

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Filosofía de la educación: individuación (subjektivación) y formación. Germán Vargas Guillén y otros autores más. – 1.ª Ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, 2021

274 páginas. Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN impreso: 978-958-5138-51-3

ISBN PDF: 978-958-5138-53-7

ISBN ePub: 978-958-5138-52-0

1. Individuación (Filosofía). 2. Simondon, Gilbert, 1924 – 1989 - Crítica e Interpretación - Pensamiento Filosófico. 3. Filosofía de la Educación. 4. Boecio, Severino, ca. 480 - 524- Crítica e Interpretación - Pensamiento Filosófico. 5. Psicología Individual. I. Aguirre, Gonzalo. II. Aguirre García, Juan Carlos. III. Arroyave Álvarez, Orlando. IV. Ballabio, Alessandro. V. Battán Horenstein, Ariela. VI. Bula Caraballo, Germán Ulises. VII. Bustamante Zamudio, Guillermo. VIII. Gil Congote, Lina Marcela. IX. Heredia, Juan Manuel. X. Marín Díaz, Dora Lilia. XI. Noguera Ramírez, Carlos Ernesto. XII. Prada Dussan, Maximiliano. XIII. Rodríguez Pablo Esteban. XIV. Vargas Guillén, Germán.

194 cd. 21 ed.

CÁTEDRA DOCTORAL 7

Filosofía de la educación: individuación
(subjetivación) y formación

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
**Vicerrector Administrativo
y Financiero**

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional
© Gonzalo Aguirre, Juan Carlos
Aguirre García, Orlando Arroyave
Álvarez, Alessandro Ballabio,
Ariela Battán Horenstein, Germán
Ulises Bula Caraballo, Guillermo
Bustamante Zamudio, Lina Marcela
Gil Congote, Juan Manuel Heredia,
Dora Lilia Marín Díaz, Carlos Ernesto
Noguera Ramírez, Maximiliano
Prada Dussán, Pablo Esteban
Rodríguez, Germán Vargas Guillén

Primera edición: Bogotá, 2021

ISBN impreso: 978-958-5138-51-3
ISBN PDF: 978-958-5138-53-7
ISBN ePub: 978-958-5138-52-0

doi: <https://doi.org/10.17227/cd.2021.8537>

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 7

*Filosofía de la educación: individuación
(subjetivación) y formación*

Hecho el depósito legal que
ordena la Ley 44 de 1993 y decreto
reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser
fotocopiado, ni reproducido total
o parcialmente, por ningún medio
o método, sin la autorización por
escrito de la universidad.

Preparación editorial

**Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Grupo Interno de Trabajo Editorial**

Carrera 16A n.º 79 - 08
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57-1) 347 1190 - (57-1) 594 1894
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Miguel Ángel Pineda Cupa
Supervisión editorial

Daniela Echeverry
Corrección de estilo

Johny Adrián Díaz Espitia
Diagramación y finalización de artes

Fredy Espitia Ballesteros
Diseño de cubierta

“Edificio cielo” de Retinabox está
marcada bajo CC PDM 1.0.

“Arquitectura Alemana” de
nataliamorgarr está marcada bajo
CC PDM 1.0. Para ver los términos,
visite [https://creativecommons.org/
publicdomain/mark/1.0/](https://creativecommons.org/publicdomain/mark/1.0/)

Fotografías de cubierta

Xpress Estudio Gráfico y Digital
S. A. S./Kimpres
Impresión

Fechas de evaluación:
06-03-2020/13-03-2020

Fecha de aprobación:
09-02-2020

Germán Vargas Guillén
Lina Marcela Gil Congote

Editores académicos

CÁTEDRA DOCTORAL 7

**Filosofía de la educación: individuación
(subjetivación) y formación**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



UNIVERSIDAD
del VALLE INSTITUTO VICE
RECTORAL DE ESTUDIOS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
Germán Vargas Guillén Lina Marcela Gil Congote (Editores académicos)	
PARTE 1.	
CONFIGURACIÓN HISTÓRICA	17
<hr/>	
ORÍGENES MEDIEVALES DEL PROBLEMA DE LA INDIVIDUACIÓN: BOECIO Y LA DISTANCIA ENTRE INDIVIDUACIÓN Y FORMACIÓN	19
Maximiliano Prada Dussán	
LA AUTORREALIZACIÓN ESPINOSISTA COMO ALTERNATIVA A LA EDUCACIÓN ANTROPOPLÁSTICA	35
Germán Ulises Bula Caraballo	
PARTE 2.	
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA	49
<hr/>	
LOS TÍTULOS CUERPO, YO, COGITO	51
Germán Vargas Guillén	
CUERPO PROPIO Y FORMACIÓN	67
Ariela Battán Horenstein	
INDIVIDUACIÓN COMO PROCESO DE ALTERACIÓN EN MERLEAU-PONTY Y SIMONDON	81
Alessandro Ballabio	

