedagogía**

**ASESORA:**

Ana María Valle Vázquez



**Ciudad Universitaria, CD. MX., 2024**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para mis padres Eva García Pérez y Juan Manuel Moreno Campos por enseñarme con la sabiduría que Dios les otorga y por dar todo de sí para que yo sea*

*Gracias a Jonathan David Moreno García por su hermandad y alegría*

*Gracias a Isai Balderas por su amoroso acompañamiento en cada paso de esta travesía y a su familia por las vivencias y el cariño*

*Gracias a mi maestra la Dra. Ana María Valle Vázquez por su lectura paciente y comprometida y por creer en el esfuerzo del ejercicio en mí*

*Gracias a mis amigos por los años de alegría y los recuerdos inmemorables de siempre*

*Gracias a mis maestros el Mtro. Gabriel Macías Cruz y al Dr. Daniel H. Cabrera Altieri por transformar y revitalizar mi educación*

*Gracias a la Dra. Marina Kriscautzky, al Dr. Roberto Villamil y a la Mtra. Sandra Cervantes por su invaluable contribución y apoyo*

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 1. Vida ejercitante análisis desde Peter Sloterdijk .....</b>	<b>15</b>
1.1 Antropotécnica y <i>homo immunologicus</i> .....	16
1.2 Ejercicio y tensiones verticales en la vida ejercitante .....	18
1.3 Catapulta en la ejemplificación del maestro y del alumno .....	22
<b>Capítulo 2. La mirada en los umbrales de la percepción análisis desde Gilbert Simondon ...</b>	<b>33</b>
1.1 Breve razón de la mirada.....	34
2.3 Delimitación de lo transindividual y su relación con lo perceptivo .....	43
2.4 Análisis del contexto pandémico por COVID-19 desde las nociones de lo transindividual. ....	49
2.5 Cine y Simondon: Un análisis a <i>Pi, el orden del caos</i> desde la noción de percepción ..	56
<b>Capítulo 3. El lugar de la educación entre el ejercicio y la mirada .....</b>	<b>61</b>
3.1 Sobre la necesidad de educar la mirada.....	61
3.2 Cultura y técnica: pensar la mirada ejercitante.....	65
3.3 Acto técnico en la mirada .....	70
3.4 Objeto técnico en el cine: pensar la mirada y la educación.....	73
<b>Conclusión.....</b>	<b>82</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>90</b>

# Introducción

*Hay que saber: si un buen plan de vida exige que se pase de la vida activa a la vida contemplativa, a menudo es útil que el alma vuelva de la vida contemplativa a la vida activa, de manera que la llama de la contemplación, encendida en el corazón, regale a la actividad toda su perfección. Así, la vida activa nos debe llevar a la contemplación, pero a su vez la contemplación ha de partir de lo que hemos contemplado en nuestro interior y llamarnos a volver a la actividad.”*

Gregorio Magno

Sobre las pasiones y apetitos Tomas de Kempis ha dicho “vigílate, despiértate y amonéstate”, de ello acaece la mirada ejercitante. No como un acto de castración ni extirpación de todo sentido pues atacar por la base las pasiones significa atacar la base de la vida misma. No va de la fórmula que versa “si te fastidia tu ojo, sácalo”, sino de la pregunta que hace Nietzsche “¿Cómo se espiritualiza, embellece y diviniza un deseo?” (Nietzsche 1985, p. 1192) en respuesta a la pregunta propongo la revaloración del *ejercicio* de Peter Sloterdijk que como praxis autorreferente permite al ejercitante embellecer los apetitos de la mirada. Y con el fin de hacer una de las tantas conexiones que nos permiten Simondon y Sloterdijk reúno cualidades de la filosofía *trasindividual* de Simondon con la vida *ejercitante* de Sloterdijk para reflexionar acerca de las preocupaciones y posibilidades de la educación y la mirada.

A continuación, presento de forma general los conceptos que por capítulo se irán relacionando al eje principal de la tesis: educación y mirada ejercitante. En el primer capítulo presento la revitalización del ejercicio para pensar ciertos estados de la educación. En cuestión abordo las razones del por qué el ejercicio como antropotécnica permite al humano emprender una modificación de sí mismo en relación con el mundo circundante, ya que el ejercicio comporta no solamente acciones, sino

también formas de relación consigo mismo y con los otros, es decir, los ejercicios en su dimensión organizada y metódica permiten crear distintos estados y formas de estar-en-el-mundo.

El ser humano desvalido de un sistema inmunitario que lo proteja de las especies más fuertes, veloces y robustas hace uso de prácticas corporeizadas, tales como: lenguas, rituales, y el manejo de la técnica (Sloterdijk 2012, p. 26) a favor de su sistema inmunitario que lo proteja antes las constantes y certeras agudezas de la muerte. Pero no solo eso, veremos que el ejercicio en su dimensión organizada y metódica permite crear “una segunda naturaleza en la cual el hombre puede mantenerse en lo alto como un artista de la *virtus*” (Sloterdijk 2012, p. 240) en otras palabras, la vida como ejercicio permite que el humano llegue al otro lado de la pasión, a fin de que no las padezca sino de convertir al ejercitante en un dominador del sufrimiento.

Dentro del primer capítulo incorporo la concepción del *maestro* como *entrenador* dado que, en la vida ejerciente de Sloterdijk, el maestro es ese ser excepcional que logró a través del ejercicio el milagro del automodelado. El milagro de pasar al otro lado de la pasión. El maestro logra ser «superior así mismo». Domina lo que por naturaleza es mejor sobre lo peor. Pero, además, seduce e invita al alumno con su enseñanza de orden intelectual y de entrenamiento físico. Estas condiciones permiten entender lo Nietzsche en *El crepúsculo de ídolos* plantea acerca de la educación de la mirada “[...] las tres tareas para las cuales necesitamos educadores. Hay que aprender a *ver*, hay que aprender a *pensar* y hay que aprender a *hablar* y a *escribir*” (Nietzsche 1985, p. 1215). Bajo este contexto presento al maestro como entrenador capaz de dominar las pasiones de la mirada, seduciendo al alumno a mirar con su orden intelectual y emanando relación consigo mismo y con los otros.

Dentro de la figura del maestro como entrenador presento ciertas cualidades acerca de la noción del ejercicio para pensar la relación maestro-alumno. Concretamente me detengo en la concepción de *catapulta* como ejemplificación de dicha relación, dice Sloterdijk “[...] en esta transición los magos se desencantarían a sí mismos y se transformarían en maestros. Ellos son los provocadores del futuro los que construyen las catapultas para lanzar proyectiles hacia lo que está por encima de lo habitual”

(Sloterdijk 2012, p. 249). Veremos cómo el maestro a través del ejercicio catapulta a su estudiante para salir de las comunidades regidas por los hábitos y lo lanza más allá de lo habitual.

Hago un paréntesis para introducir una de las herramientas que a lo largo de los tres capítulos está presente: el cine. Concretamente relaciono películas con los conceptos metodológicos trabajados por capítulo, esto con el objetivo de ejemplificarlos y porque a la luz del concepto de cine de Simondon, este es régimen de relación del individuo consigo mismo y con el otro, bastante relacionado a lo que la mirada ofrece, Simondon al respecto menciona:

El cine es realidad psicosocial porque implica una actividad de hombres en grupo, y una actividad que supone y provoca representaciones, sentimientos, movimientos voluntarios; dicha actividad supone y produce una relación interindividual en la cual el individuo no interviene solamente como unidad, sino también como portador de un haz de significaciones, de intenciones, de tendencias que se actualizan en la situación cinematográfica [...] (Simondon 2017, p. 341)

En la situación cinematográfica hay potencial para que conceptos como la mirada, la educación, el ejercicio, y la repetición se actualicen. De esta forma, busco que ciertas cualidades del ejercicio puedan ser vistas desde una situación cinematográfica, centrado por su puesto en el marco teórico que ofrece Sloterdijk y Simondon. Dentro del primer capítulo de tesis, el concepto de *catapulta* es ejemplificado a la luz de *Whiplash: música y obsesión* del 2014. A lo largo del apartado y con relación a la película señalo: 1) destaco una de las tantas formas que el maestro tiene de relacionarse con los otros, con sus alumnos; 2) pongo acento en lo que Sloterdijk tiene especial interés de desmentir, tratar a los educandos como inferiores, como a falsos adultos exentos de toda disciplina y del esfuerzo del ejercicio (Sloterdijk 2012, p. 219) Contrario a esto, ve a los alumnos como atletas en ciernes, acróbatas en sí mismos. A través del adiestramiento y del automodelado repetitivo veremos cómo el alumno se configura como ejercitante y logra pasar al milagro del catapultado.

A la luz de las formas de ejercitación tanto del alumno como del maestro vistas en la película quedan bajo inspección conceptos relevantes para la educación tales como: la repetición ejercitada, el adiestramiento dentro de la enseñanza, el automodelado repetitivo, la provocación como principio educativo, la costumbre, y las distintas formas de relación maestro-alumno.

Posterior al análisis de la catapulta, continuo con la noción de *palanca*. De forma general, la palanca es una de las técnicas que el humano ha utilizado desde la antigüedad en la movilización de materiales de carga pesada para la elaboración de grandes construcciones. La palanca consistente en poner las fuerzas de inercia al servicio de la superación de la inercia. Sloterdijk emplea la técnica de la palanca como ejemplo de superación de la costumbre por la propia costumbre, técnica que para él utiliza la artimaña pedagógica.

En cuestión a los elementos que componen a la palanca, Sloterdijk se centra en la posición en la que se debe encontrar el maestro para poder desplazar al alumno, puesto que la palanca se sustenta en la técnica según la cual con una fuerza pequeña adecuadamente colocada se obtiene una gran fuerza al otro extremo capaz de movilizar los cuerpos pesados. El alumno, por su parte, como fuerza de resistencia debe estar colocado a un extremo elegible para que su desplazamiento sea oportuno. La *fuerza* que necesita la palanca para movilizar los cuerpos pesados con relación al maestro-alumno son las *repeticiones ejercitadas* a las que el alumno deberá autoflagelarse. Ese es el deber del maestro, aplicar los medios necesarios para superar la inercia.

El segundo capítulo se centra en los motivos que guían el estudio de la mirada, para ello reúno a Sloterdijk y a Nietzsche. Para Sloterdijk es necesario buscar en nosotros un órgano apropiado para poder acceder al conocimiento válido y permanente y una vez encontrado el órgano, tendremos ocasión de acceder al conocimiento. El órgano en el que me centro indiscutiblemente es en los ojos. Sin embargo, cualquiera de los sentidos (olfato, gusto, tacto, oído) para Nietzsche son dignos de veneración y gratitud, pues ellos son los instrumentos con mayor sensibilidad de los que disponemos, y capaces de tratar la realidad como problema. Centro mi atención en los ojos como

marco de la mirada y abordo la necesidad de la que habla Nietzsche acerca de la educación de la mirada. Con relación a este aspecto, menciono: qué significa que el ojo no se encuentre educado o no tenga una profunda y contemplativa atención; y las diferencias y las consecuencias que implican el no mirar contemplativamente o perder la voluntad propia al mirar, es decir, la incapacidad de resistir a los estímulos que fuerzan al individuo a reaccionar y seguir cualquier impulso o de no poder abstener la mirada ante cualquier estímulo que se le presente.

En cuestión al concepto de abstinencia lo ligo con el concepto de *epojé* de Husserl del que habla Sloterdijk en *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio* el cual de forma general refiere a ejercitar una postura de abstinencia que estimule la observación de manera pura. Abordo las cualidades que refieren a la abstinencia de la *epojé*, tales como dejar de proyectar opiniones, saberes, poderes, arrogancias, palabras, ideas dentro de la esfera de la observación.

Por último, de la fórmula: voluntad fuerte de Nietzsche y abstinencia en la *epojé* (no-postura) de Sloterdijk, los presento como principio educativo o como constitutivo de todo acto educativo. En Nietzsche lo veremos como suspender la decisión, demorar el juicio, aprender a enfocar desde todos lados, dominar los instintos inhibitorios y abarcar el caso particular. En Sloterdijk, el ejercicio de no-tomarpostura permite mirar en una esfera de observación pura, en la que las cosas de la vida dejan de afectar al yo-espectador, directamente.

En un segundo momento, con el objetivo de relacionar la mirada con otro campo vital del individuo, ligo la mirada con el concepto de percepción de Simondon. Dicha relación es posible pues para Simondon, los ojos no sólo son órganos de nuestros cuerpos, sino que son transparencia intencional de un viviente respecto a otros vivientes, ligándola así a la percepción pues ella es la relación de un viviente respecto a otro con el fin de resolver un problema de incompatibilidad que hay entre ambos.

Simondon guía el concepto de percepción, él fue un filósofo francés dedicado al estudio de la individuación y la técnica. Simondon pertenece a una tradición francesa de pensadores sobre la tecnología como lo son: Jacques Ellul, Pierre Drierau, André Leroi-Gourhan, entre otros. Con diversas perspectivas filosóficas a propósito de la técnica, su manera de hablar de la tecnología, relata Giovanni Carrozzini biógrafo y traductor al italiano del filósofo “es como si quisiera entrar en la máquina, y dentro de los objetos, observando sus efectos psicosociales de la tecnología sobre la sociedad” (François L. y Pascal C., 2013) Sus discípulos y pensadores lo destacan por su perspectiva singular, su precisión terminológica, y un uso de conceptos que relacionan lo tecnológico con lo social. Con la capacidad de hablar sobre la técnica desde dentro, y de verla como una operación cultural, revelando así la significación teórica de la técnica.

Para captar la potencia de las definiciones que construye Simondon, dice Pablo Estaban Rodríguez, es indispensable desembarazarse del esquema hilemórfico (*hýle*, materia, y *morphos*, forma) la cual considera que la actividad técnica consiste en dar una forma a una materia inerte (Simondon 2002, p. 13) en este sentido, se evapora al sujeto enfrentado al objeto. A pesar de ser un filósofo innovador, Simondon vivió en la más absoluta discreción durante la edad de oro del pensamiento francés del siglo XX (Rodríguez P. 2015, p. 12)

Del extenso y profundo trabajo sobre la teoría de la individuación y la técnica de Simondon, abordo algunas de las cualidades la conforman, entre ellas se encuentran: la cualidad de la metaestabilidad<sup>1</sup> presente en la técnica y la educación; la relación e importancia de la técnica para pensar la educación y la cultura; la cualidad de lo trasindividual<sup>2</sup> en la atmosfera de la percepción y la educación; y la cualidad de lo educativo en el gesto técnico<sup>3</sup>. El gesto técnico provoca en el humano transformación

---

<sup>1</sup> La metaestabilidad aparece como aquello que es más que la inestabilidad y la estabilidad o al movimiento y el reposo. La metaestabilidad apela a la noción de energía potencial de un sistema, al orden, al aumento de la entropía, a la información de un sistema (Simondon 2009, p.28). En la metaestabilidad es posible conservar la energía potencial en un estado de tensión susceptible de provocar transformación.

<sup>2</sup> “Lo trasindividual aparece como lo que unifica no el individuo y la sociedad, sino una relación interior al individuo (la que define su psiquismo) y una *relación exterior* (la que define lo colectivo): la unidad trasindividual de las dos relaciones es pues una relación de relaciones” (Combes M. 2017, p. 58)

<sup>3</sup> “Todo gesto técnico compromete el porvenir, modifica el mundo y el hombre como especie cuyo mundo es el medio. El gesto técnico no se agota en su utilidad como medio; desemboca en un resultado inmediato, pero inicia una

con relación al medio que habita: rompe su estado de equilibrio y provoca en él, desafío, el cambio de sus necesidades, y la transformación en. Lo que devuelta es importante para pensar la educación, ya que la educación es una constante “transformación en”, de ahí su potencia metaestable.

En un tercer momento delimito lo trasindividual y su relación con lo perceptivo. Para esto, abordo lo que Muriel Combes trabaja en *Una filosofía de lo trasindividual*. En cuestión, para Simondon existe una *individuación psíquica y colectiva*. Veremos que lo psíquico (interior) y lo colectivo (exterior) hacen referencia a dos individuaciones recíprocas entre sí, es decir, que por sí mismas no se pueden resolver: son dos polos de una única relación constituyente. Lo trasindividual, es lo que permite mediar la relación interior con la exterior del individuo. El apartado, por tanto, habla sobre las cualidades de lo trasindividual relacionándose con lo perceptivo, ya que lo perceptivo se encuentra dentro de la relación psíquica del individuo.

Lo perceptivo se presenta como aquella relación que permite al individuo resolver los conflictos con el medio que lo rodea y modificar por ello su estructura propia. Presento algunos ejemplos del comportamiento de la percepción en el individuo: uno de ellos son los niños, quienes tienen una increíble capacidad de captar las partes del cuerpo de los animales, guiados por su emoción, la percepción los sitúa y los enfrenta ante el ser viviente que observa.

De esta forma, abordo las razones del por qué la operación perceptiva se encuentra dentro de lo que Simondon cataloga, relación psíquica. Se encontraría paradójico que la operación perceptiva se encuentre dentro de la relación psíquica del individuo, pues esta es denominada interior al individuo, y la perceptiva, malamente usada como únicamente exterior. Sin embargo, a lo largo del apartado abordo las razones que guían el compromiso de la operación perceptiva tanto interior y exterior al individuo.

---

transformación del medio que a su vez repercutirá en las especies vivientes de las cuales el hombre forma parte” (Simondon 2017, p. 308)

La percepción es una constante “en relación”. Es una permanente puesta en comunicación entre lo más grande y lo más pequeño, entre lo cercano o lo lejano, entre lo más ágil o lo más lento, entre el animal y el ser humano etc. Esto sin duda, es imprescindible para pensar la educación. La operación perceptiva en la educación permite al educando captar la información del exterior y que esta al ser incompatible con él cree en el individuo la necesidad de inventar formas para resolver ciertas problemáticas, ¿no es esto de lo que hablan los métodos de aprendizaje?

Posteriormente, como parte de las cualidades de la individuación psíquica, abordo el concepto de *disparidad*. Centrándome en el campo educativo, la disparidad como cualidad de la educación designa una tensión, una incompatibilidad entre los elementos de una situación para dar nacimiento a un nuevo nivel de realidad. El ser que percibe entra en relación con su mundo, al percatarse de la disparidad entre dos imágenes, dos elementos, dos compuestos, dos modalidades, entra en tensión y sólo en un nuevo nivel de realidad es que pueden ser unificadas estas dos imágenes, dos elementos, dos compuestos, dos modalidades, etc. En este sentido, por ejemplo, la categoría de números, cifras, operaciones matemáticas que son presentados a los infantes designan una tensión, una nueva incompatibilidad que sólo en un nuevo nivel de realidad les permitirá unificarlas. Lo mismo sucedería con la relación infante-objeto técnico. El niño al percatarse de la disparidad existente entre él y el objeto técnico sea una computadora, una unidad central de procesamiento (CPU), o un microscopio, sería guiado por la percepción y convocaría la aparición de un nuevo nivel de realidad en el que se unificaría su ojo con el lente de un microscopio, por ejemplo. En esta unificación la educación tiene mucho que pensar: pasaría del paradigma de pensar al objeto técnico como mero instrumento para lograr ciertos fines a respetar la historia que emana el objeto técnico, pues él condesa el esfuerzo de los antepasados; sería responsable sobre delegar su humanidad a la máquina; y dejaría de pensar a la máquina como una extensión de él, todo lo contrario, vería en el objeto técnico una prótesis que le permite vivir. Estas son algunas de las ideas relacionados con los conceptos percepción y disparidad para pensar la educación.

Seguido de este apartado, abordo el contexto de la *angustia*. La angustia es presentada como el esfuerzo que hace el individuo para intentar resolver en sí mismo la tensión de manera intrasubjetiva, es decir, sin el colectivo. El sujeto se siente como un problema planteado a sí mismo, por lo que no le es posible llegar a crear la tercera dimensión o el nuevo nivel de realidad que la disparidad permite. Volviendo al ejemplo anterior, el sujeto que se esfuerce por resolver en sí mismo lo que acontece entre él y el objeto técnico desembocaría en la angustia, atacando así a la máquina de ser ella responsable de corromper su humanidad o de ser la culpable de todos los males y desastres del mundo.

En un siguiente momento, ligo la condición de la angustia con el contexto pandémico por COVID-19. Al respecto menciono ciertos entornos que caracterizaron a la pandemia y su ligadura con el concepto de angustia. Por ejemplo: las restricciones como la prohibición de salir de casa, el control del contacto físico, potenciando así al sujeto a resolver la tensión que lo ocupa de manera intrasubjetiva. En este apartado relaciono nuevamente la cualidad de lo trasindividual como mediador de la individuación psíquica y colectiva (de la que carece el sujeto en angustia) con la angustia y lo que desencadena en el sujeto.

Por otro lado, distinto al estado de angustia se encuentra la *soledad*. La soledad aparece como la prueba para encontrar lo trasindividual. Que la prueba sea la soledad no significa que al “término” de ella sea encontrada la transindividualidad, sino que es *a través de ella*, esto es así porque lo trasindividual no es un término, sin embargo, la experimentación de la soledad sí parte de un acontecimiento excepcional. En este punto, hago una diferenciación de la angustia con la soledad y explico las razones del por qué la soledad es la prueba a través de la cual, se encuentra lo trasindividual, además de definirla bajo los términos de Simondon. Para explicar las razones, tomo el ejemplo de Simondon acerca de Zarathustra de Nietzsche para relacionarlo con la prueba de la que hablamos anteriormente. El acontecimiento excepcional es dejar de percibir al otro como una suma de imágenes sociales, dejar de captarlo como un personaje a través de la representación funcional de lo que los otros hacen. En la soledad se *deshace la pertenencia comunitaria* y así es como el individuo se cuestiona a ya no percibirse a través de representaciones intersubjetivas de la sociedad.

Retomando el contexto pandémico por COVID-19, lo ligo con la prueba para encontrar lo trasindividual. Al respecto hago interrogantes que refieren al marco de la pandemia, pensándola como tierra fértil en el que se potenció la posibilidad de dejar de percibir al otro como una suma de imágenes sociales, dejar de captarlo como un personaje a través de la representación funcional de lo que los otros hacen. De nuevo ligo la importante operación perceptiva en el contexto pandémico, pensando al otro no como una suma de imágenes sino como un problema de incompatibilidad donde el *yo* se transforma en relación con los *otros*.

En último momento, presento un ejemplo de relación entre el individuo con otros organismos vitales, ligando así el concepto de trasindividualidad y percepción para pensar la mirada y ciertos procesos educativos. Como ejemplificación del terreno trasindividual abordo la película *Pi, el orden del caos* de Darren Aronofsky del año 1998. Elijo esta película pues ella trae a colación la realidad técnica y la cultura, una relación importante de pensar pues ha habido un desprecio de la realidad actual sobre la realidad técnica.

En este apartado, introduzco ciertas ideas sobre la persistencia que ha existido en separar la realidad técnica con la cultura. Abordo ciertas especulaciones alrededor del objeto técnico, por ejemplo: que se le piense ajeno a la formación humana como una extensión que se deriva sólo por la intervención humana y no, como una relación en la que el humano también es creado por él; que se le encierre en el paradigma del trabajo y de la dominación; dejar de lado la idea en la que el objeto técnico es parte de una red psico-colectiva.

La película de Aronofsky presenta a Cohen un hábil matemático que relaciona los números. Cohen en frente de su computadora, se percata del organismo que vive enfrente de él. Se percata de su inserción en la realidad técnica y no sólo la pienso como una extensión de su existencia, más bien se percibe en el interior de un sistema tenso del que es un subconjunto. Por lo tanto, abordo cómo Cohen problematiza su relación con el mundo derivado de comprender que la humanidad misma se

reticulariza con la inmensa red tecnológica que investiga. De este acontecimiento ligo los conceptos antes expuestos como lo es la percepción, la disparidad y la mirada.

El tercer y último capítulo reúne lo abordado en los dos capítulos anteriores. Con el objetivo de dar sentido a la *mirada ejercitante* ligo los términos ejercicio, vida ejercitante, trasindividualidad y percepción, además de definir el lugar de la educación en esta relación.

En un primer momento hablo acerca de los puntos de relación entre el concepto de vida ejercitante de Sloterdijk y la operación trasindividual de Simondon. En esta relación abordo la importancia del carácter trasindividual para pensar la educación y la vida que se ejercita. La vida ejercitante se presenta como aquello que hace devenir humano a través de prácticas corporeizadas como lo son: usos, prácticas, costumbres, la escritura, la lengua, y la educación. Estas prácticas corporeizadas actúan como sistemas inmunológicos que han permitido devenir humano. Como cualquier sistema inmunológico necesitado de cuidados presento a la educación de la mirada como un cuidado de sí para la superación del yo.

Posteriormente abordo lo que conlleva reunir la operación trasindividual con la ejercitación de la mirada. En un primer momento planteo a la mirada no como un acto único de la vista, sino como una operación que liga lo interior con lo exterior al individuo. Por tanto, aquel que encuentra lo trasindividual en su mirada desencadena una problemática en el modo en que se relaciona el individuo consigo mismo y con el medio. Esto es así porque lo trasindividual es la relación que media lo pisco-colectivo, y porque lo trasindividual se encuentra. Contrario a esta condición, retomo a Nietzsche para hablar sobre las consecuencias que implica no mirarse a sí mismo.

Aquel que no tiene su mirada ejercitada impone sus impulsos, sus inclinaciones, sus pensamientos especulativos y sus debilidades cuando mira. Sobre esto versa el siguiente apartado. Reúno a Simondon con Sloterdijk para hablar de cultura y técnica: pensar la mirada ejercitante. Al respecto ligo el pensamiento del objeto técnico llámese celular, computadora, teléfono, pantalla con la

realidad humana, sobre esto destaco la importancia de conocer el ambiente del uso del objeto técnico y su importancia de que este permanezca lo bastante cerca del mundo para poder incluso devenir una manera de decodificar el mundo con velocidades, modos de mirar que el simple cuerpo no habría podido hacer. En este sentido, el objeto técnico lentes actúa como prótesis que le permite al humano vivir. Esta visión permite hacer coincidir cultura con técnica develando así: el rearmado de sí mismo con el objeto técnico; modificación de uno mismo en relación con él; amistad con la concretización del trabajo de la tecnicidad; afirmar la vida para tolerar la carencia que como humano se posee con relación al objeto técnico.

En el siguiente apartado doy razón al *acto técnico* de acuerdo con lo que menciona Simondon y, por otra parte, a lo que significaría el acto técnico con relación a la mirada. El acto técnico “compromete el porvenir, modifica el mundo y el hombre como especie cuyo mundo es el medio” este provenir puede encararse con peligro, con amenaza, pero también el acto técnico modifica los regímenes vitales, crea necesidades y es el agente más poderoso de la transformación de las especies. Lo que se traduce a modificar la actitud humana, aumentar las oportunidades de evolución, estimular las posibilidades humanas de progreso. En este sentido presento al acto técnico como la apuesta, el ensayo, la aceptación de un peligro para ejercitar la mirada. Al respecto doy algunos ejemplos en cuanto teléfono celular como objeto técnico y mirada.

Para ahondar en las implicaciones del acto técnico en la mirada y la educación presento dos capítulos de la serie británica *Black Mirror*, titulados “Arcángel” y “Toda tu historia” del 2017 y 2011. En ambos capítulos cuestiono lo que Simondon refiere a la creación del objeto técnico: si este ha sido construido por aspectos secundarios, venales, sociales o, todo lo contrario, si condensa esfuerzo humano, con el potencial de un ser un ser virtual disponible, una acción potencial. En ambos capítulos ejemplifico lo que Simondon refiere a delegar la humanidad y la creencia de lo que el objeto técnico puede mediatizar y no lo que el humano puede transformar en relación consigo mismo. Veremos que para Simondon delegar la humanidad es construir la máquina de pensar, de soñar, de ver, de vivir y quedarse detrás de ella sin angustia, libre de todo peligro, exento de todo sentimiento de debilidad.

Si el objeto técnico es cargado de aspectos sociales, secundarios, venales habrá que tomar las riendas sobre lo peor, y esto será posible tras una ejercitación, tras la exigencia de más adiestramiento. En este sentido, habrá que ver a la educación en su significación de entrenamiento. Tal como inicia esta introducción, la educación en su sentido de entramiento: permite captar cómo traban las pasiones en el hombre y de comprender que de lo que se trata es llegar al otro lado de la pasión.

Finalmente presento algunas reflexiones: la importancia de la enseñanza intelectual y de entrenamiento físico para captar las concepciones fallidas acerca de la técnica con las que nos hemos adiestrado; pensar el acto técnico como un potenciador de evolución, de esfuerzo humano, de superación de sí mismo, aquí, sin duda, la educación y la técnica tiene un rico potencial de relación, puesto que la “la tecnicidad es una educadora de mucha fuerza de planificación de reticulación funcional con su medio” (Simondon 2017, p. 315); la necesidad de que otros saberes se reúnan para pensar la educación de la mirada pues no sólo se trata de modificar la mirada para purificarla, sino que también habrá que modificar la operación técnica.

# Capítulo 1. Vida ejercitante análisis desde Peter Sloterdijk

*Un hombre realmente diligente está dispuesto a todo. Ciertamente, la lucha contra las pasiones requiere más sudor y más esfuerzos que el trabajo corporal. Vigílate, despiértate, amonéstate. Harás tantos más progresos cuanto más fuerza te hagas a ti mismo.*

Tomás de Kempis, *Imitación de Cristo*

De acuerdo con Nietzsche las promesas que encierran el conocimiento y la fe no pueden conferirnos ni fuerza ni habilidad para actuar:

[El conocimiento y la fe] no pueden sustituir al hábito de ese mecanismo sutil y complejo que hay que poner en marcha para que algo pueda pasar de la representación al acto. Ante todo son las obras; es decir, ¡el ejercicio, el ejercicio y el ejercicio! La fe que necesitamos se nos dará por añadidura. ¡De eso podéis estar seguros! (Nietzsche 1994, p. 48)

Aunado, Nietzsche exalta que la inteligencia se desarrolla en la medida de nuestras fuerzas y de nuestro ejercicio, menciona que “el primer principio de nuestra reflexión consiste en que no podemos comprender más que lo que podemos hacer” (Nietzsche 1994, p. 115) Por ello se ha centrado el análisis en lo que Peter Sloterdijk llama “vida ejercitante”. De esta forma propongo la revaloración del *ejercicio* para pensar el centro de la propia existencia del individuo, puesto que, el ejercicio como praxis autorreferente configura al ejercitante para ponerlo «en forma». Veremos que los ejercicios en su dimensión organizada y metódica del ejercitante definen los distintos estados y formas de su estar-en-el-mundo. Sloterdijk habla de una revitalización del ejercicio puesto que existe un olvido del concepto por parte de la modernidad teórica y por los criterios tradicionales de

clasificación de la acción humana: ya sean *vita activa* o *vita contemplativa* hacen invisible, cuando no impensable la dimensión del ejercicio (Sloterdijk 2013, p. 11-12)

El ejercicio nos permitirá sospechar sobre la concepción hilemórfica del pensamiento, es decir, aquella concepción que trabaja en la separación del individuo sociedad, materia forma, cultura humana y científica, cultura técnica, educación técnica y un largo etcétera. En este sentido, para el filósofo alemán el ejercicio no se define únicamente en lo activo o contemplativo como una alternativa absoluta y exclusiva del comportamiento humano. Para Sloterdijk “desaparece de la vista un amplio contexto de comportamiento humano que no es ni meramente activo ni meramente contemplativo: yo lo llamo «la vida ejercitante» (Sloterdijk 2013, p. 11-12).

Por lo tanto, el presente capítulo hace un intento por ver en la filosofía de Peter Sloterdijk la interesante recuperación del *ejercicio* como *conditio humana* olvidada por la modernidad teórica, y revitalizar el concepto a causa de su importancia en el ethos de las grandes culturas.

Los apartados del siguiente capítulo se dividen de la siguiente forma. En un primer momento destaco cómo la antropotécnica se efectúa dentro de lo que Sloterdijk llama *homo immunologicus*, permitiendo así al humano desplegar procedimientos de ejercitación, físicos y mentales para optimizar su estado inmunológico. En un segundo momento abordo los matices del concepto de ejercicio y de vida ejercitante. Por último, realizo un análisis de la película *Whiplash: música y obsesión* del 2014 a la luz de las nociones de catapulta, palanca y tensiones verticales presentes en la teoría de la vida como ejercicio.

## **1.1 Antropotécnica y *homo immunologicus***

Bajo el supuesto de que el humano es un ser “desvalido”, es decir, un ser en carencia que no tiene como otras especies órganos de ataque o defensa, tales como el revestimiento de pelaje para la intemperie, sustancias fluorescentes como forma de espantar a los predadores, carece de aletas para nadar, o alas para volar, hace uso de sus facultades técnicas para ajustarse al mundo. Ante la falta de una especialización orgánica para sobrevivir, se despliegan una serie de procedimientos de ejercitación, físicos y mentales capaces de compensar su deficiente equipamiento orgánico y lograr

una inmunización ante los riesgos de la vida, esto es a lo que Sloterdijk llama *antropotécnica*, lugar donde se desarrolla la vida ejercitante, al respecto menciona:

Reúno materiales para la biografía del *homo immunologicus*, dejándome guiar por la hipótesis de que es especialmente aquí donde se ha encontrado el entramado de donde surgen las antropotécnicas. Entiendo, con esta última expresión, los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte (Sloterdijk 2012, p. 24)

Por lo tanto, los procedimientos de ejercitación físico y mental serán productores de los sistemas inmunitarios capaces de optimizar las propias capacidades del humano para sobrevivir. En este sentido, el uso de sus facultades (quien se haya ejercitado como es debido) le permitirán crear una segunda naturaleza, “esa segunda naturaleza sería una disposición de la capacidad humana gracias a la cual el hombre puede mantenerse en lo alto como un artista de la *virtus*” (Sloterdijk 2012, p. 240). De esta forma la segunda naturaleza es creada a partir de la inmersión del hombre en sus actividades hasta que acontece en ellas ese milagro de la «segunda naturaleza», logrando sin esfuerzo, por decirlo así, lo que es casi imposible (Sloterdijk 2012, p. 409). Esta segunda naturaleza en el humano en detrimento a su carencia orgánica le permitirá autoproducirse y autocriarse, por lo que se ve abocado a emprender una modificación en sí mismo y en la realidad natural en la que se encuentra. Así sin los sistemas inmunitarios, el humano jamás habría devenido en lo que es. Las sociedades por tanto equivaldrían a los sistemas inmunitarios por los cuales el hombre saca de ellas la protección necesaria para sobrevivir. Estos sistemas de inmunización equivaldrían en cierta medida a lo que Sloterdijk llama jardines de lo humano:

En este «jardín de lo humano» encontrarán su temática las investigaciones que siguen. Los jardines son recintos cercados donde coinciden plantas y artificios. Constituyen «culturas» en un sentido no comprometido de la expresión. Quien se adentre en los jardines de lo humano se topa con potentes estratos de acciones

reguladas internas y externas que presentan una tendencia propia de sistemas inmunitarios ubicados sobre sustratos biológicos (Sloterdijk 2012, p.26)

El *homo immunologicus* (también llamado *homo repetitivus*, *homo artista*, hombre inmerso en el *training*) “ha de dar una armadura simbólica a su vida, con todos sus peligros y sus excedentes, es el hombre que lucha consigo mismo, preocupado por su propia forma” (Sloterdijk 2012, p. 25) En otras palabras, las prácticas de inmunización son denominadas antropotécnicas, es decir aquellas técnicas que el humano efectúa sobre sí mismo para la optimización de su *conditio humana*, como por ejemplo la educación que constituye de forma permanente del devenir del individuo.

En este punto, los procedimientos de ejercitación logran conservar al humano dentro de la naturaleza tal y como la conocemos, y de aquí que la propia existencia para el hombre no sea posible sin la ejercitación organizada y metódica, y en la que sin ella su condición humana habría sido aniquilada por una naturaleza hostil en la que sin duda, su equipamiento orgánico no está preparado. Por lo tanto, para que el humano pueda sobrevivir habrá que desplegar una serie de ejercicios que como *praxis* autorreferente le permitan realizar operaciones sobre sí mismo y su mundo circundante.

## **1.2 Ejercicio y tensiones verticales en la vida ejercitante**

Es momento de definir los matices del *ejercicio* y de la vida ejercitante. En *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica* (2012) Sloterdijk introduce una definición que en *Muerte aparente en el pensar: Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio* (2013) expresa con mucha más claridad. En la primera define al ejercicio como “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a ésta como un ejercicio” (Sloterdijk 2012, p. 17) En esta primera definición nos aproximamos a entender que en todas las actividades de carácter masivo que tienen que ver con el trabajo se pueden desenmascarar y ser reconocidas como una de las numerosas máscaras de la vida que se ejercita, siendo que se reconozcan o no como tal. De esta aclaración se sustenta el presente trabajo, al incorporar al ejercicio como una operación mediante la cual se puede obtener la cualificación para una *mirada ejercitante*. Más adelante veremos cómo Sloterdijk concibe

a la vida ejercitante como un puente en el que el humano pasa abiertamente de los jardines de lo natural a lo cultural, es decir, en la filosofía del ejercicio no queda olvidado el sustrato biológico por el cual el humano es un humano.

Con un concepto de ejercicio ampliamente fundamentado en la antropología tendremos por fin a mano un instrumento para tender un puente en el abismo metodológicamente, se presupone que insuperable entre los fenómenos inmunitarios biológicos y culturales, es decir, entre, por un lado, los procesos naturales y, por otro, las acciones específicamente humanas (Sloterdijk 2012, p. 25)

De esta fundamentación en la filosofía del ejercicio, se desarrolla en el segundo capítulo un trabajo de la mirada desde su significación biológica. En este sentido, un estudio de la mirada debe llevarnos tanto a los sustratos biológicos como culturales, es decir, la ejercitación que conlleva la cualificación del que actúa para que pueda realizar la siguiente operación, en un sentido cultural.

Para dar una mejor base sobre la dimensión del ejercicio, y de la vida ejercitante se presenta una segunda definición, la cual, nos será de sustento en esta primera parte del trabajo:

El ejercicio es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una praxis autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir, sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen «en forma» como sujeto capaz de hacer cosas. El resultado del ejercicio se muestra en la «condición» actual, es decir, en el estado de capacitación del ejercitante, que, según el contexto, se describe como hábito, virtud, virtuosidad, competencia, excelencia o fitness (Sloterdijk 2013, p. 17-18)

Pasemos ahora a la dimensión de la vida ejercitante: Como se introdujo anteriormente, la comprensión de la *vida ejercitante* es posible si nos desembarazamos de la distinción en la que forzosamente se le incluye, sea: *vita activa* y *vita contemplativa*. De acuerdo con Sloterdijk

“conforme a su naturaleza, la vida ejercitante constituye un ámbito de mezcla: aparece como contemplativa sin renunciar por ello a rasgos de actividad; aparece como activa sin perder por ello la perspectiva contemplativa” (Sloterdijk 2013, p. 17)

La ampliación de la zona de ejercicio, entonces, supera estas distinciones (trabajo y atracción, vida activa y vida contemplativa) ya que para Sloterdijk los hombres actúan sobre sí mismos, trabajan en sí mismos, hacen ejemplos de ellos mismos.

Otra de las cualidades de la vida ejercitante es la del puente. De acuerdo con Sloterdijk ha existido desde siempre un pasadizo entre la naturaleza y la cultura (llamémosle, cabeza de puente) el cual desde siempre se ha encontrado abierto. Para poder moverse de cabeza a cabeza, el hombre se ha empeñado en la elaboración de un puente que permita el paso de un lado a otro. El puente para Sloterdijk es la vida como ejercicio (Sloterdijk 2012, p. 26) Esto significa que desde la construcción de dicho puente sólo hay seres humanos, es decir, que el ser humano ha devenido en su construcción. Otro aspecto importante de los pasadizos, es el amplio espacio que se encuentra entre ellos, en el cual, de acuerdo con el autor se constituye de prácticas corporeizadas, donde encuentran su sitio las lenguas, los rituales y el manejo de la técnica. A su vez esta zona intermedia constituye una región pródiga en formas sean estas variables y estables, Sloterdijk las llama educación, usos, costumbres, conformación de hábitos, entrenamientos y ejercicios (Sloterdijk 2012, p. 26) Sloterdijk llama a estos recintos cercados donde coinciden plantas y artificios en los que uno se topa con estratos de acciones reguladas, internas y externas que presentan una tendencia propia de sistemas inmunitarios, nuestro autor lo llama: jardines de lo humano lo equivalente a las «culturas».

Para finalizar este apartado, encontramos que, con la introducción de la filosofía del ejercicio se deja en suspensión al hombre concebido como un ser trabajador, en cambio Sloterdijk lo traduce al lenguaje de la ejercitación de la vida. Con dicha traducción, dice Sloterdijk se pone en juego la “introducción de un lenguaje alternativo, y junto con el lenguaje, una óptica modificada en relación con un grupo de fenómenos para los cuales la tradición solía ofrecer expresiones como «espiritualidad», «devoción», «moral» «ética» y «ascesis»” (Sloterdijk 2012, p. 17)

En cuanto al trabajo que aquí se presenta, el lenguaje y la óptica del ejercicio y la vida como ejercicio nos permitirán un entendimiento sin tendencia al pensamiento hilemórfico, esto es, mirando sin cortes los sustratos (llamémosle por ahora biológicos y culturales) por los cuales desde la teoría filosófica de Peter Sloterdijk y Gilbert Simondon se logran capturar las cualidades de la mirada ejercitante.

Revitalizados por la noción de ejercicio a la que el filósofo refiere, debe ser entendida en toda la ampliación de sus significados. Para Sloterdijk esto es un estudio no basado en desaparecer al ejercicio que las teorías corrientes formulan sobre el comportamiento y la acción humana. Como lo es la distribución en trabajo e interacción, o en comportamiento y comunicación, o bien en vida activa o vida contemplativa. (Sloterdijk 2012, p. 25).

Por ejemplo, Sloterdijk pone de manifiesto que un abordaje de la vida como ejercicio conduce a una expedición hacia el universo que considera poco investigado de las tensiones *verticales* del hombre, lo que en otras palabras equivale a «superarse a sí mismo» (Sloterdijk 2012, p. 28) Bajo estas tensiones verticales los ascetas conocen la diferencia de lo perfecto *versus* lo imperfecto, en la cultura religiosa lo sagrado *versus* lo profano, en la militar lo valiente *versus* lo cobarde, en las atléticas la excelencia *versus* la medianía, en las económicas la abundancia *versus* la carestía. El hombre «superior así mismo» domina lo que por naturaleza es mejor sobre lo peor, así entonces se dice que sé es más fuerte que uno mismo. Sin perder el renglón en las tensiones *verticales*, y el olvido por la noción del ejercicio, Sloterdijk dirige su análisis a la *paideía* mencionado que ella es conglomerado de juicio y adiestramiento que dicho de otra manera es lo resultante de una enseñanza de orden intelectual y de un entrenamiento físico (Sloterdijk 2012, p. 219) Ve en la *paideía* cierta verticalidad, de la que antes hablábamos, sin embargo, para el filósofo ha existido una confusión de base tanto de la ética griega como del arte de la educación en no elaborar con claridad la diferencia entre pasiones y hábitos, como tampoco ha habido una conceptualización clara en la distinción entre dominación y ejercicio, lo que ha recaído en la ambigüedad, de más de dos milenios, de la pedagogía europea.

Ésta ahogó con frecuencia, al principio mediante una disciplina basada en la dominación, a sus educandos tratándolos como a inferiores, para terminar dirigiéndose a ellos, cada vez más frecuentemente, como a falsos adultos exentos de toda disciplina y del esfuerzo del ejercicio. Que los alumnos son, en primer lugar y la mayoría de las veces, atletas en ciernes, por no decir acróbatas, a los que se trata de poner en forma nunca quedó patente con la explicitud que se debe a una cosa tan importante, a causa de la mistificación moralista y política de la pedagogía. (Sloterdijk 2012, p. 219)

A pesar de lo elemental que puedan parecer las distinciones, menciona Sloterdijk, la asociación entre pasiones y hábitos, o entre dominación y ejercicio lleva en la historia del pensamiento ético a múltiples confusiones, por ello para el filósofo un estudio del ejercicio posiblemente signifique el acontecimiento más importante en la historia del espíritu y del cuerpo del siglo XX, objeto de estudio que a la pedagogía no puede menos importarle.

Contrario a esto, para Sloterdijk el maestro es un mago que catapulta a su estudiante así mismo para salir de las comunidades regidas por los hábitos a las que primeramente y en su mayor parte permaneció, en donde incurrirá una secesión respecto a las costumbres comunitarias que le acontecían: “En esta transición los magos se desencantarían a sí mismos y se transformarían en maestros. Ellos son los provocadores del futuro los que construyen las catapultas para lanzar proyectiles hacia lo que está por encima de lo habitual” (Sloterdijk 2012, p. 249) Su catapulta revelará a un hombre de alta cultura que no puede seguir siendo como era, conduciéndolo así a ser autor de maravillas producidas por él mismo.

### **1.3 Catapulta en la ejemplificación del maestro y del alumno**

Por seguir con el lugar del maestro alumno una interesante muestra fílmica a la que nos conduce nuestro tema es *Whiplash: música y obsesión* del 2014. Terence Fletcher jazzista y próximo maestro de Andrew Neiman joven baterista estudiante del prestigioso Conservatorio Shaffer en la ciudad de Nueva York, se le es otorgada la oportunidad de ser alumno y próximo a ser integrante fijo del *Studio*

*Band* de Fletcher. La relación maestro alumno será conducida por un adiestramiento y automodelado repetitivo que configuran al ejercitante Neiman para así ponerlo «en forma» como un sujeto capaz de hacer cosas. Los efectos del ejercicio dejan a Neiman sentir la inercia de su antigua *conditio humana* para así catapultarlo a lo que está por encima de lo habitual. Neiman no es el único acróbata al que se le es presentada la oportunidad de ser baterista fijo, a su lado, dos ejercitantes compiten por el lugar. Neiman a sabiendas del ejercicio de sus congéneres, es conducido a desplegar una serie de ejercicios organizados y metódicos que lo catapulten a lo que está por encima incluso de sus compañeros ejercitantes. El ejercitante Neiman se encuentra involucrado en la inercia de su condición, y sobre la marcha de experiencia se ve obligado a cambiar hacia el otro lado de su diagnóstico:

Al notar cómo trabajan en él las pasiones comprende que de lo que se trata es de llegar al otro lado de la pasión, a fin de no padecer solamente las pasiones, sino convertirse en un dominador del sufrimiento. Al percatarse hasta qué punto lo dominan las costumbres pronto se percatará de que lo decisivo sería llegar a la otra vertiente de las costumbres, para no ser únicamente poseído por ellas, sino poseerlas (Sloterdijk 2012, p. 252)

Cambiar su vida lo hace superior a su vida pasional, a sus hábitos y a su vida de representaciones: ha pasado al otro lado de sus más instintivas pasiones de agotamiento, y de dolor; logra ser dominador de su sufrimiento: las heridas abiertas en los pliegues de sus manos raspan con las constantes e interminables repeticiones de sus baquetas al ejercitar sus sentidos de oído y tacto que su maestro tanto le ha provocado ser «superior así mismo». Tampoco el deshecho de su cuerpo ante el choque automovilístico a causa de su desenfrenada pasión por estar-en-forma ante una de sus más distinguidas presentaciones, lo detienen, pues ha acontecido sacar de sus costumbres sus cualidades de resistencia. Neiman a causa de sus procedimientos de ejercitación, físicos y mentales ha logrado optimizar su estado inmunológico y lo convierten en un “[joven] objeto de cuidado que se desarrolla hasta convertirse en un verdadero arte: el arte de dirigir la desaparición de costumbres y de construir un conjunto de complejas competencias sobre una base de ejercicios automatizados” (Sloterdijk 2012, p. 257) Tal cambio de vida lo convierten en «participante en un programa de despasivización

de sí mismo». La conversión, menciona Sloterdijk no será un cambio de creencias a otro, la conversión originaria acontece como la salida de un modo de existencia pasivo y la entrada en un modo que irradia actividad lo que para nuestro autor es equivalente a una vida de ejercicio.

La escena culmina con las acrobacias del joven Neiman al enfrentarse a su maestro, el espectador que observa con detenimiento mira en la técnica la ejecución de sus movimientos que lo hacen ser un verdadero arte. Ha logrado bajo la técnica la memorización de sus movimientos para trazar cada golpe que en conjunto irradian armonía. La precisión y memorización de sus movimientos no habrían surgido sin la repetición, al respecto, Sloterdijk dice:

La repetición ha perdido su inocencia en la explicación antropológica. Sobre ella descansa, como se entiende *explicite*, la permanencia del mundo; [...] Va en la propia naturaleza de las naturalezas el ser sistemas de repetición de lo acreditado, y esto vale también casi en igual medida para las culturas (Sloterdijk 2013, p. 410)

Quien mira al ejercitante Neiman, comprobará lo que nuestro autor refiere cuando dice que, ya es tiempo de desenmascarar al hombre como un ser vivo surgido de la repetición (Sloterdijk 2012, p. 17) además comprobará que lo irradiante de su actividad lo hace ser un hombre de *estilo*. Citando a Nietzsche, Sloterdijk añade que el término *estilo* designa una configuración cultural de la repetición. A partir de esta breve introducción basta decir que la concepción de la repetición debe ser abordada desde un lenguaje y junto con ese lenguaje una óptica distinta que permitan una nueva revaloración educativa y pedagógica de dicho término en los procesos de enseñanza aprendizaje que tanto se han criticado, o bajo los cuales la tradición pedagógica ofrece expresiones. Se trata de dar al escenario de la repetición y a los sistemas de ejercitación un giro hasta que se muestre bajo un nuevo ángulo que nos ponga al corriente de lo que realmente significan. Con la ambivalencia de la repetición se podrá entender que:

Con el poder de la repetición se comprende, al mismo tiempo, la doble naturaleza de la repetición como repetición repetida y repetición que hace, a su vez, repeticiones. Esto resalta patéticamente la diferencia entre lo activo y lo pasivo en

el sujeto de la repetición. Ahora se entiende: no se daría únicamente el sentimiento que se siente, sino también el sentimiento que hace sentir; no sólo la costumbre ejercida, sino también la que ella misma ejerce; no sólo las representaciones representadas, sino también las que hacen representaciones (Sloterdijk 2012, p. 257)

Por lo tanto, se comprende que, la repetición desencadena en el ejecutante una derivada de acciones que sólo son posibles cuando repite él mismo. En este sentido, se trata de entender el poder que la repetición alcanza en el ejercitador como un hacedor de maravillas, se dice por tanto que en la propia repetición se encuentra el punto de arranque para adueñarse de ella, y se ve al individuo no como un ser repetido, sino como uno que repite él mismo y está dispuesto a la lucha. De esta señalización, Sloterdijk recupera a Goethe al decir que bajo esta vía de repetición es como surge el «hombre educado».

Al término de sus movimientos, el ejercitante Neiman hace que el espectador que observa preste atención a la esfera de sus rutinas que ejecuta y el deber de hacer sus pequeñas acrobacias:

Lo que el individuo consigue no es transmitido, en absoluto, a todos. La distancia entre la cúspide de las posibilidades humanas y la muchedumbre se hace entonces extraordinariamente grande. Pero lo que el individuo logra cambia, sin embargo, indirectamente, a todos. (Jaspers, 1995 como se citó en Sloterdijk 2012, p. 250)

Lo que se logra, dice Sloterdijk, en el resto de los congéneres es el deber hacer las acrobacias para así permanecer dentro de la comunidad de ejercicios de los seres convertidos en humanos. Como se ha señalado anteriormente para Sloterdijk el humano ha devenido mediante el puente llamado: vida como ejercicio que une el pasadizo entra la naturaleza y la cultura, para él sólo hay seres humanos desde que se emplean en la construcción de ese puente llamado: la vida como ejercicio. (Sloterdijk 2012, p. 26)

Por seguir con la figura del maestro, anunciamos con anterioridad que este es un provocador del futuro sobre el que descansa el rearme de la catapulta que lanzará al joven ejercitante a ser «superior así mismo». Dentro de la película alcanzaremos a comprender el sentido de la provocación. El maestro en escena ha construido la catapulta que arrojará al joven Neiman a ser superior en su puesta en marcha al tocar *Caravan*. De la provocación del maestro nace en Neiman la obligación de saltar sobre sus propias sombras que lleva pegadas a su propio ser en forma de pasiones, costumbres, e ideas confusas que lo han estado atormentando desde el momento que decide retirarse de la música. En oposición a la humillación que el maestro celebra en escenario, los procedimientos de ejercitación físico y mental de Neiman serán productores de su sistema inmunitario capaz de optimizar sus propias capacidades de humano: Neiman decide regresar a tocar. Aquí se exalta la idea bajo la cual decíamos que el individuo ejercitado no debe entenderse como un ser repetido, sino como uno que repite él mismo y está dispuesto a la lucha. La provocación y la humillación que están a punto de acontecer, logran en el ejercitante Neiman desplegar una serie de movimientos perfectamente cuidados, «quien busque hombres encontrará acróbatas». Por lo tanto, mediante la música, vemos en el rearme de Neiman un empeño ejercitativo contra las inercias que hay en él, que incluso alcanzan la admiración de su propio maestro. Dejamos entre líneas lo que en materia de provocación acontece al maestro en *Whiplash*.

En cuanto al maestro, sin dejar de poner el acento en la *repetición* antes abordada, destacamos una serie de reflexiones y de cómo desde una óptica de la vida como ejercicio puede ser pensada. Además, salta a la luz que para Sloterdijk tras la figura del pedagogo se reconoce, la del domador, puesto que para el filósofo tras toda *enseñanza* está el *adiestramiento*, de ahí que mencione que la verdadera historia de la pedagogía contaría una historia común a los niños y los animales (Sloterdijk 212, p. 259) No habría de sobresaltarse, si para Sloterdijk sólo hay seres humanos desde que se emplea la vida ejercitante.

La naturaleza y la cultura estarían unidas, de antemano, por un amplio espacio de en medio, de prácticas corporeizadas donde encuentran su sitio las lenguas, los rituales y el manejo de la técnica, en tanto estas instancias materializan las formas universales de un conjunto de artificios automatizados. Tal zona intermedia

constituye una región pródiga en formas, variable y estable que provisionalmente puede ser designada con suficiente claridad mediante expresiones convencionales como educación, usos, costumbres, conformación de hábitos, entrenamientos y ejercicios (Sloterdijk 2012, p. 26)

De aquí también se agrega que para el filósofo un estudio del ejercicio ampliamente fundamentado en la antropología debe considerar los sustratos biológicos del humano. En otras palabras, un concepto amplio del ejercicio pone el acento en los sistemas inmunitarios tanto naturales como culturales por los cuales el hombre obtiene cualidades de resistencia para sobrevivir. Dicho estudio supondrá un entendimiento distinto sobre los pasajes abiertos que van desde los fenómenos naturales hasta los culturales y la atención en el puente que le permite al hombre fácilmente cruzar de un pasaje a otro.

Me permito realizar un gran paréntesis (para después continuar con el trabajo que nos ocupa ahora) con el fin de introducir uno de los pensamientos más novedosos que acontecieron a mediados del siglo XX: Un estudio con la magnitud a la que refiere Sloterdijk lo vemos reflejado en el pensamiento de Gilbert Simondon quien atraviesa de maneras novedosas diferentes concepciones filosóficas, revitalizando y resignificando conceptos teóricos centrales a la historia de la ciencia y de la filosofía (Simondon 2015, p. 10). De Simondon obtendremos cualidades de su pensamiento que nos permitan abordar la idea central de la presente tesis: *mirada ejercitante*. Sin embargo, la oportunidad de ir anunciado la radicalidad de su pensamiento me acusa de ir incorporando un pequeñísimo extracto de su gran trabajo. En Simondon, tal como refiere Sloterdijk tendremos ocasión de comprender el pasaje por el cual el hombre ha devenido de los sistemas inmunitarios naturales y culturales puesto que Simondon con mucha paciencia exige una gimnasia y una digestión intelectual que rompan con la concepción hilemórfica del pensamiento, es decir, aquella concepción que sigue trabajando con la separación entre individuo sociedad, materia forma, cultura humana y científica, sistemas inmunitarios naturales y culturales, y un largo etcétera. El análisis simondoniano extrae de lo viviente (plantas, objetos técnicos, animales, órganos vitales) un análisis problemático sobre su modo de existencia, y de cómo lo viviente mediante operaciones (podemos entenderlo según Sloterdijk: como los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales) crea las estructuras

necesarias para apropiarse de su mundo (o, que a partir de los sistemas inmunitarios el hombre saca de ellos la protección necesaria para sobrevivir) Además encontraremos que desde el análisis simondoniano se revitaliza y resignifican una serie de concepciones que desde el marco educativo pueden volver a ser captadas desde el punto de vista de su significación biológica.

Cerrando este paréntesis, damos continuidad al cometido del maestro. Destacamos anteriormente lo imprescindible de la repetición en los procesos de ejercitación que el hombre realiza sobre sí mismo. A continuación, extraigo una cita con la cual intentaré realizar una suma de reflexiones en abono al quehacer pedagógico y menciones que permitan una revaloración de ciertos conceptos. Sloterdijk menciona:

*Mekhané* en griego «artimaña» «truco», no significa, por tanto, otra cosa que engañar a la naturaleza con sus propios medios. La *mekhané* pedagógica se origina del propósito deliberado de aplicar la costumbre para su propia superación. Se podría también decir: utiliza lo probable como un medio para incrementar lo improbable. Se saca de la costumbre sus cualidades de resistencia y se las engancha al carro de fines que, de otro modo, son inalcanzables. Esto se logra si el pedagogo está en condiciones de llegar a una palanca más larga, esto es, a la raíz del condicionamiento mediante repeticiones ejercitadas. A partir de ahí se dice que la *repetitio est mater studiorum*. Las pequeñas fuerzas humanas pueden conseguir lo imposible si se ven multiplicadas por un camino de ejercitaciones lo suficientemente largo (Sloterdijk 2012, p. 259)

Con el fin de explicar la cualidad de la inercia y de cómo el pedagogo del primero milenio antes de la era cristiana participaba de ella, Sloterdijk trae brevemente a colación la protoidea de la mecánica clásica la cual, a grandes rasgos, consistente en poner las fuerzas de inercia al servicio de la superación de la inercia. Esto hace referencia al extracto de la cita en el que menciona que la

artimaña pedagógica consiste en aplicar la costumbre para su propia superación.<sup>4</sup> Además, hace referencia a una de las técnicas más antiguas que el humano utilizó en la movilización de grandes cargas: la palanca. A continuación, se desarrollará un ejercicio de aclaración:

Los ejercicios oportunos a los que el ejercitante debe autoreferenciarse y por tanto lo desplazan de su estado de inercia son en gran medida por la posición a la que el maestro se encuentra. Dicha idea se basa según Sloterdijk en la protoidea de la *palanca*, una de las técnicas que el humano ha utilizado desde la antigüedad en la movilización de materiales de carga pesada para la elaboración de grandes construcciones que hasta la fecha tanto siguen maravillando<sup>5</sup>. La protoidea de la palanca se sustenta en la técnica según la cual con una fuerza pequeña se obtiene una gran fuerza al otro extremo capaz de movilizar los cuerpos pesados. La palanca hace uso de: el punto de apoyo, también llamado fulcro, la barra o tabla, la fuerza pequeña también llamada por la física potencia, y la gran fuerza denominada resistencia. La técnica empleada en la palanca consiste en la aplicación de una fuerza pequeña para obtener movilización o desplazamiento del material pesado al otro extremo de la tabla; dicho desplazamiento será posible si la fuerza pequeña (potencia) se encuentra lo suficientemente alejada del fulcro, y la fuerza en resistencia se encuentra lo suficientemente cerca del fulcro para ser movilizada. Basándonos en este sistema, el alumno como fuerza de resistencia debe ser colocado a un extremo elegible para que su desplazamiento sea oportuno en tanto que el maestro como fuerza en potencia debe colocarse apropiadamente para mover de su estado de inercia al alumno, así se pretende transformar la fuerza más pequeña en una mayor.

La fuerza que el maestro inyectará consistirá de acuerdo con Sloterdijk, en las repeticiones ejercitadas a las que su alumno deberá autoflagelarse, de aquí aclaramos la diferencia sustancial entre el hombre repetido, y el hombre que repite él mismo. Bajo la programación de ejercicios

---

<sup>4</sup> Para Sloterdijk el poder de la costumbre, “no es entendido meramente como un estar subyugado por las rutinas, sino como un principio generador de la acción anclado en lo prepersonal” (Sloterdijk 2012, p. 338)

<sup>5</sup> La maravillosa idea de las construcciones en la antigüedad ha sido por algunos deliberantes atribuida a que los antiguos egipcios, por ejemplo, no podrían haber construido dichas pirámides, entendiéndolo que sus pequeños cuerpos no podrían realizar dichos desplazamientos. Las objeciones se han visto dirigidas a hipótesis según la cual, seres de otro mundo, fueron quienes las crearon.

organizados y metódicos acontecerá la movilización en oposición al estado de inercia del alumno<sup>6</sup>, dice Sloterdijk: “Esto se logra si el pedagogo está en condiciones de llegar a una palanca más larga, esto es, a la raíz del condicionamiento mediante repeticiones ejercitadas” (Sloterdijk 2012, p. 258) A esta idea le sigue un entendimiento mucho más claro y profundo acerca del *condicionamiento*, concepto “mal usado” y muchas de las veces menospreciado por los modernos, tal entendimiento podría abordarse con relación a la *vida que repite ejercitadamente*.

Por lo tanto, para Sloterdijk la misión docente incluye la aplicación de todos los medios adecuados para la superación de la inercia, y la búsqueda de la raíz del condicionamiento de ejercicios oportunos que le permitan a diferencia del domador, capacitar a sus discípulos, más allá de un mero adiestramiento, a que entre a un sinnúmero de itinerarios posibles reconozcan y elijan el suyo (Sloterdijk 2012, p. 257)

Por último, en cuanto al desplazamiento del ejercitado catapultado por el maestro, sospecho sobre lo que acontece durante y posterior a la subida A fin de comprender y realizar algunas preguntas, hago uso del análisis que Sloterdijk llama: «verticalidad trágica» esta refiere que en la movilidad existencial vertical (a diferencia de la horizontal, en la que se supone está dominada por la relativa simetría del camino de ida y del camino de vuelta) aparece con frecuencia una asimetría, es decir, la bajada no es un mero reflejo de lo que había sido la subida. (Sloterdijk 2012, p. 229) En este análisis nuestro autor hace referencia a un pasaje de la mitología griega: la caída de Ícaro. De acuerdo con los pasajes de Ovidio, y de Apolodoro (Apolodoro 1987, 1,12) Ícaro es hijo de Dédalo, un arquitecto y artesano muy hábil. Padre e hijo se encontraban encerrados en la isla de Creta. El rey Minos quien los había hecho prisioneros cuidaba el mar y la tierra. De esta forma, Dédalo harto de ser prisionero construye unas alas para sí y para su hijo y a este en el momento en que se echa a volar, le recomienda:

Debía él ir a media altura, pues si bajaba en demasía, las alas se harían pesadas con el agua del mar, y si subía en exceso, el sol las quemaría; además, habría de

---

<sup>6</sup> La técnica de la palanca también hace referencia a la catapulta que anteriormente se mencionó

evitar dirigir los ojos a Bootes o a Hélice o a Orión, y debería no ver sino a él que lo guiaría (Ovidio 1983, Libro VIII)

Pero Ícaro, encantado, descuidando las instrucciones de su padre, empezó a elevarse cada vez más hasta que fundida la cola, cayó en el mar Icario. En este pasaje Sloterdijk resalta que:

La incapacidad o la irreflexión sobre los condicionamientos periféricos de la capacidad hay probabilidad de que se produzcan caídas. Si no es éste el caso, la capacidad de subir alcanza también, de un modo más o menos completo, para bajar [...] La problemática de la caída sólo se da cuando hace su aparición la ineptitud y la inseguridad, sea que el agente emprende, por su cuenta y riesgo, algo para lo que carece de técnica, sea que intenta cosas nuevas, que, por no haber sido probadas, no pueden ser superadas” (Sloterdijk 2012, p. 230)

Sin embargo, refiere que dichas observaciones no son aplicables para los artistas, los criminales, los dictadores, diciendo que su situación no es pensable sin la tradición inherente al fracaso y sin la posibilidad de aprender sobre esta situación. En este sentido, ¿en qué condiciones el alumno es capaz hacer del fracaso un mecanismo de defensa sobre el cual puede seguir repitiendo y ejercitándose de dicha situación?

Las conclusiones del presente capítulo se concentran en la revitalización del concepto de ejercicio para así comprender ciertos matices de la educación y de la propia existencia del individuo. El ejercicio es una operación mediante la cual se puede obtener la cualificación de ciertos procedimientos que el humano hace en sí mismo. Esta cualificación configura al ejercitante para ponerlo en «en forma» como sujeto capaz de hacer cosas.

La vida como ejercicio conduce a una expedición de conceptos como *tensiones verticales* el cual equivale a ser «superior a sí mismo». El hombre superior así mismo domina lo que por naturaleza es mejor sobre lo peor, para Sloterdijk la *paideia* goza de esta verticalidad. En esta concepción se hace evidente la interesante relación del maestro-alumno. Sloterdijk exhorta al maestro a dejar de

tratar sus alumnos como a falsos adultos exentos de disciplina y del esfuerzo del ejercicio. De esta exhortación bebe el análisis de *Whiplash: música y obsesión* donde conceptos como repetición ejercitada, pasión, hábitos toman su lugar. Además del concepto de tensión vertical, se incluye el de catapulta y palanca. El primero refiere a la importancia del maestro como provocador del futuro: él lanza a los alumnos fuera de la región de los hábitos, para que así logre una segunda naturaleza capaz de hacerlo un virtuoso. El segundo refiere a la técnica según la cual, con los ejercicios oportunos a los que el ejercitante debe autoreferenciarse lo desplazan de su estado de inercia, esto debido en gran medida por la posición a la que el maestro se encuentra. El primer capítulo presenta la primera parte del binomio mirada ejercitante, el segundo abordará las posibilidades de la mirada a la luz de la teoría de lo trasindividual de Simondon.

## Capítulo 2. La mirada en los umbrales de la percepción análisis desde Gilbert Simondon

*Así como estamos aún muy lejos de haber sacado todas las consecuencias de la frase; Dios ha muerto; somos muy poco conscientes todavía de todas las implicaciones de la frase; el observador puro ha muerto.*

Peter Sloterdijk, *Muerte aparente en el pensar*

En el desarrollo del segundo capítulo, en primer momento se presentan de manera introductoria las razones que motivan el estudio de la mirada desde un análisis serio y reflexivo para un abordaje en materia educativa. Se presentan con breve razón los argumentos de dos filósofos que desde el primer capítulo se han enlazado: Sloterdijk y Nietzsche. A partir de sus obras, se acentúa el interés por las cualidades, exigencias y el terreno en el que la mirada se desarrolla, así como preguntarse por la vinculación que la mirada tiene con otras áreas vitales del individuo.

En un segundo momento, se abordará desde lo “transindividual” tercer concepto de la tónica principal simondoniana (preindividual, individual, y transindividual) la relación entre la realidad psíquica-colectiva y la problemática perceptiva existente en dicha relación. Para ejemplificar más de cerca la conceptualización, se tomarán dos casos, que, aunque diversos muestran cualidades de lo trasindividual y lo perceptivo: El primer caso refiere al contexto suscitado por la pandemia por COVID-19 aproximándose a la noción de la *angustia*, antitética de lo trasindividual. El segundo caso, tal como en el capítulo pasado, se traerá a la mesa el tema del cine enfocando el análisis en *Pi, el orden del caos* de Darren Aronofsky del año 1998. La apuesta por el cine está alejada de concebirlo como “forma de arte, instrumento de placer, medio de propaganda o procedimiento pedagógico, como industria o como comercio” más bien verlo como actividad psicosocial el cual tiene el potencial de crear conceptos que pueden ser extendidos e incluso universalizados (Simondon 2017, p. 341) en engendrar una visión del mundo que permita ir descubriendo y construyendo el mundo.

Así pues, el objetivo que guía el presente capítulo está orientado a realizar una aproximación a la unidad transindividual, entendida como la relación interior al individuo (la que define su psiquismo) y una relación exterior (la que define lo colectivo) (Combes 2017, p. 58). El capítulo desarrollará fundamentalmente los siguientes objetivos: (1) Abordar las razones que desde otros filósofos animan el estudio de la mirada (2) Mostrar la relación existente entre campos vitales del individuo: la mirada y su aplicación a realidades diferentes sin ligazón aparente entre sí, en este caso de lo perceptivo (3) Delimitar las características de lo transindividual con relación a la percepción.

## 1.1 Breve razón de la mirada

En *Muerte aparente en el pensar*, Sloterdijk nos centra en la idea platónica por la cual se accede al conocimiento, menciona que para el supuesto platónico se ha de buscar en nosotros un órgano apropiado para poder acceder al conocimiento válido y permanente (Sloterdijk 2013, p.9) En la medida que la búsqueda tenga éxito, y en la medida de nuestro esfuerzo para hacer uso de este órgano, una vez ya encontrado, tendremos ocasión de acceder a él. Bajo este supuesto, se nos alerta a hacer uso del órgano tan pronto como nos sea posible. Sloterdijk, menciona que tal supuesto equivaldría al ensayo “morir anticipadamente” ante tal idea, el filósofo aclara las sospechas que se puedan hacer sobre él. Morir anticipadamente no equivale a estar muerto más tiempo, más bien, recupera la idea socrática según la cual para

[...] el verdadero amante de la sabiduría es de estar, ya en vida, tan muerto como sea posible; pues, de creer al idealismo, sólo los muertos gozan del privilegio de contemplar «autépticamente», algo así como cara a cara, las verdades del más allá (Sloterdijk 2013, p. 8)

Resulta enriquecedor el término “autépticamente” que propone el filósofo en el desarrollo del presente capítulo, puesto que la palabra *autopsia* etimológicamente deriva del griego, αὐτός /autós/ ‘uno mismo’ y ὀψις /opsis/ ‘observar’, lo que equivaldría a 'ver por uno mismo'.

Aunado a la idea entrañable de la búsqueda de un órgano capaz de acceder al conocimiento válido, y su pronto uso, Nietzsche en *El crepúsculo de los ídolos* habla de la veneración y gratitud por aquellos instrumentos capaces de ciencia: los sentidos. Ve en ellos la necesidad de aprender a aguzarlos, armarlos y llevarlos a sus últimas consecuencias (Nietzsche 1985, p. 1186) pues ellos son los instrumentos con mayor sensibilidad de los que disponemos, y capaces de tratar la realidad como problema. Un particular análisis de la observación trae por añadidura el conjunto de sentidos que portamos: olfato, gusto, tacto, oído, Nietzsche ve en ellos instrumentos capaces de observación, tal es el caso del olfato ve en él el instrumento más sensible del que disponemos, siendo capaz de captar incluso diferencias mínimas de movimiento que ni aun el espectroscopio registra (Nietzsche 1985, p. 1186) De esta forma, ya anunciamos que la mirada, la observación no está centrada únicamente en los ojos, todo lo contrario, está equipada por el conjunto de sentidos que lo acompañan.

Agregado a la emergencia del cuidado de nuestros sentidos, en la obra ya citada, Nietzsche formula tres tareas para las que se necesitan educadores: Se ha de aprender a ver, se ha de aprender a pensar, y se ha de aprender a hablar y a escribir. Nietzsche afirma que aprender a ver constituye la primera enseñanza preliminar para la espiritualidad. Aprender a ver es “acostumbrar los ojos al reposo, a la paciencia, habituarles a dejar venir las cosas, a aplazar el juicio, aprender a rodear y a envolver el caso concreto” (Nietzsche 1985, p. 1215) Por el contrario, para el filósofo formular y contaminar el medio con juicios cargados de valor, y de tantos pensamientos ideológicos, especulativos o morales, ya anuncia la sentencia para no alcanzar la intelectualidad. Por lo tanto, lo primero que hay que aprender para alcanzarla es a no responder rápidamente ante un estímulo, a lo que Nietzsche llama “voluntad propia”.

Nietzsche nos presenta una implicación práctica de esta enseñanza de la mirada, al respecto menciona:

Una aplicación de esta enseñanza de la vista: el que es de los que aprenden se vuelve, en general, más lento, más desconfiado, más resistente. Tener todas las puertas abiertas: ponerse boca abajo ante cualquier hecho menudo; estar siempre

dispuesto a introducirse, a precipitarse en lo extraño; en una palabra, esa famosa *objetividad* moderna es, sencillamente, de mal gusto. (Nietzsche 1985, p. 1215)

El volverse lento, receloso y recalcitrante en la enseñanza de la mirada se contrapone a una optimización de la mirada<sup>7</sup> según la cual, la mirada está servil ante cualquier hecho, se mete y precipita sobre el prójimo.

Por otra parte, Sloterdijk en la obra ya citada, titula a un capítulo “El observador ha aparecido. Sobre el surgimiento del ser humano capaz de epojé”, en sus páginas permea el pensamiento de Nietzsche que sin lugar a duda se complementa con lo anteriormente abordado: Nietzsche nos habla de la urgencia y cuidado por los sentidos, así como la educación en la mirada, la cual, para él, es la primera enseñanza preliminar para la espiritualidad. Para el filósofo, actuar ante los instintos más próximos que nos aquejan ya constituye una sentencia para no alcanzar la intelectualidad.

Agregado a la educación de la mirada, el filósofo nos advierte sobre los juicios cargados de valor. Esto es retomado por Sloterdijk en el capítulo citado, al hablar sobre las cuestiones superficiales por parte de los genealogistas, y la importancia que debe de existir en ellos al dejar de lado los enunciados altivos, que instancias dudosas formulan sobre sí mismas (Sloterdijk 2013, p. 44) Para Sloterdijk, Nietzsche es el primer virtuoso en focalizar un objeto desde la sospecha genealógica porque “Malo es según él lo que procede de la toma de postura torcida, envenenada y rencorosa de la vida reprimida frente a los hechos de la existencia” (Sloterdijk 2013, p. 45). Nietzsche de acuerdo con Sloterdijk no sólo dudó de los falsos blasones de la nobleza, sino que también sospechó de la sospecha misma, e hizo de la genealogía un instrumento refinado de evaluación de tradiciones culturales.

---

<sup>7</sup> Al respecto, Jorge Larrosa menciona: “Todos hemos oído decir que, en el mundo en el que vivimos, la realidad ha sido sustituida por las imágenes, que sólo hay imágenes. Las de la televisión, las del cine, las de la publicidad, pero también las que construye una cierta visualización sociológica, psicológica, política o pedagógica [...]” (Larrosa, Jorge, 2006, p. 131) De aquí que problematizamos el lugar de la mirada en el marco de nuestra visualización como pedagogos en formación.

Por ello, para “el pensar genealógico se necesita un constante ejercicio de equilibrio; quien quiere evaluar personas, cosas e ideas confrontándolas con sus fuentes y destinos tiene que saber operar con la sospecha por este lado y por el otro” (Sloterdijk 2013, p. 46) Trayendo a colación el primer capítulo, para Sloterdijk, el ejercicio como praxis autorreferente tiene sus consecuencias configurantes en el ejercitante mismo y lo ponen «en forma» como un individuo capaz de hacer cosas, a su vez, para el filósofo, el ejercicio paciente podrá afirmar y potenciar las habilidades en tanto el ejercitante se someta a los ejercicios oportunos. Por lo tanto, para el genealogista como de aquel que dude de los blasones ha de haber un ejercicio de equilibrio.

Por otro lado, para Nietzsche la virtud paciente (también vista como uno de los conceptos con los que se describe al ejercicio) es un adiestramiento preliminar para la espiritualidad y todo contrario a la espiritualidad es la incapacidad de resistir a los estímulos que fuerzan al individuo a reaccionar y seguir cualquier impulso. Tal incapacidad supone morbosidad, decadencia, síntoma de agotamiento, e incapacidad fisiológica, lo que en otras palabras supone el mal funcionamiento de algún órgano o sistema.

Ante estas advertencias, Sloterdijk de la mano a la noción del ejercicio, nos presenta una renovación del ejercicio en cuanto a la observación, pues como hemos anunciado, el capítulo antes presentado sospecha sobre el humano capaz de epojé<sup>8</sup>. El filósofo menciona, que practicar la epojé significa ejercitar una postura de abstinencia que estimule la observación, al respecto menciona:

Sería un ejercitarse en no-tomar postura, un ejercicio de desexistencialización, un empeño por suspender en medio de la vida la participación en la vida. Sólo a través de esa estrecha puerta podría entrar el pensar en una esfera de observación pura,

---

<sup>8</sup> El concepto de epojé es tomado de Husserl. de acuerdo con el autor, la epojé “no se trata de una conversión de la tesis en la antítesis, de la posición en la negación; tampoco de una conversión en conjetura, sospecha, en indecisión, en una duda (en ningún sentido de la palabra): nada de esto pertenece al reino de nuestro libre albedrío. Es más bien algo enteramente peculiar. No abandonamos la tesis que hemos practicado, no hacemos cambiar en nada nuestra convicción, que sigue siendo la que es -mientras no introducimos nuevas razones de juzgar, que es justo lo que no hacemos. Y, sin embargo, experimenta la tesis una modificación mientras sigue siendo la que es, la ponemos, por decirlo así, "fuera de juego", la "desconectamos", la "colocamos entre paréntesis” (Husserl 1949, p. 71)

en la que las cosas de la vida dejan de afectarnos directamente. Donde había un yo que tomaba postura ha de haber un yo que observa<sup>9</sup> (Sloterdijk 2013, p. 24)

En palabras de la noción de ejercicio, el yo-espectador a través del ejercicio paciente puede lograr estar en forma para observar la vida y ver que la verdad siempre puede ser de otra manera, o de construir miradas alternativas sobre las brumas que envuelve el mundo, los saberes y la tradición, incluso la vida misma. En Nietzsche hablaremos sobre el cuidado de los sentidos, aquellos que no responden a los pronto estímulos, o en nuestros sentidos ya configurados por cierta tradición que recibimos sin discusión.

De este modo, presento las cualidades que acarrear las visiones de ambos filósofos: voluntad fuerte y no-tomarpostura para pensarlas como principios educativos o constitutivos de todo acto educativo: El ejercitarse en no-tomarpostura, en Nietzsche lo vemos como la *voluntad fuerte* capaz de suspender la decisión, demorar el juicio, aprender a enfocar desde todos lados, dominar los instintos inhibitorios y abarcar el caso particular (Nietzsche 1985, p. 1215) lo que nuevamente, según nuestro autor, es preliminar para la espiritualidad o la cultura aristocrática. El ejercicio de no-tomarpostura de Sloterdijk equivale en Nietzsche en *aprender a mirar* y en Sloterdijk a pensar en una esfera de observación pura, en la que las cosas de la vida dejan de afectar al yo-espectador, directamente.

De aquí que al practicar la *epojé* significado de ejercitar una postura de abstinencia que estimule la observación, nuestra realidad se altere cuando advertimos que las cosas, situaciones o vivencias no siempre corresponden con nuestras creencias o percepciones. Para introducir la segunda parte del capítulo, aquí se despliega un interés por la problemática perceptiva, de acuerdo con Simondon, la percepción no sólo es captar una forma; la percepción es la relación entre el sujeto y el mundo.

---

<sup>9</sup> La noción de la mirada también está reflejada en lo que Win Wenders (2005) el cineasta alemán, aborda sobre ella, habla de la necesidad de una mirada sin opiniones, sin conclusiones, sin explicaciones. De una mirada que simplemente mira. Jorge Larrosa quien lo recupera en su texto agregado a *Educación la mirada* exalta la mirada concluyente, aquella que no deja de proyectar opiniones, saberes, poderes, arrogancias, palabras, ideas, y conclusiones.

El camino trazado en esta primera parte del capítulo inicia con Sloterdijk y la búsqueda de un órgano capaz de acceder al conocimiento válido y permanente, de aquí que se proponga la revaloración de los ojos marca de la mirada, como uno de los accesos al conocimiento; posteriormente a través de Nietzsche se exalta el cuidado de los sentidos, centrando la atención en la educación de la mirada: la cual constituye una enseñanza preliminar para la espiritualidad. En Nietzsche también se exalta la emergencia y el cuidado ante los estímulos que nos hacen contaminar el medio con juicios cargados de valor. Dicha emergencia, se reúne con el pensamiento de Sloterdijk al abordar al observador puro capaz de epojé. Dice Sloterdijk, “donde había un yo que tomaba postura ha de haber un yo que observa” (Sloterdijk 2013, p. 24) la puesta en escena del observador, exige develar sus cualidades y exigencias, pues como ya se mencionó antes, ejercitar la epojé es significado de ejercitar una postura de abstinencia, es un empeño por suspender en medio de la vida la participación en la vida, pero ¿cómo sé es capaz de suspenderla, cuando nuestros sentidos, y nuestros órganos se encuentran configurados por cierta tradición y la recibimos sin discusión?

A partir de este cuestionamiento, abro un campo de análisis en cuanto al entendimiento de la mirada desde los filósofos antes expuestos y Gilbert Simondon. En este campo existen relaciones con otros campos vitales del individuo como lo es la percepción, antes ya mencionada. La percepción, según nuestro autor, es inventar con el fin de resolver un problema de incompatibilidad (Combes 2017, p.62) A partir del pensamiento simondoniano, encontraremos ocasión de hacer un problema la realidad que mira, ya que para Simondon, los ojos no sólo son órganos de nuestros cuerpos, sino que son transparencia intencional de un viviente respecto a otros vivientes (Simondon 2002, p. 400-401). Y en tanto nos sometamos a los ejercicios oportunos, es decir, aquel que no atrofia el funcionamiento de los órganos o del sistema, permitimos que el órgano ojo esté «en forma» y por tanto, pueda *mirar en el mundo* y no sólo *a partir del mundo*.

## **2.2 Breve razón de lo preindividual y metaestabilidad**

A continuación, se abordan con breves aproximaciones los conceptos: preindividual y metaestabilidad presentes en la filosofía del devenir que Simondon recupera en la teoría de los procesos de individuación. La recuperación de dichos conceptos permea el análisis de los siguientes

apartados y, por tanto, exigen una introducción por breve que sea en comparación a la rica teoría del devenir presente en las obras de Simondon.

En la tónica simondoniana existe lo preindividual y la metaestabilidad. Lo preindividual es el ser en tanto que es, es un ser que se individúa, pero no puede tener la forma de un individuo, de esta confusión nacen las interrogantes ¿qué es él allí y cómo se comprende con relación al ser individuado? Explica Combes, que a este ser en tanto que es, pero que no llega a ser uno, se le es llamado *no-uno*: este puede ser captado como más que unidad y más que identidad (Combes 2017, p.28) esto refiere a que el individuo es ese viviente que es a la vez más y menos que la unidad lo que lo conlleva a una problemática interior entra como elemento en una problemática más vasta que su propio ser. Esta noción se relaciona con la idea de la metaestabilidad, es decir el ser tiene constitutivamente potencia de mutación. Ahora bien, en la no-identidad no hay un simple pasaje a la identidad, que por tanto niegue a la que precede, más bien es porque el ser contiene potencial “porque todo lo que es existe con una reserva de devenir”. El ser por tanto resulta como un sistema que ni estable ni inestable necesita ser pensado a través de la noción de *metaestabilidad*: aquel sistema que a la menor modificación de los parámetros de su sistema basta para romper su equilibrio. El principio de la metaestabilidad tiene el potencial de ser pensando con variados conceptos de la tónica simondoniana y de la educación, aquí introduzco una de las ideas que Simondon trabajó. Relaciona la técnica con la metaestabilidad como acto capaz de modificar la relación humano-medio. La técnica, dice Simondon debe ser entendida más que utilidad, más que medio y más que operación en contraposición a la cultura. El acto técnico contiene el potencial de iniciar “transformación del medio que a su vez repercutirá en las especies vivientes de las cuales el hombre forma parte” (Simondon 2017, p. 308). De aquí que se le relacione con la definición de metaestabilidad: por su capacidad de romper con los parámetros de equilibrio. Y no sólo eso, para Simondon “la tecnicidad es una educadora de mucha fuerza de planificación de reticulación funcional con su medio” (Simondon 2017, p. 315). A continuación se recuperan las ideas por las que Simondon asienta su convicción, y de las que recupero principios para pensar lo educativo.

Las *modificaciones* en el estado de *equilibrio* del ser viviente son las que el *acto técnico* realiza con relación al medio vital que habita, lo que en otras palabras Simondon refiere como *cultura*<sup>10</sup>. Simondon expone que, la técnica no se limita al reino de los medios para llegar al reino de los fines (reino denominado al de la cultura), tampoco está en disposición de oponerse a la cultura como medio que la destruye, tampoco se le debiera definir como medio encadenado a lo utilitario. Expresa Simondon que:

Todo gesto técnico compromete el porvenir, modifica el mundo y el hombre como especie cuyo mundo es el medio. El gesto técnico no se agota en su utilidad como medio; desemboca en un resultado inmediato, pero inicia una transformación del medio que a su vez repercutirá en las especies vivientes de las cuales el hombre forma parte (Simondon 2017, p. 308)

De esta forma, la transformación del medio vital (cultura) con relación al acto técnico está inscrita al principio de metaestabilidad. Esto es posible porque el acto técnico pone en marcha el proceso evolutivo de las necesidades y por tanto provoca en el humano transformación con relación al medio que habita: rompe su estado de equilibrio y provoca en él, desafío, el cambio de sus necesidades. Aquí tiene un papel central la educación, ella trata el desafío provocado por el acto técnico para convertirlo en virtud, además de que la educación es una constante *transformación en*. Un ejemplo viene a ser la aparición del automóvil, de la cámara fotográfica, de la computadora. El alumno que hace frente a la modificación de su mundo a través de la computadora se ve comprometido al porvenir por acción del acto técnico y me parece que la educación participa en transformar ese desafío en virtud, por decir un ejemplo: aquellos alumnos estudiosos del lenguaje de programación, de los componentes físicos, incluso de la propia acción que conlleva el tecleo en la computadora. En “El problema de la educación” Simondon expone que “Adaptar un ser a una sociedad metaestable es darle un aprendizaje inteligente que le permita *inventar* para resolver los problemas que se le presentarán en toda la superficie de las relaciones horizontales” (Simondon 2017, p. 232)

---

<sup>10</sup> “Es importante entonces reconocer primero el hecho de que la noción de cultura se ha extraído de una técnica emparentada con la de la crianza de animales, pero que se distingue de ella por el hecho de que supone alguna acción sobre el medio vital más que sobre el medio viviente” (Simondon 2017, p. 305)

Ahora bien, el ser contiene energía potencial “un llegar a ser” antes de cada individuación. Véase el ejemplo de las potencias dentro de las matemáticas. Un  $2^5$  no es un 32 ya desplegado por la operación, pero el 32 no puede ser desplegado si su base no le permitiera transformarse en. Lo preindividual y todo sistema que se encuentre metaestable contiene potenciales que “debido a que pertenecen a dimensiones heterogéneas del ser, son incompatibles” (Combes 2017, p. 29) Esto es importante para pensar las bases de la educación: hay necesidad de dimensiones heterogéneas como el de la cultura y la técnica para que pueda efectuarse un llegar a ser. De esta disparidad es posible la perpetuación del ser si este se *desfasa*, es decir, si lleva a cabo un cambio de estado en su sistema, esto es una aproximación a lo que Simondon llama filosofía del devenir. “El ser es devenir y deviene según fases” y deviene al estructurarse en diversos dominios de su individuación (físico, biológico, psicosocial), de hecho, la existencia del individuo puede considerarse como “seres que llegan a existir como otras tantas soluciones parciales a otros tantos problemas de incompatibilidad entre niveles separados del ser” (Combes 2017, p.30)

Para poder esclarecer esto, Combes presenta un ejemplo de los vegetales. Menciona que en la operación de individuación de un vegetal, no sólo se da nacimiento al vegetal en cuestión, sino que el ser al desfasarse da nacimiento siempre de manera simultánea a un individuo que mediatiza dos órdenes: en el caso del vegetal la energía luminosa del orden de lo cósmico y las sales minerales, el oxígeno del orden de lo inframolecular, además mediatiza un medio de igual nivel de ser que él (en este caso, el suelo sobre el cual se encuentra y el ambiente con el que interactúa). Por esta razón, el vegetal debe ser considerado como el “resultado solamente parcial de la operación que lo ha llevado a la luz” (Combes 2017, p. 30) Por esto, la existencia del individuo es una de las tantas soluciones parciales a los tantos problemas de incompatibilidad. Esta perspectiva filosófica permite relacionar y reordenar el entendimiento que se tiene con relación a los sistemas vitales tales como el agua, los suelos, los minerales, el cuerpo humano y un largo etcétera adentrándose así en la operación de individuación que efectúan, las órdenes que devienen a su existencia, y la relación que mantenemos con dichos sistemas, tal y como lo son: organismos vivientes.

Derivado del ser preindividual concebido como sistema metaestable cargado de potenciales se rompe el sistema hilemórfico al que Simondon invalida, para dar un ejemplo Combes hace uso del

proceso de moldeado de un ladrillo con el que ejemplifica la teoría del devenir de Simondon. La arcilla, dice “no es informada desde el exterior por el molde: es un potencial de deformaciones, ella contiene desde el interior una propiedad positiva que le permita ser deformada, de suerte que el molde actúa como límite impuesto a esas deformaciones” (Combes 2017, p. 31). En la teoría del devenir hay potencial para pensar la educación: El individuo es educado porque él contiene desde el interior una propiedad positiva que le permite ser deformado, es decir, tiene potencial de deformaciones, de ahí la importancia de la metaestabilidad y del acto técnico.

Otro ejemplo es la operación que realizan los receptores como macromoléculas celulares cuando se ligan a los fármacos: el cuerpo humano está lleno de receptores y cada molécula que se sintetiza en el fármaco genera una respuesta en beneficio o decremento de la salud del cuerpo humano, en otras palabras, para que el fármaco pueda producir los efectos por los cual lo han creado debe existir una interacción fisicoquímica. Propiamente hablando, el receptor tiene el potencial de ser captado por la sintetización del fármaco para así generar una respuesta.

Repensar el ser como un sistema metaestable permite captarlo como un campo rico en potenciales, es más rico dice Combes que “la simple identidad a sí mismo ya que contiene con qué devenir” (Combes 2017, p. 31)

## **2.3 Delimitación de lo transindividual y su relación con lo perceptivo**

Simondon con mucha paciencia nos exige una gimnasia y una digestión intelectual que rompan con la concepción hilemórfica del pensamiento, es decir, aquella concepción que sigue trabajando con la separación entre individuo sociedad, materia forma, cultura humana y científica, y un largo etcétera. En el desarrollo de su pensamiento, Simondon se vale de un sistema filosófico propio a través de un lenguaje innovador, Pablo Rodríguez los llama paleta particular de conceptos siendo: disparidad, metaestabilidad, transducción, información, resonancia interna, teoría de las fases, modulación, sin embargo, en el presente capítulo se buscan resaltar las cualidades de una de sus herramientas conceptuales, lo *transindividual*, para así abordar la mirada y su relación con otros campos vitales del individuo.

Muriel Combes en *Una filosofía de lo transindividual* analiza las gradaciones de la individuación, es decir, los procesos de individuación en el mundo físico, mundo vivo o biológico y en el mundo psico-colectivo. Simondon hace uso de una expresión en singular sosteniendo dos términos de gran importancia para lo transindividual: lo psíquico y lo colectivo, Simondon lo titula *La individuación psíquica y colectiva*. Combes advierte que lo singular del título nos llevaría a un entendimiento de una única operación para dos productos o dos resultados, es decir: el ser psíquico y el colectivo (Combes 2017, p.58) Sin embargo, la filosofía de la individuación está guiada por una intención antisustancialista; lo psíquico y lo colectivo no apelan a entidades fijas que por sí mismas se puedan resolver.

El título de la individuación psíquica y colectiva hace referencia a dos individuaciones recíprocas entre sí, lo cual nos remite, dice Combes a pensarlas como dos polos de una única relación constituyente, en otras palabras, tenemos ocasión de pensar que lo problemático de lo psíquico, también denominado “interior” no logra resolverse sin lo colectivo, llamado “exterior”. Bajo esta denominación, para Simondon una relación interior y una relación exterior al individuo deben mediar; por lo tanto, tenemos ocasión de introducir lo transindividual. Lo transindividual aparece como:

[...] lo que unifica no el individuo y la sociedad, sino una relación interior al individuo (la que define su psiquismo) y una relación exterior (la que define lo colectivo): la unidad transindividual de las dos relaciones es pues una relación de relaciones (Combes 2017, p. 58)

De este modo, existe una relación recíproca entre lo psíquico y lo colectivo, además de determinadas operaciones que como flujo de energía se resuelven en el interior y exterior de la individuación. Veremos posteriormente cómo la operación transindividual es constitutiva de todo acto educativo. Esto es porque la educación encierra una relación interior al individuo que con toda razón expresa en su exterior, con lo colectivo. Operaciones como la metaestabilidad y la disparidad (antes vistas) cargan de potenciales al individuo para que pueda efectuar un llegar a ser, esto ante la heterogeneidad de dimensiones como la cultura y la técnica. Ahora bien, ¿cuáles son las operaciones

al interior tanto de lo psíquico como de lo colectivo que necesiten mutuamente apoyarse como ensamblaje de elementos? ¿Cuáles son ellas y por qué lo necesitan?

Por ejemplo, en los elementos de las estructuras recíprocas (tal como se entiende a la individuación psíquica y colectiva) la base de su equilibrio reside en que un elemento se apoya en el siguiente elemento, y así hasta que el último elemento se apoya finalmente sobre el primero cerrando el círculo de la autosustentación (Kohlhammer 2018) Teniendo esto en cuenta, cierto elemento por sí solo no logra alcanzar el equilibrio o en palabras de lo transindividual no logra resolverse o comprenderse hasta sus últimas consecuencias.

Pensar lo psíquico y lo colectivo no apelan a pensar en nuevas sustancias. Con particularidad, la individuación psíquica está compuesta por la *emoción* y la *percepción*, de aquí que se hable de una multiplicidad de individuaciones, es decir, no sólo de la psíquica y la colectiva. Pero ¿cuál es el significado, pregunta Combes, de pensar la realidad del ser psíquico y de lo colectivo, no como sustancias separadas y fijas a sí mismas? responde “es mostrar que la individuación psíquica y la de lo colectivo prolongan la individuación vital, que son su continuación” (Combes 2017, p. 59) En páginas posteriores, daremos respuesta a lo que refiere la individuación vital.

Simondon menciona que, en tanto seres individuados, los seres vivientes surgen de una primera individuación llamada: individuación biológica. Los seres se mantienen en existencia al perpetuar esa primera individuación donde han nacido, lo logran derivado de una serie de individuaciones, a lo que denomina: individualización. Al mantenerse en existencia, el ser viviente debe resolver los problemas del medio que lo rodea. Para Simondon, la *percepción* se presenta como un acto de individuación para resolver los conflictos con el medio que rodea al ser viviente.

Bajo esta breve introducción, la percepción se presenta como:

[...] percibir no es ante todo captar una forma, sino que es, en el seno de un conjunto constituido por la relación entre el sujeto y el mundo, el acto por el cual un sujeto inventa una forma y modifica por ello su estructura propia al mismo

tiempo que la del objeto: se percibe sino en el interior de un sistema tenso del que uno es un subconjunto (Combes 2017, p. 60)

Para ejemplificar, Simondon toma de referencia la aptitud que tienen los niños al reconocer las diferentes partes del cuerpo de un animal al verlo por primera vez. Provocado por la emoción (sorpresa, simpatía, miedo) aquel que percibe no sólo capta una forma, sino que su orientación en el conjunto lo sitúa y lo enfrenta ante el ser viviente. De esta forma, la percepción le aparece como un acto de individuación operado de un viviente sobre otro viviente para resolver un conflicto en el que entra con su medio. Al resolver el conflicto, el sujeto inventa una forma y modifica su estructura propia al mismo tiempo que la del objeto, de ahí que se diga “depende la percepción”. El resolver los estados problemáticos, dice Combes, estos corresponden a la permanente puesta en comunicación entre lo más grande y lo más pequeño, entre lo cercano o lo lejano, entre lo más ágil o lo más lento, entre el animal y el ser humano etc.

Decíamos anteriormente que los seres vivientes surgen de una primera individuación llamada: individuación biológica; en la teoría de la individuación, sólo existen dos individuos los físicos y los vivientes y la individuación psíquica es la operación que prosigue en un ser viviente ya individuado es decir de la individuación inicial. La individuación psíquica no da nacimiento a un nuevo individuo sino a un nuevo *dominio del ser*. Dichos dominios dependen de la modalidad de la individuación, dependiendo si el individuo conserva o degrada la individuación<sup>11</sup> (Combes 2017, p.61)- Para Simondon propiamente hablando no hay una individuación psíquica sino una individualización de lo viviente que es la que da nacimiento a lo somático y psíquico, de ahí que Combes menciona que la ‘individuación psíquica’ consiste en una serie de individuaciones que prolongan la individuación primera de lo viviente, y es la percepción una de las operaciones que permite al viviente seguir individuándose. Desde esta perspectiva, la educación tiene el deber de ser pensada a través de la afirmación de lo viviente, ya que la educación como práctica corporeizada reúne la técnica y la cultura.

---

<sup>11</sup> De ahí que Simondon aborde al ser que ni estable ni inestable necesita para ser pensado recurrir a la noción de metaestabilidad (Combes 2017, p. 28)

La individuación psíquica se presentó anteriormente como una individuación interior, resulta extraño, dice Combes que se le llame interior a la individuación que compromete a la percepción y la acción en relación con el mundo y con los seres vivientes, que exteriormente se encuentran. Sin embargo, tal como se abordó, la percepción no se lleva fuera del sujeto para captar una forma exterior, sino que compromete al sujeto en un sistema orientado. Percibir es inventar una forma con el fin de resolver un problema de incompatibilidad, decíamos: entre lo más grande y lo más pequeño, pero siempre ‘en relación’. Menciona Combes “incluso se puede adelantar que un sujeto no percibe y no actúa fuera sino en tanto que opera simultáneamente una individuación en él (Combes 2017, p.63) De esta forma se constituye el psiquismo; el psiquismo se constituye *entre* la relación con el mundo y con los otros y la relación con uno mismo, de ahí que se habla de dos individuaciones recíprocas entre sí, dos polos de una única relación constituyente que por sí solas no pueden resolverse. En este sentido, cabe preguntarnos ¿si las estructuras internas del sujeto no son realmente modificadas al relacionarse con los otros o con el mundo que le rodea, se habla realmente de una percepción? Tal como aborda Combes “la relación con el afuera no es lo que sucede a un sujeto ya constituido, sino aquello sin lo cual este no podría constituirse” (Combes 2017, p.64)

Abordar esta perspectiva, permite detenernos a comprender que no hay una oposición entre el individuo y el colectivo, por lo cual, la realidad psíquica y en sus adentros lo perceptivo no están cerradas a sí mismas, la propia constitución del sujeto está en peligro en la medida que lo exterior no le afecte o lo ponga en tensión con su mundo circundante. Una vida psíquica que se quiera resolver así misma es a lo que Simondon llama *intraindividual* y para el filósofo esta no llega a superar una disparidad la cual es fundamental entre la problemática perceptiva y la problemática afectiva.

La noción de disparidad, frecuente en Simondon, designa una tensión, una incompatibilidad entre dos elementos de una situación, que solo una nueva individuación puede resolver dando nacimiento a un nuevo nivel de realidad. La visión, por ejemplo, es descrita por Simondon como la resolución de una disparidad entre la imagen percibida por el ojo izquierdo y aquella que se percibe por el ojo derecho. Estas dos imágenes bidimensionales dispares convocan la

aparición de una dimensión tridimensional y es solo allí que se unifican (Combes 2017, p.65)

Tanto la noción de percepción y disparidad presentan un aprendizaje inteligente para la educación pues ellos tratan la *invención* como aquello que permite resolver problemas presentes en todo el horizonte de relaciones del individuo. Dicho aprendizaje permite a la educación realizar una tarea esencial: la constitución de una nueva sociedad.

Ahora bien, la aparición de una nueva imagen se relaciona con la operación inventiva que debe realizar el ser que percibe para lograr poner en tensión lo que un ojo percibe a diferencia del otro, logrando así, convocar la aparición de una tercera dimensión. De esta forma, sin la tensión que convoca la disparidad, la relación con uno mismo (presente en la noción de la afectividad) entra en peligro, ya que la relación con uno mismo se efectúa ante todo bajo la forma de una tensión. Esto se da porque “la afectividad, en efecto, pone al individuo en relación con algo que lleva consigo, pero que experimenta con toda razón como exterior al individuo que es” (Combes 2017, p.66) de ahí que se menciona que la disparidad es fundamental entre la problemática perceptiva y la problemática efectiva, puesto que el ser que percibe entra en relación con su mundo en el interior de un sistema del que es un subconjunto, pero en el que la problemática afectiva le permite estar en relación con algo que lleva consigo y sin lo cual el sujeto no percibe y no actúa fuera. La disparidad en esta perspectiva crea la incompatibilidad y la tensión entre el ser que tiene una relación consigo mismo y la invención que hace de una forma por la cual modifica su propia estructura y la del objeto, al mismo tiempo. No crea, por tanto, una nueva individuación, entendiendo que una nueva individuación puede resolver dicha incompatibilidad o tensión dando nacimiento a un nuevo nivel de realidad. En este sentido, lo intraindividual, entendida como la vida psíquica que se resuelve sin la realidad colectiva no logra por tanto la incompatibilidad para dar nacimiento a un nuevo nivel de realidad que le permita modificar sus estructuras propias, ni la de objeto y por tanto comprenderlas hasta sus últimas consecuencias. Y esta es una problemática fundamental del individuo: el de los mundos perceptivos. Entra la heterogeneidad de los mundos perceptivos y el mundo afectivo (Combes 2017, p. 66)

La realidad del sujeto se despliega en una vía transitoria a través de la cual el sujeto llega a resolver las tensiones que lo ocupan al interior de lo colectivo. Sin embargo, Simondon agrega que el sujeto puede tentarse a resolver la tensión que lo ocupa de manera intrasubjetiva, la cual a pesar de estar condenada al fracaso merece ser descrita como la *angustia*. La angustia a ojos de Simondon “es el esfuerzo que hace un sujeto para resolver en sí mismo la tensión experimentada entre preindividual e individuo; tentativa de individuar todo lo preindividual de una vez, como para vivirlo integralmente” (Combes 2017, p.66) En este sentido, el sujeto se siente como un problema planteado a sí mismo, se experimenta como naturaleza que no podrá coincidir con su ser individuado. Las breves conclusiones de la angustia son que ella es la experimentación de algo invivable, es el hundimiento que un sujeto atraviesa sin conocer esa realidad que lo sucumbe. En sus intentos por actualizar en él la experimentación no le es posible llegar a esta tercera dimensión que la disparidad crea. Por último, la angustia es una experiencia de sustitución: es la experiencia que realiza un sujeto *solo*, en ausencia de otro sujeto y *a causa de esa ausencia*. A ojos de Simondon, la transindividualidad es el sustituto no desastroso de la angustia, puesto que lo transindividual media lo psico-colectivo, media la vía transitoria según la cual el sujeto llega a resolver las tensiones al interior del colectivo. En cambio, la angustia en desesperación por la ausencia a todo encuentro posible presenta la tentativa de resolver en él lo que excede su individualidad (Combes 2017, p.67)

## **2.4 Análisis del contexto pandémico por COVID-19 desde las nociones de lo transindividual.**

Este puede ser un diagnóstico relativo a la existencia e incremento de la angustia (destacan también a la depresión y ansiedad) reportado en jóvenes de entre 15 a 18 años de edad (la edad aquí mostrada sólo evidencia uno de los tantos casos) durante el contexto que suscitó la pandemia ocasionada por la COVID-19 según reporta la Unicef (Unicef 2022) Las afecciones psicoemocionales, así denominadas, de los mencionados se agravó durante el encierro, lo que les impidió de acuerdo con la información: dormir, rendir escolarmente, socializar, y realizar actividades; por otra parte, Unicef resalta que los entrevistados reportaron que, por diversas causas (sea por el contexto familiar, económico, personal) no lograron acceder a un tratamiento psicológico.

En la perspectiva ofrecida por Simondon, hago una sustitución del término “afecciones psicoemocionales” para propiamente llamarlas ‘afecciones psico-colectivas’. Las afecciones psico-colectivas suscitan una revaloración en cuanto a lo que ellas devienen. Las restricciones como la prohibición de salir de casa, el control del contacto físico, y otras tantas más condiciones en atención a la pandemia potencian la tentación del sujeto a resolver la tensión que lo ocupa de manera intrasubjetiva. Se expone de manera gradual a conllevar la experiencia que realiza un sujeto *solo*, en ausencia de otro sujeto y *a causa de esa ausencia*; su angustia en desesperación por la ausencia a todo encuentro posible lo hacen resolver en él lo que excede su individualidad. La experiencia de resolver las tensiones de manera intrasubjetiva del sujeto *solo* en ausencia de la realidad colectiva deben alarmarnos por las relaciones que tenemos con los *otros*, entendiendo no sólo las relaciones ‘humanas’, también las que tenemos con otros sistemas vitales, tales como los objetos técnicos<sup>12</sup>, hago uso del término sólo contemplando uno de los tantos sistemas, organismos existentes a los que Simondon ha estudiado.

La sustitución del término se encamina a comprender que las afecciones psico-colectivas que interpelan al humano no deben ser resueltas de manera intrasubjetiva, puesto que responden a una realidad que supera al individuo, es decir, apelan a su relación con el mundo vital. Esta sustitución no sólo debe encasillarse a un simple cambio de palabras, tampoco es un intento por incentivar a la población a diagnosticarse médicamente, tampoco ofrece exacerbadamente como solución, acudir a una comunidad a declarar los estragos que el contexto ocasionado por la pandemia ha provocado.<sup>13</sup> En páginas posteriores, se afirma que:

---

<sup>12</sup> Al respecto, en entrevista con Yves Deforge, Simondon menciona: se podría decir que el "objeto técnico" se debe entender en dos sentidos: *es objeto aquello que es relativamente separable*, como este micrófono, como una pieza que uno verdaderamente puede llevar consigo, lo que supone que sea de dimensiones manipulables y correspondiente con las fuerzas del cuerpo humano; y por otra parte, es objeto también aquello que, en la historia, *puede ser perdido, abandonado, vuelto a encontrar, en suma, aquello que tiene cierta autonomía, un destino individual*. Cuando la industria produce objetos, cuando los lanza al mercado, se desinteresa luego por ellos y tienen una existencia totalmente personal. En suma, son como organismos aunque no estén vivos. Esta es la razón por la cual se puede hablar de objetos” (Simondon 2017, p.386)

<sup>13</sup> En páginas posteriores, Combes enuncia que en la perspectiva simondoniana “lo colectivo no se confunde con la comunidad humana constituida ni lo social como entidad” (Combes 2017, p. 73)

No obstante, se vuelve muy rápidamente claro que el "pasaje" de lo psíquico a lo colectivo no está dado bajo la forma de una pertenencia de los individuos a una comunidad (como grupo étnico o cultural) pero que tampoco se confunde con la problemática filosófico-jurídica del pasaje de la sociedad civil a la sociedad política por contrato o pacto: es lo que deriva inmediatamente de la tesis según la cual lo colectivo resulta de una operación de individuación específica (Combes 2017, p. 69)

Si la relación del individuo consigo mismo y con el mundo no ha sido puesto en tensión, es decir, no se ha revalorado la realidad perspectiva y la realidad afectiva que interpelan al individuo, entendiendo que:

La problemática perceptiva es la de una multiplicidad de mundos perceptivos en el seno de los cuales se trata cada vez de inventar una forma que instaure una compatibilidad entre el medio donde se opera la percepción y el ser que percibe (Combes 2017, p. 65)

Y la realidad afectividad, como se abordó anteriormente, pone al individuo en relación con algo que lleva consigo, pero que experimenta como exterior al individuo que es: es más que uno. Bajo esta mirada, la problemática que suscita la angustia ocasionada por la COVID-19 es la de *invención*. Inventar una forma que instaure una compatibilidad entre el medio: prohibición de salir de casa, el control del contacto físico en relación con el ser que percibe, y que le permite experimentarlo como exterior al individuo que es.

Esta mediación nos remite a la tónica simondoniana anteriormente señalada: lo *transindividual* puesto que una mediación entre percepciones y emociones está condicionada por el dominio de lo colectivo o transindividual. Lo transindividual permite entender la tendencia de los individuos a formar parte de una individuación colectiva, ya que el *pasaje* no hace referencia a una simple disposición a la sociabilidad como algo que "simplemente" se actualiza.

Para que un sujeto pueda inscribirse a la individuación colectiva, debe, por tanto, resolver la tensión entre preindividual e individual en él. En otras palabras, para advenir colectivo, debe individuar la parte preindividual que hay en él, y así transformarse. Esta tensión entre preindividual e individual como se ha dicho, lo hace experimentar que, es más que individual, que aspira a estructurarse. Para poder experimentarlo deberá atravesar una prueba, "puesto que lo transindividual debe ser descubierto" (Combes 2017, p.70) La prueba sin la cual un sujeto no podría encontrar lo transindividual, anuncia Simondon es la *soledad*.

Esto es a lo que Combes llama la *paradoja de lo transindividual* ya que lo transindividual es el modo de relación con el otro constitutivo de la individuación colectiva, sin embargo, para que el sujeto pueda descubrirlo es al término de una prueba solitaria. No obstante, que la prueba sea la soledad no significa que al "término" de ella sea encontrada la transindividualidad, sino que es *a través de ella* esto es así porque lo transindividual no es un término, no es la entidad trascendente a la que se acceda al término de la soledad. La soledad es vista en cierto modo como la condición o el medio de dicha constitución, en este sentido, lo transindividual es autoconstitutivo.

Eso nos remite nuevamente a pensar en la otra experimentación solitaria catastrófica, la angustia. Nos remite, para poder diferenciarla de lo transindividual (Combes se refiere a ellas como antitéticas) recordando que la angustia es la experimentación que el sujeto pasa debido a la ausencia a todo encuentro posible, que lo hacen resolver en él lo que excede su individualidad. La angustia es la ausencia de cualquier otro sujeto, mientras que lo transindividual "atraviesa la soledad como un medio denso, poblado de relaciones" (Combes 2017, p. 72) El ser se sustrae de la relación común con los otros y así descubre que "la soledad ya no es aquella, padecida, de una vida solitaria, sino que resulta de una sustracción que efectúa el sujeto, en respuesta al acontecimiento, de cualquier relación que obstruya lo 'más que individual' que lleva en sí mismo" (Combes 2017, p. 72) Más específicamente, para que el sujeto pueda encontrar lo transindividual deberá, por tanto, experimentar la soledad, no a partir de *ella*, sino *a través* de ella; sin embargo, la experimentación de la soledad sí parte de una *acontecimiento* excepcional. Simondon realiza un análisis en *Así habló Zaratustra* donde resalta la relación transindividual de Zaratustra al encontrarse con el equilibrista: el equilibrista es un ser cualquiera que cayendo mortalmente entre la muchedumbre e ignorado por

ella, Zaratustra sintiéndose hermano lo carga y le da sepultura. Zaratustra al ir al hablar rápidamente con los otros hombres, se aísla de ellos en las montañas, renuncia a la prédica y a hablar al sol. Por tanto ¿Qué es lo que mira de excepcional Simondon en este acontecimiento? Mira este encuentro excepcional porque:

[...] suspende la modalidad funcional de la relación con el otro y en el cual otro sujeto, destituido de su función social, se nos aparece en su más que individualidad, puede forzar a un sujeto a percibir lo que hay en él de más que individual y a meterse en una experimentación que es convocada por el descubrimiento (Combes 2017, p.73)

En esta perspectiva, el *otro* no aparece como una suma de imágenes sociales, puesto que la función del equilibrista es destituida al *caer* mortalmente: es este el acontecimiento excepcional. La relación transindividual exige, aunque momentáneamente, la destitución de lo interindividual, puesto que en ella, el individuo entra en relación con los otros y aparece a sus propios ojos como una suma de imágenes<sup>14</sup> (Combes 2017, p.73) en lo interindividual *el yo es* captado como un personaje a través de la representación funcional de lo que los otros hacen; y para la individuación colectiva o como Simondon la forja, lo transindividual, a diferencia de la comunidad, esta no está constituida, más bien adviene de lo que no es el individuo constituido ni lo social como entidad. El acontecimiento, en este sentido, quiebra el vínculo interindividual, es decir, aquel que presenta al individuo como una suma de imágenes, y lo hace meterse en una experimentación; al adentrarse en esta experimentación “provoca un cuestionamiento del sujeto que toma necesariamente la forma de un desapego momentáneo de la individualidad constituida, sumergida por lo preindividual” (Combes 2017, p. 74) Es por esto que, solamente en la soledad se *deshace la pertenencia comunitaria*: es a partir de que el otro ya no lo encuentro a partir de su estructura funcional que me cuestiono y me esfuerzo a ya no percibirme a través de representaciones intersubjetivas de la socialidad (Combes

---

<sup>14</sup> Este fundamento se relaciona cuando en Simondon “pensar es estar atento al devenir, para el cual no hay una imagen. El pensamiento debe ser fiel a ese devenir y captar el movimiento no de modo objetivo...” (Simondon 2009, p. 14)

2017, p. 75) Esta idea también remite a destituir de la comunidad lo que ella impida la percepción de la existencia de lo preindividual en el individuo y su encuentro con lo transindividual.

El contexto de la pandemia por COVID-19 emana otro tipo de interrogantes a la luz de la reflexión por lo colectivo, lo comunitario, la percepción, la soledad, y la angustia entendida desde Simondon. La pandemia suscitó el distanciamiento de la población en diversos sectores sociales lo que conllevó al aumento o existencia de afecciones psico-colectivas, según reporta la Unicef. Bajo la definición que Simondon da a razón de la angustia, y la soledad como condición de lo transindividual queda interrogarnos: en qué medida hablamos verdaderamente de dosis de soledad, y por qué la angustia como padecimiento del ser se ve reflejada en una población que lejos de transformarse a través de la soledad, hace de la soledad la condición para resolver en él lo que excede su individualidad.

En miras de lo transindividual, la pandemia podemos pensarla como tierra potencial para dar cabida al acontecimiento excepcional que lo transindividual exige, puesto que marcó una pauta de condiciones que los gobiernos han llamado la ‘nueva normatividad’ y a la que distintos sectores de la población tuvieron que adaptarse. Provocaciones sanitarias, escolares, económicas, y medios que en su lucha por lo desconocido se tuvieron que adaptar. En cierta medida, hablamos de una suspensión de la modalidad funcional de la relación con el otro, y en el cual el otro, destituido de su función social, se nos aparece en su más que individualidad: el *otro* destituido de su función trabajador, madre, padre, estudiante, maestro, médico, sólo por mencionar algunos, fueron suspendidos y como el equilibrista arrojado a la muchedumbre. Sin embargo, ¿hablamos realmente de un acontecimiento excepcional que nos haya permitido suspender nuestra función social en relación con el otro, y así adentrarnos a la prueba de soledad a la que Simondon refiere? Que la pandemia sea fértil en esta potencia de prueba, no significa que, el ser que percibe lo haya padecido de acuerdo con la definición que Simondon da de ella, incluso hablando de la condición de ‘soledad’ a la que los gobiernos se tuvieron que sujetar. Si la soledad como prueba de la transindividualidad se sujetara a las condiciones de la que ella emana, no se hablaría, por tanto, del padecimiento de angustia como afección psico-colectiva, porque como sabemos, la soledad ya no es la que refiere a la vida solitaria.

Por otra parte, queda claro que, lo colectivo es un medio donde pueden “unificarse percepción y emoción dado que lo colectivo para un ser individuado es el lugar mixto y estable en el que las emociones son puntos de vista perceptivos y los puntos de vista son emociones posibles” (Combes 2017, p. 68) esto es posible ya que la realidad como problema no está constituida y el punto de vista desde lo psíquico remite a lo experimentado “ya no se trata aquí de simple percepción, puesto que lo percibido se ha vuelto inseparable de lo experimentado” (Combes 2017, p.69) Como sabemos, la percepción permite la invención ante un problema de incompatibilidad, en el que el ser que percibe se transforma así como al objeto que percibe, esto se logra a través del ‘paso’ de la individuación psíquica y la transindividualidad. En lo colectivo, existe la posibilidad de percibir al *otro* no como una suma de imágenes en función de su representación social, más bien aparece como un problema de incompatibilidad donde el *yo* se transforma en relación con los *otros* y logra por tanto crear esa tercera dimensión de la que habla la disparidad.

En este sentido, habrá que entender nuevamente la perspectiva que se realiza no sólo por las ‘relaciones humanas’ sino también por las que mantenemos con los objetos técnicos (solo por mencionar uno de los tantos sistemas vitales que existen) que tanto nos interpelan: computadoras, celulares, cámaras, lámparas, micrófonos, pantallas, audífonos tan presentes en el llamado ‘encierro’ y la vida a ‘distancia’ con los *otros* seres. Habrá que hablar de *mediación* cuando hablamos de cómo nos relacionamos con los campos vitales que también nos ponen *en forma*. Las tensiones del ser, no sólo se podrán resolver en los límites del individuo. Se habla de una relación recíproca entre la individuación psíquica y colectiva, sosteniendo que los objetos técnicos como organismos devienen en estas relaciones, así como nosotros devenimos en ellos.

Habrá que tener sensibilidad por las relaciones afectadas por el contexto que la pandemia suscitó y suscita como las afecciones psico-colectivas siempre pensando que, en ellas también existe una realidad técnica que nuestra civilización no puede desmeritar.

## **2.5 Cine y Simondon: Un análisis a *Pi, el orden del caos* desde la noción de percepción**

El presente apartado a propósito de la necesidad que organismos mundiales como la UNESCO (2013) han comunicado sobre la radicalidad masiva de los medios de comunicación y el conocimiento que tiene la población para usarlos de forma ‘correcta’: tales como el cine, las series, la televisión, además que ellos presentaron un mayor número de audiencia durante la pandemia y en general en lo que hoy en día en números presentan. Bajo este contexto, hago uso del cine alejada de concebirlo como “forma de arte, instrumento de placer, medio de propaganda o procedimiento pedagógico, como industria o como comercio” (Simondon 2017, p. 341) es su lugar, tomo el cine como actividad psicosocial el cual tiene el potencial de crear conceptos que pueden ser extendidos e incluso universalizados (Simondon 2017, p. 341) en engendrar una visión del mundo que permita ir descubriendo y construyendo el mundo.

Por lo tanto, hago un breve análisis de *Pi, el orden del caos* desde el análisis de lo perceptivo, por ello presento el siguiente cuestionamiento: ¿En qué medida nosotros como seres captadores de lo vital, somos capaces de relacionarlos profundamente con aquello o con quienes nos sitúan y nos enfrentan en tanto antiguo o actual, inmediato o lejano, maestro o alumno, humano o máquina?

Una provocación a la pregunta es el desprecio que la realidad actual atenta sobre la realidad técnica, haciéndola incomprensible por las advertencias de índole catastrófica que se hace de ella. Se le piensa ajena a la formación humana, una extensión que se deriva sólo por la intervención humana y no, como una relación en la que el humano también es creado por ella. Se hacen cortes de una realidad a la otra. Hay como dice Combe (Combes 2017, p. 18) un desacople de velocidades entre la tecnología y el ser humano, lo que provoca que la técnica pueda ser vista como una razón instrumental y provocante, sin embargo, esto sólo es pensable cuando nuestra relación con lo vital está cerrada a sí misma, y por ende a la técnica se le encierre sólo en el paradigma del trabajo y de la dominación.

Los objetos técnicos como el celular, la computadora, las lámparas, las pantallas no podrán ser comprendidas hasta sus últimas consecuencias si no son tomados en cuenta en su inserción en una red. A propósito de cintas que muestran esta otra perspectiva encaminada a las formas de vida que caben en un modelo de relación, es la que desarrolla *Pi, el orden del caos*. Maximilian Cohen un virtuoso matemático obsesionado por el valor del número Pi y la decodificación del sistema numérico que rige el aparente caos del mercado bursátil, desarrolla ciertos cuestionamientos derivados de su relación con las matemáticas. Mientras camina por su ciudad, observa las acciones de los aledaños al comercializar, intercambiar, y ejercitarse. Pero sus reflexiones se profundizan sentado frente a su computadora, al respecto menciona:

Todo nuestro alrededor puede representarse y ser entendido a través de los números. Si se grafican los números de cualquier sistema, los modelos surgen. Por consiguiente, hay modelos por todas partes en la naturaleza. La evidencia: el ciclo de epidemias; la crecida y mengua de poblaciones de caribú; los ciclos de las manchas solares; la subida y la bajada del Nilo. ¿Entonces qué pasa con el mercado accionario? El universo de números que representa la economía global. Millones de manos trabajando, millones de mentes. Una inmensa red, gritando con vida. Un organismo. Un organismo natural. Mi hipótesis: dentro del modelo accionario, hay un modelo también. Justo delante de mí, escondido detrás de los números. Siempre ha estado (Aronofsky 1998, 0:3:37)

El descubrimiento de Cohen es guiado por su refundación en el modo de percibir las matemáticas en su mundo circundante: las calles de su ciudad, los *softwares* instalados en su computadora, las conversaciones con los agentes que desean contactar con él lo hacen comprender que, aquello por lo que ha estado interesado está inserto en una red en la que él es parte, y no sólo como una extensión de su existencia, en palabras de Simondon, se percibe en el interior de un sistema tenso del que uno es un subconjunto. Por lo tanto, Cohen comprende que su investigación con relación a las matemáticas debe explorarse de acuerdo con su capacidad reticuladora, concluye que su modo de relación propio de la información debe ser puesto en perspectiva

Con relación a la cinta, en el prólogo de *Simondon. Una filosofía de lo transindividual* Heredia Juan y Rodríguez Pablo dedican reflexiones con respecto a la *tecnomagía*<sup>15</sup> y *los modos de relación*, mencionan:

[...] los seres humanos estamos cambiando nuestro modo de relación con el mundo: ya no existe medio geográfico al cual remitir la magia, sino más bien a las antenas, los cables, que señalan la reticularización de la humanidad misma y su pasaje a una suerte de entidad informacional (Combes 2017, p.18)

Cohen problematiza su relación con el mundo derivado de comprender que la humanidad misma se reticulariza con la inmensa red tecnológica que investiga. Cohen, por tanto, somete a crítica la perspectiva que hasta entonces lo había llevado a entender las matemáticas y el dominio de su análisis: él se percibe como un subconjunto en el interior del sistema matemático que analiza.

Por otra parte, Simondon, menciona:

El pensamiento debe ser fiel a ese devenir y captar el movimiento no de modo objetivo, para decir la verdad de lo que ocurre, sino como simple participación en lo que el mundo es, y no en lo que necesitamos que sea. Y esto no debería ser entendido como un etéreo «dejarse fluir», sino exactamente lo contrario, como aquello que funde pensamiento y acción. (Simondon 2009, p. 14)

En este sentido, la relación perceptiva que Cohen realiza a través de las matemáticas no se detiene en captar objetivamente aquello que *ocurre* ni tampoco en lo que desea que sea. Más bien, se instaura en una reticularización en la que él es un subconjunto; la percepción ya no es aquella que se encierra en la captación de un objetivo, sino en la operación que el ser inventa para que haya compatibilidad allí donde hay disparidad, y allí donde hay disparidad hay una travesía entre la individuación

---

<sup>15</sup> El término hace referencia a aquello que funde tecnicidad y afectividad (Combes 2017, p. 19)

psíquica y colectiva, entendiendo que en la mediación de ambas existe el dominio de lo transindividual, por lo tanto, la percepción está comprometida con la vida.

La relación finalmente que nos ocupa entre la mirada y la percepción es pensar que el propio término de la mirada debe ser aplicado a realidades diferentes sin ligazón aparente entre sí, para Simondon:

[...] en particular la mirada, que es quizás aquello que porta la expresión más refinada y profunda del ser humano, deviene «los ojos de la carne»; ahora bien, los ojos en tanto sede de la expresión de la mirada no pueden ser llamados de carne; ellos son soporte y medio de la expresión, pero no son de carne como la piedra es de cuarzo y mica; no son sólo órganos de mi cuerpo, sino transparencia intencional de un viviente respecto a otros vivientes (Simondon 2009, p. 400-401)

El ser que mira lo viviente, entendiendo que lo viviente es una problemática constante del modo en que se relaciona el individuo con el medio le permite al viviente modificar mediante operaciones las estructuras necesarias para apropiarse de su mundo circundante (Simondon 2009, p. 355) Por otra parte, la observación de larga duración como el filósofo la nombra “encierra la génesis por la cual se extrae la actividad, la organización, los movimientos, las tendencias de los elementos del ser vivo y de quien lo rodea” (Simondon 2009, 382) Esto nos remite a lo que Simondon refiere al hablar sobre la problemática perceptiva, distingue que la problemática fundamental del individuo es el de los mundos perceptivos, en otras palabras, entre la heterogeneidad de los mundos perceptivos y la invención que el ser que percibe hace como operación para entrar al subconjunto del sistema del que él es parte. Ya que los seres vivientes “resuelven problemas, no solamente adaptándose, es decir modificando su relación con el medio (como puede hacer una máquina), sino también modificándose él mismo, inventando nuevas estructuras internas, introduciéndose él mismo completamente en la axiomática de los problemas vitales” (Simondon 2009, p. 30)

De este modo, las conclusiones del presente capítulo se concentran en la vinculación de la mirada y su aplicación a realidades como la psíquico-colectivo puesto que una problemática perceptiva sin la travesía y la mediación de lo transindividual no podría resolverse; en la medida que el sujeto se sienta

tentado en resolverse como problema planteado a sí mismo a traviesa un hundimiento sin conocer esa realidad que lo sucumbe: experimenta la angustia. Ahora bien, el trabajo que aquí nos compete no se adentra a un análisis de este padecimiento, sin embargo, pone puntos suspensivos para repensar la relación entre la angustia y la percepción una como experiencia y la otra como la operación que le permiten al individuo enfrentar las tensiones entre él y su medio, pero de formas diferentes.

Por otro lado, el paso al tercer capítulo se concentra en vincular las nociones del ejercicio desde Sloterdijk entendiéndola como la condición que le permite al sujeto ponerse *en forma*. Nietzsche y Sloterdijk revelen condiciones para que el ser encuentre ese órgano apropiado capaz de acceder al conocimiento válido y permanente. En este sentido, Simondon dice que los órganos ojos son transparencia intencional de un viviente respecto a otros vivientes. La percepción se presenta como la operación inventiva que el individuo realiza para crear compatibilidad allí donde hay disparidad, inventa nuevas estructuras internas, introduciéndose él mismo completamente en la axiomática de los problemas vitales. Así pues, el seguimiento al tercer capítulo se dirige a fundir la noción del ejercicio, la mirada, la percepción para un abordaje dentro de la realidad educativa desde Sloterdijk y Simondon.

## Capítulo 3. El lugar de la educación entre el ejercicio y la mirada

¿Pertenece a los que miran hacer a los otros? ¿Eres uno que coopera? ¿O eres uno que aparta la mirada, apartándose?... Tercera cuestión de conciencia.

Friedrich Nietzsche, *El crepúsculo de los ídolos*

El abordaje de los conceptos anteriormente expuestos guía al presente capítulo con el objetivo de crear una red articuladora para repensar principios educativos desde el pensamiento de Peter Sloterdijk y Gilbert Simondon. Así conceptos como ejercicio, vida ejercitante, relación trasindividual, percepción, acto técnico se articularán para problematizar el binomio *mirada ejercitante* además de desarrollar el lugar que ocupa la educación en esta relación.

En la forma de articular las categorías teórico-metodológicas ofrecidas por Sloterdijk y Simondon resalta el uso concreto para comprender fenómenos naturales y sociales que acontecen a la esfera de lo educativo. Los conceptos presentados se aproximan a ser utilizados como categorías teórico-metodológicas que permitan comprender prácticas educativas.

De la premisa que la mirada se relaciona con otros campos vitales del individuo, interesa conocer (1) por qué hay necesidad de educar la mirada (2) qué reflexiones podemos obtener de la relación cultura y técnica presentes en la mirada ejercitante (3) pensar el acto técnico constitutivo en el ejercicio de la mirada (4) qué principios educativos se pueden establecer con base a la relación *mirada ejercitante*. Tal como en los capítulos pasados, se presentan dos ejemplos en materia audiovisual para pensar la categoría de conceptos presentados anteriormente.

### 3.1 Sobre la necesidad de educar la mirada

Menciona Sloterdijk que ha devenido humano en tanto se ha construido un puente que como pasadizo abierto permite pasar de la naturaleza a la cultura. Desde la construcción de dicho puente “solo hay humanos” menciona (Sloterdijk 2012, p.26) El pasadizo es posible gracias a la *vida ejercitante* en ella hay una diversidad de formas que permiten devenir humano, estas son: usos, prácticas, entrenamiento, ejercicios, conformación de hábitos, costumbres, la propia educación. En tanto se construye el puente, hay necesidad de problematizar ¿cómo se ha relacionado el humano en su construcción?

Si se entiende que la construcción del puente se ha realizado tanto individual como colectivamente, puesto que “la propia vida sería un éxodo, que confronta su interior con el entorno” (Sloterdijk 2012, p. 23) La confrontación interior del individuo con su entorno resulta en una transformación del humano, en la construcción del puente y esto refiere a lo que Simondon llama *relación trasindividual* (la relación trasindividual es una relación de relaciones: una interior denominada psiquismo con una exterior denominada colectivo (Combes 2017, p. 58). De momento podemos preguntar si la vida ejercitante tiene su rico potencial de relación (pasar de lo natural a cultural) gracias al carácter trasindividual al que refiere Simondon; además, si la educación se encuentra en el pasadizo, la educación de la mirada debe, por tanto, adquirir un carácter trasindividual.

Existe una diversidad de prácticas inmunológicas presentes en la construcción de dicho puente que hacen devenir humano; son inmunológicas ya que el humano a diferencia de otros animales no está equipado de alas, garras, o de un sistema de defensa que le permita sobrevivir a lado de las especies que sí lo tienen. La escritura y la lectura son prácticas inmunológicas y autorreferentes que hacen del humano, humano, y que por tanto lo diferencian de otras especies. Pero, así como cualquier sistema inmunológico necesitado de cuidados, estas prácticas también lo necesitan. Sobre esta necesidad descansa la presente tesis, tal como menciona Nietzsche en *El crepúsculo de los ídolos*: se necesitan educadores para aprender a ver, aprender a pensar, y a hablar y escribir. Y del hecho que Simondon menciona que los ojos no sólo son órganos del cuerpo sino transparencia intencional de un viviente respecto a otro viviente (Simondon 2009, p. 400-401) destaco el ejercicio de la mirada como práctica inmunológica que permite devenir humano, y por lo tanto necesita cuidado como

cualquier sistema inmunológico; en palabras de Nietzsche se necesitan educadores en la constitución del aprender a mirar como ejercicio para la superación de sí mismo.

Superarse a sí mismo constituye una de las bases prodigiosas del ejercicio. Aquel que no se mira así mismo casi autópticamente, no desentraña las verdades del más allá. En este sentido, aquel que no se amonesta y pone en suspensión su propio juicio termina contaminando el resto de sus sentidos. Esto es así, porque mirar no es un ejercicio exclusivo de la vista, el ejercicio de la mirada constituye la operación que ni activa ni pasiva ve en el medio una *relación* que impone otros modos, otros ritmos de existencia, al respecto menciona Simondon:

La observación encierra una génesis gracias a la cual el ser vivo que observa extrae la actividad, las líneas de organización, los movimientos y las tendencias de los elementos y de los otros seres vivos que lo rodean (Simondon 2017, p. 382)

Una ejercitación de la mirada en lo viviente desencadenaría una problemática constante del modo en que se relaciona el individuo con el medio, y le permite comprender las operaciones que ejecuta lo viviente sobre sí mismo y sobre su entorno.

Sin embargo, la fatalidad de no ejercitar la mirada, de no mirarse así mismo desencadena en acciones tormentosas a causa de un juicio limitado. Tal daño hace que nuestro juicio lo convirtamos en la voz de la conciencia y considerando que por ello es una cosa justa. Nietzsche en “¡Viva la física!” de *La gaya ciencia* al respecto dice:

¿Cuántos hombres hay que sepan observar? Y en el reducido número de los que saben hacerlo, ¿cuántos hay que se observen a sí mismos? Los que escudriñan en las almas saben, muy a disgusto, que "cada cual es para sí lo distante". La máxima: "Conócete a ti mismo" puesta en boca de un dios y dirigida a hombres, es casi una maldad. Mas para demostrar a qué desastroso nivel se encuentra la observación de sí mismo, no hay nada tan útil como observar de qué manera hablan casi todos de la esencia de un acto moral, manera rápida diligente, convencida, habladora, con

su mirada, su sonrisa y su aire de satisfacción, que parece querer decir: Querido, eso es precisamente de mi incumbencia; diriges tu pregunta a quien tiene el derecho de contestarla la casualidad ha querido que sea esto lo que yo mejor sepa (Nietzsche 2003a, p. 334)

De este modo, la mirada autóptica que menciona Sloterdijk es una que sondea la relación con uno mismo y con los otros, de ahí el carácter trasindividual que debe tener la mirada: es la relación con uno mismo en relación con los otros; en otras palabras, es la mirada a uno mismo que con toda expresión se externa al mundo circundante. De la relación viviente con respecto a otro viviente, entiéndase computadora, libro, celular el ser que mira no vería una imposición de lo uno sobre lo otro, sino una articulación que hace devenir humano. Contrario a esto, aquel que impone su modo de existencia sobre los otros, limita y abstrae el juicio que sólo su preindividualidad le proporciona. Más adelante Nietzsche menciona:

Tu juicio: "Tal acto es bueno" tiene su primitiva historia en tus instintos, tus inclinaciones, tus antipatías, tus experimentos e in experiencias. Debes preguntarte a ti mismo: "¿Cómo se formó esto?", y después: "¿qué es lo que me impulsa a escuchar esa voz? (Nietzsche 2003a, p. 335)

El ejercicio al respecto se pronuncia contra los impulsos, las inclinaciones, las debilidades que nos llevan a un hermetismo del pensamiento. En la imposición de un modo de existencia sobre otro, no sólo se habla de humano a humano, de un pueblo sobre otro, de una cultura sobre otra, también de la relación humano con las especies que habitan la tierra: animales, objetos técnicos, máquinas. Somos testigos de una confrontación entre cultura técnica. De la acusación "son aquellos objetos técnicos que han doblegado nuestra capacidad de mirar, de observar, de relacionarnos" habrá que juzgar con más detenimiento, habrá que mirar las debilidades que nos acusan de tal juicio. Más adelante pronuncio algunas reflexiones acerca de mirada objeto técnico.

Nietzsche concluye ¡Viva la física! Diciendo:

Limitémonos, pues, a la depuración de nuestras opiniones y de nuestras apreciaciones y a la formación de nuevas tablas de valores que nos pertenezcan, pero no nos metamos en hacer minuciosas reflexiones acerca del "valor de nuestros actos". Si, amigos míos, ha llegado la hora de manifestar nuestra repugnancia hacia la palabrería moral de los unos acerca de los otros. Debemos ser opuestos a dictar sentencias morales. Dejemos ese mal gusto y esa charla a los que no tienen otra cosa que hacer que arrastrar el pasado al través del tiempo en un breve trayecto, a los que nunca representan el presente, y son muchos, ¡son la mayoría! Pero nosotros queremos llegar a ser lo que somos, hombres únicos, incomparables, que se dictan sus propias leyes, que se creen a sí mismos. Para esto es menester que seamos de los que mejor descubren y aprenden cuanto es ley y necesidad en el mundo; es menester que seamos físicos, para poder ser, en este sentido, creadores. (Nietzsche 2003a, p. 336-337)

En la relación mirada-sentidos hace sentido lo que refiere Nietzsche cuando menciona que el aprender a mirar constituye la enseñanza preliminar para acceder a la espiritualidad, puesto que sólo en una esfera de observación pura en la que las cosas de la vida dejan de afectarnos directamente es posible el pensamiento. Esto se relaciona con limitar nuestras opiniones y valoraciones con tablas de valores nuevos y personales. No sólo esto, Nietzsche amonesta al que mira, a detener su formulación y contaminación del medio con juicios cargados de valor, y de tantos pensamientos ideológicos, especulativos o morales, puesto que al hacerlo se anuncia la sentencia para no alcanzar la intelectualidad (Nietzsche 1985, p. 1186) Y de estos pensamientos ideológicos tanto pedagogos, maestros, filósofos debemos detener.

### **3.2 Cultura y técnica: pensar la mirada ejercitante**

Los juicios de una mirada empobrecida recaen en diversas esferas de pensamiento: el cuidado de uno mismo en el cuidado del *otro*; confrontación de pasiones y debilidades en el terreno de la música,

arte, cine; visión sobre falsas ideologías en el campo de la alfabetización; imposición de un modo de existencia sobre otro.

Sin embargo, aquí presento una reflexión sobre los pensamientos especulativos tomando como base el pensamiento de Simondon acerca de la relación entre cultura y técnica para pensar el ejercicio de la mirada.

Sloterdijk menciona que en la filosofía de la educación ha existido una confusión en diferenciar hábitos y pasiones, y mucho menos ha habido una conceptualización clara en la distinción entre dominio y ejercicio lo que la ha llevado a la pedagogía europea en años de ambigüedad. De aquí que los pensamientos especulativos sobre los alumnos se hayan contaminado con lo siguiente:

Ésta [pedagogía europea] ahogó con frecuencia, al principio mediante una disciplina basada en la dominación, a sus educandos tratándolos como a inferiores, para terminar, dirigiéndose a ellos, cada vez más frecuentemente, como a falsos adultos exentos de toda disciplina y del esfuerzo del ejercicio (Sloterdijk 2012, p. 219)

¿No es este un pensamiento especulativo que terminó contaminando al alumno, al grado de consentir sus pasiones y debilidades? ¿No es un pensamiento contaminador el creer que los alumnos de menor edad no sean capaces de la rigurosidad de lectura y escritura en su más fiel ejercicio, o que no sean capaces de su rigurosidad al analizar los objetos técnicos que le permitan conocer su relación con ellos? Simondon al respecto menciona que, de la dualidad entre cultura y técnica la *mekhané* pedagógica puede hacer mucho, las puede hacer *coincidir*. Es necesario que los esquemas de técnica y cultura no se hagan en momentos diferentes, que es lo que ocurre en general. El niño recibe una impregnación cultural masiva alejado de su relación con los objetos técnicos que más tarde utilizará y con los cuales tiene que usar necesariamente su trabajo, pero:

[...] no se vinculan a él según ningún modo inmediato y directo de aprehensión: los esquemas de inteligibilidad y las normas que deberían surgir de las técnicas y

que permitirían comprender intuitivamente este nuevo esquema orgánico del medio humano extendido siguen estando aislados de aquellos que participaron en la formación primera de la personalidad (Simondon 2017, p. 313).

Para Simondon la primera aproximación entre cultura y técnica reside en la simultaneidad de los contenidos mentales de estas dos fuentes (niño adulto) a lo largo de la educación, por ello es fundamental que “el aprendizaje de la cultura se extienda más hacia la edad adulta, y el de la tecnicidad debería ser abordado más temprano” (Simondon 2017, p.313) Habrá que mirar a nuestros adentros y problematizar: aquellas concepciones ideológicas sobre la infancia capaz de disciplina y de esfuerzo de ejercicio; mirar los adentros de la teoría pedagógica y darle un lugar al campo teórico-metodológico de la filosofía de la técnica, la cual ha sido irrelevante para el pensamiento educativo y pedagógico en pleno siglo XXI. Simondon afirma que el conocimiento de los objetos técnicos a edades más tempranas permite:

[...] aportarles el respeto por el trabajo de otro, en el sentido de que un objeto abierto manifiesta la condensación de los gestos productores. Puede aportarles también un conocimiento de las épocas pasadas, que es un conocimiento como en el presente, porque se puede encontrar en una máquina, en una herramienta, la huella de la invención [...] *Entonces es una lección de realidad, una lección de veracidad, y por otra parte una lección de respeto inteligente por el pasado* (Simondon 2017, p. 388)

En la integración de los esquemas de inteligibilidad y las normas de las técnicas que permitirían comprender intuitivamente los nuevos esquemas orgánicos de los objetos técnicos se encuentra la oportunidad de comprender los modos de existencia en el que se vincula: humano máquina, humano celular, mirada celular, mirada computadora, solo por mencionar algunos. Sobre el conocimiento del objeto técnico, menciona Simondon:

Precisamente, si se concibe a la razón como inductiva y como algo que busca no alejarse de lo concreto y real, el ambiente del uso del objeto técnico, de su

invención, permanece lo bastante cerca del mundo, puede incluso devenir una manera de decodificar el mundo con velocidades, modos de mirar, maneras de sostenerse, que el simple cuerpo no hubiera permitido. En ese momento, el objeto técnico tiene un valor protésico o “prostético” (Simondon 2017, p. 400)

No se vería al objeto técnico como una extensión del cuerpo humano, como un “simple objeto” que es independiente del individuo, sino como una prótesis que le permite vivir (véase el ejemplo en quien a causa de la enfermedad ha perdido la movilidad en rodillas, piernas, cadera, brazos) que le permite mirar y que su mirada en sí misma, no le habría permitido hacer. Piénsese en la evolución histórica de las posibilidades perceptivas a través de instrumentos que expanden la mirada, dentro de estas posibilidades se encuentra el telescopio, después el microscopio, y posteriormente la aparición del cinematógrafo, estos objetos técnicos figurarían como unas de las posibilidades perceptivas que le permitirían decodificar el mundo con velocidades, modos de mirar, maneras de sostenerse.

De este modo, la cultura se vincularía con la anatomía de los objetos técnicos, y no vería en ellos extensiones del cuerpo humano, todo lo contrario, vería en ellos un rearmado de sí en relación con el objeto técnico, Emanuele Coccia en *Metamorfosis*, al respecto asiente:

Toda relación con uno mismo produce un huevo, un capullo posnatal que hace del mundo un espacio de renacimiento y de rearmado de sí mismo. Deberíamos aprender a ver en cada objeto técnico un capullo que permite esta transmutación: una computadora, un teléfono, un martillo o una botella no son solo extensiones del cuerpo humano, sino por el contrario manipulaciones del mundo que vuelven posible un cambio en el plano anatómico. Incluso un libro es un capullo que permite rediseñar el propio espíritu (Coccia 2021)

En el caso de la mirada, el objeto técnico teléfono dejaría de ser visto como extensión de nuestra mirada, o como un medio de utilidad que absorbe y amansa nuestra realidad. En todo caso, el teléfono como *gesto técnico* modifica la relación con nosotros mismos en relación con él, “Todo

gesto técnico compromete el porvenir, modifica el mundo y el hombre como especie cuyo mundo es el medio” (Simondon 2017, p. 308)

Me permito hacer un paréntesis para vincular la categoría de *percepción* con la enseñanza de los esquemas de inteligibilidad y las normas de las técnicas en los niños jóvenes. Simondon menciona la sorprendente aptitud que tienen los niños al reconocer las diferentes partes del cuerpo de un animal al verlo por primera vez. El niño está corporalmente metido en la percepción en función de su emoción (sorpresa, simpatía, miedo) provocada por el animal (Combes 2017, p.60) El niño que percibe no sólo capta una forma, sino que su orientación en el conjunto lo sitúa y lo enfrenta ante el ser viviente.

Por estas razones si se aborda desde edades más tempranas la enseñanza de la tecnicidad, el niño que percibe tendría la sorprendente aptitud de reconocer las diferentes partes que componen al objeto técnico, y dejaría de captarlo como “simple” máquina utilitaria, ya que “un viviente no deja de enfrentarse, en tanto que vive a una serie de problemas: percibir, alimentarse, experimentar una emoción [...]” (Combes 2017, p. 61) ¿no es verdad la acusación a los niños por su capacidad de emoción al mirar lo que le es desconocido? El niño se ve obligado a crear compatibilidad ahí donde su relación con el medio es *dispar*: el niño vincula lo más grande en relación con lo más pequeño, lo veloz en relación con lo más lento. Dirigido a la enseñanza de los objetos técnicos, la percepción del niño provoca que modifique su estructura propia al mismo tiempo la del objeto, puesto que “se percibe sino en el interior de un sistema tenso del que uno es un subconjunto” (Combes 2017, p. 60) La enseñanza de la tecnicidad en los niños, hace que:

Cuando uno conoce una realidad en sus líneas esenciales e internas, creo que se adquiere, en relación con esa realidad, una especie de familiaridad, pero una familiaridad que hace que tengamos casi un lazo de amistad con esa concretización del trabajo, con esta realidad que no es un organismo pero que es casi el equivalente de un organismo (Simondon 2017, p. 389)

Es en esta familiaridad que se penetra en la significación de un objeto técnico, y excluye que se pueda hacer de él un instrumento de desenfreno de velocidad, o de violencia respecto de otro, o de prestigio social. También le permitiría al niño (joven, adulto, anciano) afirmar su vida para tolerar la carencia que como humano posee con relación al objeto técnico, este es un principio educativo sin precedente, puesto que en las cualidades de la máquina como lo son: la capacidad de digitalizar algoritmos, de organizar información, la búsqueda innumerable de datos, el cálculo de operaciones matemáticas y una serie de operaciones más, el humano que es carente de estas magnitudes de operación, debe afirmar su vida. Esto no refiere a que la humanidad deba sobreponerse a la máquina en un sentido despreciativo utilitario, sino compatibilizar la realidad que lo sucumbe, lo que permitiría una nueva relación posible de convivencia e intercambio con los otros vivientes y con la Tierra.

### **3.3 Acto técnico en la mirada**

¿Qué reflexiones en materia educativa podemos obtener de la relación humano-técnica o mirada objeto técnico? Menciona Simondon que el acto técnico “compromete el porvenir, modifica el mundo y el hombre como especie cuyo mundo es el medio” (Simondon 2017, p. 308) el acto técnico desemboca en un resultado inmediato, por ejemplo, en el caso del teléfono celular: la capacidad de llamar, enviar un mensaje, tomar fotografías, ver imágenes, videos, todo en un objeto técnico. Pero el efecto no sólo es inmediato ya que inicia una transformación del medio que repercutirá en las especies vivientes. La modificación del medio de la cual se acompaña el teléfono celular es generalmente encarada como peligro, como amenaza para la humanidad, para la mirada. Pero también hay un efecto positivo en la modificación que el teléfono celular provocó.

Los cambios del medio modifican los regímenes vitales, crean necesidades y son el agente más poderoso de la transformación de las especies. Modificar consciente y voluntariamente el medio es crear un peligro de desadaptación, lo que nos obliga a modificar las actitudes humanas que constituyen el contenido que se enseña bajo la forma de cultura, pero es aumentar también chances de evolución, es estimular las posibilidades humanas de progreso específico (Simondon 2017, p. 308)

El teléfono celular (sólo por mencionar un objeto técnico) crea necesidades y es agente de transformación en la mirada. Obliga a modificar las actitudes humanas, aumenta la oportunidad de evolución, estimula las posibilidades humanas de progreso. Es agente de transformación ya que provoca en el humano superarse a sí mismo. Veo al celular como agente de transformación en tanto acto técnico pues es la aceptación de un peligro, traduce la capacidad de crear, de relacionarse, de comunicarse. Pero también obliga a que el humano modifique su capacidad de resistencia ante los estímulos más fuertes y frecuentes. Por ejemplo, en el caso de los videos breves (con duraciones de 90 segundos) que diversas plataformas recientemente han agregado a sus aplicaciones y que se han exponenciado por la característica de ofrecer en un tiempo breve el mayor número de contenido en video, abarcando una gran diversidad de temas: belleza, compra y venta de productos, cine, música, libros, arte, alimentos, con duraciones de tiempo que a veces no superan el minuto. La facilidad de acceso a videos, imágenes, entretenimiento se encuentran en un plano de velocidad al que la que la mirada debe de adaptarse, y superarse a sí misma. Nietzsche acerca de los estímulos fuertes y frecuentes:

Cuando un pueblo se arruina, cae en la degeneración fisiológica y se originan el vicio y el lujo (esto es, la necesidad de estímulos cada vez más fuertes y más frecuentes, como la conoce todo ser agotado). El joven se debilita prematuramente. Sus amigos afirman que la culpa la tiene tal enfermedad. Yo afirmo que el hecho de que ese joven haya enfermado, no haya resistido a la enfermedad, es la consecuencia de una vida empobrecida, de un agotamiento congénito [...] Todo error, en todo sentido, es la consecuencia de degeneración de los instintos, de disgregación de la voluntad; lo malo queda así indefinido [...] (Nietzsche 1985, p. 1198)

De la degeneración fisiológica Sloterdijk se pronuncia al decirnos que se deberá buscar en nosotros un órgano apropiado para poder acceder al conocimiento válido y permanente (Sloterdijk 2013, p.9) mientras que Nietzsche menciona que la educación de la mirada es la enseñanza preliminar para acceder a la espiritualidad, la mirada no se encuentra ejercitada cuando no se resiste a los estímulos

que fuerzan al individuo a reaccionar y seguir cualquier impulso. La incapacidad de resistir a los estímulos supone morbosidad, decadencia, síntoma de agotamiento, e incapacidad fisiológica, lo que en otras palabras supone el mal funcionamiento de algún órgano o sistema. Contrario a ello, la mirada ejercitada no está degenerada fisiológicamente y no se encuentra en la necesidad de estímulos más fuertes y frecuentes.

¿Pero cómo es posible ejercitar una mirada? ¿qué le exige una nueva adaptación, le suscita nuevas necesidades y por ello debe de ejercitarse para probar que se puede ser superior a sí mismo? Como ya se habrá venido sospechando: *el acto técnico*. El acto técnico modifica el medio de vida de las especies vivientes iniciando un proceso evolutivo; el medio modificado propone al humano un nuevo campo de acción que exige una nueva adaptación y suscita nuevas necesidades. No es menos que Simondon diga “la tecnicidad es una educadora de mucha fuerza de planificación de reticulación funcional con su medio” (Simondon 2017, p. 315) Y es la educación en su carácter trasindividual que le permite relacionarse consigo mismo en relación con los otros a través del gesto técnico. Lo trasindividual es una relación de relaciones: una interior denominada psiquismo y una exterior denominada colectivo. La relación con uno mismo se efectúa, ante todo, bajo la forma de una tensión (Combes 2017, p. 65) de ahí que el mirarse a sí mismo, de superar la mirada sea constitutiva la energía del acto técnico puesto que le permite modificarse y evolucionar, ya que “[el gesto técnico] es una apuesta, un ensayo, la aceptación de un peligro; traduce la capacidad de evolucionar, y expresa la oportunidad más fuerte de evolucionar y también la más concreta que haya sido dada a la humanidad” (Simondon 2017, p. 309)

Se mencionó que la modificación del medio de la cual se acompaña al objeto técnico es generalmente encarada como peligro, sin embargo, habrá que confrontarlas:

Es decir, la primera fuerza fundamental de la vida es la de la voluntad de poder activa que aspira a confrontarse con dificultades y a superarlas, no rehuendo las dificultades ni el dolor sino afrontándolo e incluso queriéndolo como el mejor

medio de crecer, de fortalecerse y de convertirse en algo más que humano, demasiado humano (Nietzsche 2003b, p. 35)

No obstante, se reitera que, los efectos del objeto técnico no sólo son las de peligro, también enfrentan al humano a modificar los regímenes vitales. En el caso de la educación, el ser transformado por el gesto técnico debe hacer uso de sus facultades para ajustar la incompatibilidad que su mundo circundante le enfrenta, creando para sí mismo una segunda naturaleza a partir de su propia inventiva (terreno de lo perceptivo) que le permita relacionarse *con* el mundo y no ajeno a él.

### **3.4 Objeto técnico en el cine: pensar la mirada y la educación**

A continuación, abordo dos capítulos de la serie británica *Black Mirror*, titulados “Arcángel” y “Toda tu historia” del 2017 y 2011, respectivamente para pensar al objeto técnico y al acto técnico constitutivos en la ejercitación de la mirada y la educación.

Quien limite al objeto técnico a utilidad y violencia sobre la humanidad, su juicio le dirá que el dispositivo que Marie implanta en la mirada de su hija Sara es todo lo que representa el objeto técnico. Sin embargo, en primera instancia es necesario un psicoanálisis purificador del objeto técnico: así se conocería, menciona Simondon en “Objeto técnico y conciencia moderna”, cuando un objeto técnico ha sido construido por aspectos secundarios, venales, sociales o, todo lo contrario, cuando un objeto técnico condensa esfuerzo humano, es un ser virtual disponible, una acción potencial (Simondon 2017, p. 350) En ambos capítulos, el objeto técnico creado quedará a juicio del lector.

La primera historia transcurre: Sara se pierde en un paseo con su madre a la que provoca angustia. En un esfuerzo por evitar que esto vuelva a ocurrir Marie acude con la compañía Arkangel a integrarle a su hija Sara un dispositivo que le permita: su rastreo, control de su salud, ver lo que está viendo, detectar sus niveles de estrés, pixelar cualquier cosa que pueda causarle estrés o miedo. Es así como las imágenes denominadas violentas para Marie censuran las muestras de sangre, gritos, golpes, caídas a los ojos de Sara.

Su madre angustiada por lo que acontece en el mundo de su hija, domina a través del dispositivo las imágenes que le puedan causar un daño emocional, lo que posteriormente la mantiene consternada ante cualquier encuentro de Sara con personas, animales, sustancias. Aquí de momento habría que preguntarnos sobre las razones de creación del objeto técnico: si corresponden a las secundarias, venales o las que condensan el esfuerzo humano capaz de potencialización.

Los pensamientos tecnofóbicos dirán que el objeto técnico integrado a Sara es la causa principal de violencia para ella. Sin embargo, Simondon responde:

Acusamos al objeto técnico de convertir al hombre en esclavo: es perfectamente cierto, pero el hombre en realidad es esclavo de sí mismo porque lo acepta cuando se entrega a los objetos técnicos; se entrega a ellos como se entrega el alma al demonio, por deseo de poder, o de gloria, o de riqueza; la tentación no proviene del objeto sino de aquello que el sujeto cree ver en el objeto que mediatiza [...] (Simondon 2017, p. 349)

Marie está entregada al objeto técnico que de instancia (así me parece a mí, otra mirada podrá decir algo contrario) es fabricado con intenciones sociales. No es el objeto técnico en sí mismo culpable de su deseo de poder controlar el medio en el que vive su hija. Sino su entrega y la creencia de lo que el objeto técnico puede mediatizar y no lo que ella puede transformar en relación con ella misma<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> De aquí la importancia de la relación trasindividual. La relación trasindividual le develaría a Marie: “sólo una relación contigo misma que te despliegue al colectivo te permitiría trascender”. Sin embargo, al querer resolver las problemáticas de manera intraindividual sostenida del objeto técnico provocan su entrega y la angustia constante. En la relación trasindividual, el objeto pasaría de ser un jarro al que le depositan el deseo de poder a ser un objeto técnico capaz de potencializar las capacidades de Marie.

Además, el hecho de integrar a Sara el dispositivo, no sólo se encuentra en el terreno de la adaptación, al respecto Simondon:

[...] lo viviente resuelve problemas, no solamente adaptándose, es decir modificando su relación con el medio (como puede hacer una máquina), sino también modificándose él mismo, inventando nuevas estructuras internas, introduciéndose él mismo completamente en la axiomática de los problemas vitales. (Simondon 2009, p. 31)

La inventiva de Marie carece de crear estructuras internas que le permitan introducirse completamente en la axiomática de los problemas vitales, en otras palabras, Marie carece de perspectiva, en el sentido de que no inventa una forma y modifica su estructura propia al mismo tiempo que la del objeto. No hay razón de culpar al objeto técnico por hacer “esclava” a Marie. Acerca de la entrega de Marie al objeto técnico, dirá Sloterdijk:

Quien se haya ejercitado como es debido saldrá vencedor de la improbabilidad del bien y hará que la virtud parezca una segunda naturaleza. Esa segunda naturaleza sería una disposición de la capacidad humana gracias a la cual el hombre puede mantenerse en lo alto como un artista de la virtud. Hace lo mejor, lo casi imposible, como si fuera lo fácil, lo espontáneo, lo natural que casi se implanta por sí mismo. (Sloterdijk 2012, p. 240)

Segundo capítulo: La historia transcurre en una realidad alternativa donde la mayoría de gente registra todo lo que ve, hace y escucha sin importar la temporalidad hayan pasado días, meses o años. El registro se hace a través de “Grano” un dispositivo electrónico que se implanta detrás de la oreja. Quienes lo llevan son capaces de reproducir lo grabado en una pantalla o en sus propios ojos. Tras la reunión con un conjunto de compañeros, Liam esposo de Ffion se ve amenazado por la interacción que mantiene su esposa con Jonas, un viejo compañero al que nunca le había presentado. Liam se encuentra desconfiado y alterado por las mentiras que su esposa le ha estado diciendo sobre ese viejo compañero. El esposo emprende una búsqueda en sus recuerdos grabados para confirmar

las sospechas que terminan ser ciertas, Ffion mantuvo una relación con Jonas. En su empeño por arreglar la disruptiva relación que lleva con su esposa, Liam amenaza de muerte a Jonas con el propósito de que este borre de Grano todos los recuerdos que tiene de su esposa y así sentirse con la confianza de que cualquier encuentro quedará anulado. Acerca de las actitudes sobre la entrega al objeto técnico mencionadas en “Arcángel”, menciona Simondon en *El modo de existencia de los objetos técnicos*:

El deseo de potencia consagra a la máquina como media de supremacía, y hace de ella el filtro moderno. El hombre que quiere dominar a sus semejantes suscita la máquina androide. Abdica entonces frente a ella y le delega su humanidad. Busca construir la máquina de pensar, soñando con poder construir la máquina de querer, la máquina de vivir, para quedarse detrás de ella sin angustia, libre de todo peligro, exento de todo sentimiento de debilidad, y triunfante de modo mediato por lo que ha inventado (Simondon 2007, p.32)

Liam como Marie se encuentran detrás del objeto técnico para así vivir sin angustia, libre de peligro, exentos de todo sentimiento de debilidad: La madre de Sara al dominar desde cualquier lugar las experiencias de su hija ante las vastas y certeras agudezas de la muerte; el esposo al rebobinar constantemente cada gesto, palabra, ademán que repite una y otra vez para analizar cualquier signo que le provoque desconfianza. Abdican ante la máquina androide entregándole su humanidad y no ven al objeto técnico en su valor protésico. Es verdad que se encuentran dañados, pero la prótesis, como acto técnico, en quien ha enfermado busca estimular las posibilidades humanas de progreso específico.

El final de ambos casos deja puntos suspensivos para analizar: El que Liam decida arrancar por sí mismo el dispositivo con el uso de una navaja, cuestiona si con esta acción él ha concluido que su mirada y sus experiencias están entregadas a los recuerdos que almacena el dispositivo, ya que recurre a ellos incluso al momento de tener relaciones sexuales con su esposa. En cuanto a Marie, inevitablemente su entrega al dispositivo provoca que su hija enfurezca al percatarse que, aún después de años sin uso del dispositivo, su madre sigue regulando su vida. Sara la golpea enfurecida,

huye, sin embargo, pese a los golpes que la terminan noqueando Marie aún busca en Arcángel la oportunidad de encontrar a Sara tras su huida.

Menciona Simondon que si el objeto técnico es corruptor y alienante es porque ha sido creado para suscitar motivaciones violentas debido a que el constructor lo cargó de aspectos secundarios que se dirigen a la parte más corrompible del usuario, habrá que:

Por otro lado, Sócrates deja claro cómo la toma del poder por parte de lo peor sólo puede suceder tras una «mala educación» cuyo criterio consistiría en dejar sin freno (*akólaston*) lo que necesita de riendas y que, si la cosa fuera bien, sería sin más refrenable. Si partimos del hecho de que para los griegos la *paideía* significa un conglomerado de juicio y adiestramiento -dicho de otra manera: lo resultante de una enseñanza de orden intelectual y un entrenamiento físico-, entonces en el discurso sobre la amenazante toma del poder por parte de lo peor se podrá captar, de forma inequívoca, la exigencia de más adiestramiento, o bien la queja sobre un adiestramiento fallido. (Sloterdijk 2012, p. 218)

De esta forma, si el objeto técnico fue creado con intenciones secundarias, venales, sociales podemos decir que hay una predisposición de lo “peor” sobre lo que representa en esencia el objeto técnico, así que habrá que poner freno a lo que necesita riendas. Es la educación en su significación de entrenamiento la que podrá captar si hemos llevado un adiestramiento fallido: Si nos hemos entregado al objeto técnico con la esperanza de que ellos mediaticen lo que a nosotros nos parece imposible de resolver; si nos encontramos detrás de ellos para quedar libre de angustia, de todo peligro, exentos de debilidad. Pero también permitirá la toma del poder sobre lo peor y no se refiere a la máquina, como se ha dicho, el objeto técnico no es culpable de la tentación, sino “[...] se ha de dominar lo que, de otro modo, nos domina a nosotros, convertir en posesión nuestra (*in nostram possessionem*) lo que, si no, nos «posee» a nosotros (Sloterdijk 2012, p. 223)

[...] al notar cómo trabajan en él las pasiones comprende que de lo que se trata es de llegar al otro lado de la pasión, a fin de no padecer solamente las pasiones, sino

convertirse en un dominador del sufrimiento. Al percatarse hasta qué punto lo dominan las costumbres pronto se percatará de que lo decisivo sería llegar a la otra vertiente de las costumbres, para no ser únicamente poseído por ellas, sino poseerlas. (Sloterdijk 2012, p.252)

En este sentido, se habla de un humano que lucha por formarse en el ejercicio, un humano que crea corazas que lo protejan de todos los peligros que implica estar inmerso en el mundo, incluyendo sus pasiones y sus entregas a lo que pretende va a mediatizar su sufrimiento. De hecho, es la noción de ejercicio la cual está basada en las operaciones a través de las cuales los humanos se autoproducen con la finalidad de conquistar lo improbable.

La educación debe ser partidaria ya que el humano en su sentido de acróbata existe de forma peligrosa en las alturas. El acróbata pone en juego su existencia al caminar por un alambre tensado, cada paso que da es inseguro, diríamos cada encuentro con un objeto técnico puede ser peligroso (esta es la esencia del acto técnico: la aceptación de un peligro) esto no corresponde a que el objeto técnico sea considerado culpable de los desastres.

Así pues, lo resultante de una enseñanza de orden intelectual y un entrenamiento físico permitirán captar concepciones fallidas acerca de la técnica u orientar nuestra relación, como: el uso y la relación utilitaria con el que nos predisponemos al relacionarnos con la realidad técnica; el ejercicio para ser superior a sí mismo a través del acto técnico; la modificación del medio con el potencial del rearme de sí y no como medio que es superior o inferior a las épocas pasadas o posteriores, sobre esto Simondon afirma que tienen literatura pobre aquellos que se lamentan acerca de los buenos viejos tiempos donde se pasaban la velada entera alrededor del fogón antes de la electrificación de los campos (Simondon 2017, p. 349) no somos superiores o inferiores a nuestros precursores porque nos comuniquemos más rápido, o porque tengamos cámaras que capturen de manera lenta o más veloz, o porque tengamos medios más perfectos de transmisión del pensamiento y la información.

En el marco del acto técnico y de ejercitar la mirada en relación con los objetos técnicos sean creados venal o con el potencial de transformar, dirijo algunas reflexiones en tanto el dispositivo de Arcángel

y Grano sean significación de esfuerzo humano condensado, es decir, no venal. Dirijo estas reflexiones porque el mundo que nos acontece está compuesto por ambas intenciones, lo que amerita, pese a sus intenciones se obtenga una reflexión.

A luz del *acto técnico* el dispositivo de Arcángel representaría la oportunidad de modificar las actitudes humanas que constituyen el contenido que se enseña bajo la forma de cultura y que a la educación no debe importarle menos, por ejemplo: el esfuerzo por resistir ante los estímulos más frecuentes; la resiliencia ante la tragedia; la variedad de juicios que nos decimos “son justos y somos merecedores de ellos”.

El acto técnico no se agota en la utilidad, él es la aceptación de un peligro y traduce la capacidad de evolucionar; expresa la oportunidad más fuerte de evolucionar y también la más concreta que haya sido dada a la humanidad; por esta razón, la fórmula para tener una mirada ejercitada que no se entregue a los impulsos y esté necesitada de estímulos más fuertes y frecuentes, no es que desaparezcan los celulares, las computadoras, televisiones, pantallas.

Anteriormente se abordó al objeto técnico no como extensión del cuerpo humano, en su lugar habrá que convivir con el objeto técnico en su valor prostético. La educación, relacionándola con el campo prostético, casi como la traumatología se dedicaría al tratamiento de las lesiones traumáticas de los músculos: las lesiones que nos hemos causada al concebir y relacionarnos fallidamente con la realidad técnica. En cuanto a estas lesiones se encuentra la necesidad ante estímulos más fuertes y frecuentes al que nuestra mirada paralizada se encuentra y que provocan morbosidad, decadencia, síntoma de agotamiento, e incapacidad fisiológica, lo que en otras palabras supone el mal funcionamiento de algún órgano o sistema.

En esta perspectiva se dejaría de hacer responsable de todo al objeto técnico, al decir: nuestras civilizaciones son técnicas; no tienen suficiente alma; la civilización del consumo es responsable de los desastres de nuestra época y de las molestias de vivir (Simondon 2017, p. 396) Dice Simondon que una historia del desarrollo de los objetos técnicos por etapas dejaría ver que “hay una especie de retraso de la cultura respecto de la realidad” (Simondon 2017, p. 396) En este sentido, podría

decir que hay una especie de retraso en el ejercicio de nuestra mirada respecto de la realidad, ya que las realidades culturales deben ser tan contemporáneas como sea posible de la verdadera naturaleza del objeto.

Sin embargo:

Para ello, es preciso modificar no solo nuestra mirada, para purificarla, sino que hay que modificar también la operación técnica: debe apuntar a constituir un objeto abierto, perfectible, y neotécnico, es decir, depositario de un potencial evolutivo; este objeto no debe ser una cosa vendida, poseída, sino una cosa que instituye una participación (Simondon 2017, p. 350)

En el esfuerzo de ejercitar nuestra mirada para que sea tan contemporánea a la naturaleza de los objetos técnicos, deberá también modificarse la operación técnica, sobre esto dejo suspensivos para otros campos de estudio.

Las conclusiones sumatorias de este último capítulo son las siguientes: la educación de la mirada desemboca en una relación consigo mismo en relación con los otros, ya que ni activa ni pasiva la mirada extrae la actividad, las líneas de organización, los movimientos y las tendencias de los elementos y de los otros seres vivos que la rodean. En el carácter reticular del ejercicio de la mirada se hace indispensable pensarla desde su dimensión trasindividual y la prueba por la que debe pasar, puesto que lo trasindividual se *encuentra*. Se mencionó en el capítulo anterior que la prueba a través de la cual se encuentra lo trasindividual es la *soledad*. Dejo puntos suspensivos para pensar la soledad como una condición necesaria para que el humano se supere a sí mismo o la soledad como principio educativo; y signos de interrogación por las exigencias que desencadenaría una mirada formada a través de la soledad.

Por otra parte, se abordó la importancia de la relación cultura y técnica para pensar el ejercicio de la mirada. De esta categoría, destaco la importancia del *acto técnico* que como energía impone transformación y superación de sí mismo. En el ejercicio de la mirada hay campo abierto para pensar

su encuentro con los objetos técnicos, sean estos venales, sociales o aquellos que condensan esfuerzo humano capaz de potencialización.

Así como es imprescindible el cuidado de los sentidos y de ejercitarlos para que sean tan contemporáneos a la naturaleza de los objetos técnicos, también es imprescindible que a este pensamiento se sumen otros tantos saberes, como los pedagógicos, dedicadas a la creación y estudio de estos organismos capaces de transformación.

## Conclusión

El objetivo inicial del trabajo de tesis de momento inició con lo que Nietzsche refiere a la necesidad de educadores de la mirada. De esta sentencia recupero las implicaciones de una mirada que no es exhortada a confrontar los impulsos ante cualquier estímulo que se le presente, de tener una mirada empobrecida sin aparente suspensión, de colocar constantemente el juicio propio cada que se mira. Sin embargo, las preguntas sobre cómo se educa la mirada no fueron resueltas en este trabajo sino a la luz de hacer coincidir la educación y la vida ejercitante de Sloterdijk. Esto es posible porque la educación es una práctica corporeizada dentro de la vida ejercitante que permite el paso de la naturaleza a la cultura y sobre todo que las conecta, las hace coincidir. Es lo que hace devenir humano.

Importa conectar la naturaleza con la cultura pues los ojos como marco de la mirada no contienen funciones puramente somáticas del individuo, sino “devienen de los ojos de la carne” los ojos para Simondon no pueden ser llamados sólo de carne, ellos son transparencia intencional de un viviente respecto a otro viviente, lo que reúne también lo colectivo. En este sentido, pensar la educación de la mirada conecta y hace coincidir la dimensión natural con la cultural pensando siempre en lo colectivo de la mirada.

En el individuo viviente existen estructuras y funciones que son casi puramente somáticas, así como también existen funciones casi puramente psíquicas, pero sobre todo existen funciones psicosomáticas. La importancia de aprehender lo psicosomático de las funciones vitales del individuo es pensar en las funciones unitarias de expresión e integración. (Simondon 2009, p. 401) Es decir, es pensar en la expresión y la integración de los ojos respecto a otros vivientes, ya que “[...] la expresión es una unidad relacional mantenida en el ser por una incesante actividad; es la vida misma del individuo manifestada en su unidad” (Simondon 2009, p. 395) Acá, el sentido de individuo es lo que no está dividido; y en cuanto a la unidad relacional es lo que hace problematizar los vínculos permanentes entre la integración y la diferenciación, por ejemplo: ojo-carne, ojo-anteojos, ojo-máquina, esto es así porque “Ese viviente que es a la vez más y menos que la unidad conlleva una problemática interior y puede entrar como elemento en una problemática más vasta

que su propio ser” (Simondon 2009, p. 33) No es que los anteojos sean una extensión del ojo humano, sino que en ellos existe un vínculo permanente que los integra y los diferencia.

Hablando sobre la actividad y la contemplación esto es lo que en definitiva hace a la vida ejercitante, pues la vida ejercitante no se agota en la contemplación, como tampoco se agota en la actividad, dice Simondon “[...] la contemplación, preparada por el ejercicio (lecturas de textos, conversación), se lleva a cabo en el recogimiento y el silencio; tras la contemplación, que es como un éxtasis, el espíritu expresa lo que ha visto en palabras y en discursos” (Simondon 2013, p.70) Es una ilusión pensar que la mirada se vuelve más activa cuando observa más y reacciona lo más pronto posible el mayor número de veces en el menor tiempo posible. También es una ilusión pensar que entre menos se mire, menos contacto tenga, o menos actividad tenga la mirada, más contemplativa es, por ejemplo, pensar que, si la mirada tiene menos contactos con los objetos técnicos como la cámara fotográfica, el celular, las pantallas, esta podrá ser más contemplativa y que incluso más libre es. La mirada necesita estar preparada por el ejercicio; debe tener vínculos permanentes de integración y diferenciación de la que emana su incesante actividad.

La relación natural-cultural de la que habla Sloterdijk y psicolectiva de Simondon de la mirada supone un enfrentamiento inicial entre el sujeto y el mundo, poniendo en entredicho al ser. Para Simondon por ejemplo si se considera que la muerte es la separación del alma y del cuerpo, es en cierto modo considerar al ser como ya muerto durante su existencia misma. (Simondon 2009, p. 401) De esta forma, se evidencia la importancia de hacer coincidir dimensiones que se entienden por separadas.

Por tanto, la educación de la mirada deber ser pensada a nivel psico-colectivo, es decir, como una operación antisustancialista. No son puramente funciones somáticas ni puramente funciones psíquicas la de los ojos. La operación que permite mediar lo psico-colectivo es la operación trasindividual. Dicha relación opera para “mostrar que la individuación psíquica y la de lo colectivo prolongan la individuación vital, que son su continuación”, de esta forma, pensar la operación trasindividual de la educación de la mirada no hace más que prologar su individuación vital. Esto se

logra si la mirada problematiza extrayendo la actividad, las líneas de organización, los movimientos y las tendencias de los elementos y de los otros seres vivos que la rodean.

Menciona Simondon “[...] una primera individuación da nacimiento a seres que llevan aún consigo virtualidades y potenciales; esos potenciales, demasiado débiles en cada ser, pueden, reunidos, operar una segunda individuación que es lo colectivo [...]” (Simondon 2009, p. 462) El ejercicio vendría a ser lo que permite reunir y operar una segunda individuación, ya que el ejercicio es cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, incluso si ésta se declara o no como ejercicio. En este sentido, el ejercicio mejora la cualificación de esas virtualidades y de esos potenciales que el ser lleva consigo para que así reunidos puedan operar una segunda individuación que es la del colectivo.

Pensando en los potenciales, los ojos como soporte de la mirada y medio de la expresión tienen necesidad de reunidos operar esa segunda individuación. Incluso pensando en el apetito y las pasiones de las que Nietzsche se pregunta cómo divinizar y embellecer tienen lugar para ser pensadas en esa segunda individuación a través de la vida ejercitante. En este aspecto, los apetitos y las pasiones de la mirada no tienen que ser castrados o extirpados, el ejercicio acoplarías las virtudes y las potencias del ser en lo colectivo. Con respecto a la virtud, menciona Sloterdijk “Quien se haya ejercitado como es debido saldrá vencedor de la improbabilidad del bien y hará que la virtud parezca una segunda naturaleza” (Sloterdijk 2012, p. 240) ¿Es posible pensar que esa segunda naturaleza a la que refiere Sloterdijk en cierto sentido tiene cualidades que coinciden con la segunda individuación de la que habla Simondon? Y más aún ¿de qué modo esta segunda individuación es constitutivamente educación?

Ahora bien, las pasiones y los apetitos no mediados de la mirada evidencian la emergencia a la que la mirada se encuentra, develan la necesidad de su educación: el creciente número de plataformas que producen entretenimiento visual; la vileza y la infamia de no poseer la capacidad de oponer resistencia ante cualquier impulso; las concepciones de amenaza y peligro a los que se encierra a la operación técnica con relación a la mirada. Estas y muchas situaciones a las que se enfrenta la mirada

resaltan la necesidad de que esa virtud y potencia demasiado débiles del individuo se deban ejercitar y pueda operar lo trasindividual, para que así haya un enfrentamiento del individuo con el mundo.

Por otro lado, la importancia de lo colectivo deviene en que “Lo colectivo no es un medio para el individuo, sino un conjunto de participaciones” (Simondon 2009, p. 462) y la participación es lo que muestra lo que el mundo es, y no lo que necesitamos que sea. Simondon al respecto menciona “La participación, para el individuo, es *el hecho de ser elemento en una individuación más vasta por intermedio de la carga de realidad preindividual que el individuo contiene*, es decir gracias a los potenciales que encierra” (Simondon 2009, p. 32) en este sentido, el individuo que mira participa en el hecho de ser un elemento en una individuación más vasta que el individuo tiene.

Me parece que el ojo al encontrarse participando en una individuación más vasta lo conduce a enfrentarse, adaptarse y devenir. Es decir, el individuo que mira es ese viviente que es a la vez más y menos que la unidad, conlleva así una problemática interior, entra como elemento en una problemática más vasta que su propio ser. El individuo que mira ejercitadamente se enfrenta a constantes vínculos entre él y el mundo, por ejemplo: la invención del cine abrió una nueva dimensión en el individuo que al percatarse de ser elemento de una individuación más vasta, se debe enfrentar, adaptar y evolucionar. Esto aplica para pensar también la cámara fotográfica, el celular, las computadoras, las pantallas y una basta realidad técnica. En el campo de la educación, esta como el ejercicio conducen al individuo a acoplar las virtudes y los potenciales que necesitan ser individuados en lo colectivo.

Ahora, ¿bajo qué contexto puede ser pensada la operación trasindividual en la educación de la mirada, o bajo qué contexto puede ser pensada la operación trasindividual en la educación? Muchas y diversas, por ejemplo, Simondon realiza un estudio del cine como actividad psicosocial permitiendo problematizar a la mirada y al cine, de este análisis Simondon forja estructuras y dinámicas propias del cine, evidencia la capacidad creadora de conceptos del cine que permitan pensarlo de otro modo en relación con el individuo. Sin duda aquí hay un campo abierto para volver a pensar las cualidades educativas del cine: por su aspecto psicosocial y por su aspecto técnico con relación al individuo en lo colectivo; hay un campo abierto que relaciona la operación perceptiva de

la mirada, en este estudio tienen lugar conceptos como emoción, expresión, invención. En cuanto a la educación, Simondon dedica un análisis al estudio de la técnica en los niños, y el estudio de la cultura en los adultos. De esta situación expresa la necesidad de enseñar a los más jóvenes el estudio de la técnica, pues en los niños hay una capacidad extraordinaria de percibir y adentrarse en la axiomática de los procesos vitales. La percepción se presenta como la invención que el individuo hace ante una problemática dada; el niño participa en el hecho de ser elemento en una individuación más vasta, lo que lo lleva a inventar. El que el niño se relacione con los objetos técnicos a una edad más joven le aporta el respeto por el trabajo del otro, aporta conocimiento de las épocas pasadas que es como conocimiento del presente, es una lección de realidad, una lección de veracidad y una lección de respeto inteligente por el pasado.

Para concretizar, la presente tesis muestra la coincidencia entre la mirada con la realidad técnica. Al hacer la unión de los conceptos educación y ejercicio, el ejercicio se presenta como la operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa y la educación es una de las prácticas que como sistema inmunológico permite devenir humano, pues ella permite el paso de la dimensión natural a la cultural. Sin embargo, ¿qué hace que la mirada se pueda ejercitar, o cómo es que una mirada se ejercita?, ¿qué debe hacer la mirada para que pueda ser superior a sí misma, para que pueda adaptarse y evolucionar para poder hacer esa segunda naturaleza de la que habla Sloterdijk? Una de las conclusiones fuertes de la tesis refiere al *acto técnico*, como aquello que permite el ejercitamiento de la mirada, provoca su adaptación y el porvenir, es la aceptación de un peligro y traduce la capacidad de ajustarse; expresa la oportunidad más fuerte de modulación. Ciertamente es que el acto técnico, el gesto técnico y la tecnicidad se establecen como un devenir, por lo que la evolución queda limitada ante él. De esta manera el acto técnico como acto educativo no trata de simples adaptaciones, antes bien, busca acoplamientos, ensambles y conexiones entre mirada y ejercicio.

El acto técnico modifica el medio de vida de las especies iniciando así un proceso de evolución, cuando ocurre esta modificación, por ejemplo, la construcción de un nuevo objeto técnico, la mirada está potencialmente necesitada de adaptarse y evolucionar. Al respecto Simondon:

Se puede entonces afirmar que la operación técnica revela y utiliza formas naturales ya existentes, y que además constituye allí otras a mayor escala que emplean las formas naturales implícitas; la operación técnica integra las formas antes que imponer una forma totalmente extraña y nueva a una materia que permanecería pasiva frente a esta forma (Simondon 2009, p. 73)

De esta cita, primero se destaca el carácter trasindividual de la técnica ya que, al no buscar imponer formas totalmente extrañas ante las formas naturales, la operación técnica más bien integra formas implícitas: reúne la realidad natural con la cultural, las hace coincidir. Concluyendo así, la realidad técnica con relación a la mirada no busca imponer estructuras y dinámicas que le sean totalmente extrañas, es decir, los objetos técnicos no son una extensión de la mirada, tampoco un objeto único de instrumentalización, ni un acto de desaparición o extirpación de los sentidos del individuo; todo lo contrario, la operación técnica utiliza formas naturales ya existentes, y lo que es aún más importante para el presente estudio: constituye formas a mayor escala. Este es el sentido del ejercicio, constituir formas de vida del individuo consigo mismo que lo eleven por encima de sí mismo y le permitan ser superior a sí. Esa mayor escala sería equivalente a la catapulta de la que habla Sloterdijk, eleva al hombre para que pueda mantenerse en lo alto como un artista de la virtud. El individuo ejercitado crea esa segunda naturaleza en detrimento a su carencia orgánica, por lo que se ve abocado a emprender una modificación en sí mismo y en la realidad natural que le rodea. Esta modificación en sí mismo es provocado gracias al acto técnico ya que este “compromete el porvenir, modifica el mundo y el hombre como especie cuyo mundo es el medio” (Simondon 2017, p. 308) No conviene por tanto lamentar que la realidad técnica no esté hecha a escala humana, como Simondon pregunta “¿Qué sería de una ciencia cuya escala de observación siguiera siendo la escala humana?” (Simondon 2017, p. 76) Por lo tanto, el acto técnico provoca a la mirada modificando al mundo y al hombre cuyo mundo es el medio.

Existen también objetos técnicos que, a causa de su creación por aspectos secundarios, sociales y venales es necesario la toma de poder por parte de lo peor. Al haber una predisposición de lo “peor” sobre lo que representa el objeto técnico es necesario poner freno a lo que necesita riendas. Esta situación evidencia la *necesidad de educadores de la mirada* de la que habla Nietzsche. La *paideía*

menciona Sloterdijk al ser conglomerado de juicio y adiestramiento o dicho de otro modo de enseñanza de orden intelectual y entramiento físico capta de forma inequívoca la exigencia de más adiestramiento o la queja sobre un adiestramiento fallido (Sloterdijk 2012, p. 218) De aquí la importancia de la educación en su noción de ejercicio. Crea en el alumno el juicio de reconocer la necesidad de más adiestramiento cuando es amenazado por sus propias pasiones, en este caso, cuando el objeto técnico a causa de sus aspectos venales propicia que el hombre delegue su humanidad: delegar la mirada al no poseer la capacidad de suspender el juicio y de necesitar estímulos más frecuentes. En este sentido, la educación es la que permite captar si hemos llevado un adiestramiento fallido: si se delega la humanidad al objeto técnico, permite la toma del poder sobre lo peor, lo que domina al sujeto.

La vida como ejercicio también hace un reconocimiento al maestro que sobrevive a tratar a los alumnos como inferiores, de dirigirse a ellos como falsos adultos exentos de toda disciplina y del esfuerzo del ejercicio, lo que tanto daño ha hecho al estudio de la pedagogía. Todo lo contrario, el maestro-entrenador cultiva al alumno como atleta en ciernes al que trata de poner en forma, para que logre así, lo impensable, para que logre dominar lo que de otro modo lo domina, de convertir lo que lo posee para que él lo posea.

Se concluye que la cultura y la educación asumen formas de adiestramiento cuyo fin es la transmisión de contenidos intelectuales y éticos a las generaciones siguientes (Pulido Cortés, 2019) lo que hace sentido a la palabra de *cultivo* de Simondon “Cultivarse es actualizar analógicamente los esquemas humanos reales [...]” (Simondon 2007, p. 127) Así se evidencia el cuidado del cultivador, el maestro. Lo que hace aún más importante la constitución de modelos que como el maestro son transmitidos a través del imaginario colectivo.

Adentrarse a la realidad técnica desde los ojos de Simondon permite pensar en las posibilidades y las preocupaciones del objeto técnico con relación a la mirada: devela al objeto técnico condensado de historia, esfuerzo, inserción y participación: aquello a lo que nuestros antepasados se enfrentaron, se adaptaron y evolucionaron, ¿a qué se enfrentó su mirada y cómo lograron poseer sus pasiones? Así como también muestra las preocupaciones del objeto técnico cuando es creado por aspectos

venales y la necesidad de poner riendas a lo que, sin precedentes, necesita. Hay necesidad de una educación sobre la relación y las implicaciones de la realidad técnica en el mundo circundante, develando así los aspectos psicosociales de la máquina, entre ellos pensar a la técnica como educadora o a la educación como una técnica para para la superación de sí. Para ello es indispensable pensar el carácter trasindividual de la educación: lo que reúne y acopla lo psico-colectivo. Por otra parte, hay un campo extenso para pensar a los sentidos en la dimensión del ejercicio y lo trasindividual (gusto, tacto, olfato, oído), como dice Nietzsche, estos son los instrumentos más valiosos de los que disponemos, capaces de tratar a la realidad como problema.

# Referencias

- Aranofsky, D. (Director). (1998). *Pi, el orden del caos* [Film]. Harvest Filmworks, Truth and Soul Pictures y Plantain Films.
- Armstrong, J. (Escritor). (2011, Diciembre 18). Toda tu historia (B. Welsh, Director) (Sesión 1, Episodio 3) [TV series episode]. In J. Brooker & A. Jones (Executive Producers), *Black Mirror*. Zeppotron.
- Brooker, C. (Escritor). (2017, Diciembre 29). Arcángel (J. Foster, Director) (Sesión 4, Episodio 3) [TV series episode]. In *Black Mirror*. House of Tomorrow.
- Calderón, J. (Ed.). (1987). *Biblioteca de Apolodoro*. Akala.
- Chazelle, D. (Director). 2014. *Whiplash: música y obsesión* [película]. Blumhouse Productions, Bold Films, Right of Way Films.
- Coccia, E. (2021). *Metamorfosis*. Siruela.
- Combes, M. (2017). *Simondon: una filosofía de lo transindividual*. Cactus.
- François, L. (Director). (2013). *Simondon del desierto* [Film]. Hors œil.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Kohlhammer, T. (2018, Marzo 23). Systemic Behaviour of Plane Reciprocal Frame Structures. *Structural Engineering International*, 21(1). 10.2749/101686611X12910257102596
- Larrosa, J. (2005). *Miradas cinematográficas sobre infancia: niños atravesando el paisaje*. Miño y Dávila.
- Nietzsche, F. (1985). *Friedrich Nietzsche. Obras inmortales. Tomo III*. Teorema.
- Nietzsche, F. (1994). *Aurora. Reflexiones sobre la moral como prejuicio*. M. E Editores
- Nietzsche, F. (2003a). *Friedrich Nietzsche. Obras inmortales. Tomo I*. Edicomunicación.

- Nietzsche, F. (2003b). *La genealogía de la moral*. Tecnos.
- Ovidio, P. (1983). *Metamorfosis* (primera edición ed.). Editorial Bruguera.
- Pulido Cortés, O. (2019). Sobre el maestro, el entrenamiento, el cuidado de sí y el decir veraz. *Praxis & Saber*, 10(22), 9–18.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9303>
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus.
- Simondon, G., (2013). *Imaginación e invención*. Cactus.
- Simondon, G., Parante, D., & Blanco, J. (2015). *Amar a las máquinas: cultura y técnica en Gilbert Simondon* (P. Rodríguez, Ed.). Prometeo.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Cactus.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica* (Primera edición ed.). Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Siruela.
- UNESCO. (2013, mayo 3). *Alfabetización mediática*. Retrieved enero 17, 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=TBCCVcq9DyM>
- Unicef. (2022, enero 20). *Ocho de cada 10 adolescentes pasan angustia, depresión y ansiedad, pero no buscan apoyo psicológico*. UNICEF. Retrieved Enero 17, 2023, de <https://www.unicef.org/bolivia/comunicados-prensa/ocho-de-cada-10-adolescentes-pasan-angustia-depresi%C3%B3n-y-ansiedad-pero-no-buscan>
- Wenders, W. (2005). *El acto de ver: textos y conversaciones*. Paidós.