PARTE 3.	
<u>INDIVIDUACIÓN-TRANSINDIVIDUACIÓN</u>	93
SUJETO, INDIVIDUACIÓN Y FORMACIÓN	95
Lina Marcela Gil Congote	
SIMONDON Y EL PROBLEMA DE LA SUBJETIVIDAD	109
Juan Manuel Heredia	
FORMACIÓN, INFORMACIÓN, POTENCIALES	129
Pablo Esteban Rodríguez	
SIMONDON ENTRE <i>BILDUNG</i> Y <i>GESTALTUNG</i> : EDUCACIÓN PARA LA CONTEMPLACIÓN Y LA INVENCIÓN	145
Gonzalo Sebastián Aguirre	
PARTE 4.	
<u>SUBJETIVACIÓN E INDIVIDUACIÓN</u>	165
RESENTIMIENTO COMO RESPUESTA EMOCIONAL AL DAÑO EN DOS GRUPOS DE MUJERES EN EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	167
Orlando Arroyave Álvarez	
LA FORMACIÓN COMO SUBJETIVACIÓN	189
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	
FORMACIÓN E INDIVIDUACIÓN: PROCEDENCIA Y TRANSFORMACIONES DE LAS TÉCNICAS DE INDIVIDUALIZACIÓN	213
Dora Lilia Marín-Díaz	
SUBSTITUCIÓN Y SUBJETIVIDAD. CONTRIBUCIÓN AL DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN	235
Juan Carlos Aguirre García	
CONSIDERACIONES SOBRE EL SUJETO	253
Guillermo Bustamante Zamudio	
SOBRE LOS AUTORES	267

PRESENTACIÓN

Fruto del trabajo cooperativo entre la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad de Antioquia (UdeA), se ha llegado a ampliar el campo de estudio de la individuación como horizonte de la problemática que hace de frontera entre diversas disciplinas. Entre otros antecedentes, la *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia* realizó un número monográfico¹ en el que la individuación se discutió como un tema de frontera entre filosofía y psicología, con la participación de investigadores nacionales e internacionales; entre los primeros hay contribuciones de investigadores de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, de ahí la construcción conjunta del diseño de la cátedra doctoral de la cual se recogen los resultados en este libro.

Aunque sea discutible afirmarlo —justamente la cátedra Filosofía de la Educación: Individuación (Subjetivación) y Formación, siguió este enunciado como problema—, *la individuación es formativa, pedagógica y educativamente la contrapartida de la masificación*. Hay que decir que frente a la sospecha de que ha sido objeto la noción de sujeto, el individuo y, sobre todo, los procesos de individuación se asocian con la constitución del *self* en relación no solo con el *alter*, sino con el entorno (*Umwelt, milieu*).

La individuación ha sido problematizada desde la tradición clásica como *tode ti* en Aristóteles, *individuum* en los medievales, individuo e individuación en filósofos modernos como Spinoza y Leibniz

1. Véase el vol. 10, n.º 1 (2018). Monográfico Individuación, en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/issue/view/3262>

y, contemporáneamente, forma parte de la controversia en disciplinas como la filosofía (Husserl, Heidegger, Simondon), la psicología (Mead, Simondon, Jung, Mahler, Fromm) y la tecnología (Simondon, Stiegler, Latour, Coyne). El problema de la formación, visto desde el marco de referencia de la individuación, reclama no solo la historicidad, sino también la biografía (etaneidad, como la indicó Xavier Zubiri), la singularidad de cada uno dentro de un entorno común.

El objeto de la cátedra fue caracterizar la individuación como categoría desde la cual se pueden articular no solo los procesos de formación, sino también el estudio de fenómenos psicosociales que convocan a diferentes disciplinas: psicología, psicoanálisis, filosofía, educación. Por ello, este volumen presenta lectores de Boecio, Spinoza, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Foucault, Simondon, Lacan, entre otros.

Muy tempranamente los estudios sobre la diferencia se atemperaron en Colombia y en general en lengua castellana. Miguel Morey hizo una contribución decisiva en relación con este proceso; en Colombia la docencia y la investigación de Edgar Garavito y Consuelo Pabón aparecen en el amplio espectro de la filosofía y la cultura con lecciones impartidas en la alianza colombo-francesa. Entre tanto, en pedagogía, el grupo Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica, con la paciente labor de Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Estela Restrepo, Humberto Quiceno, más adelante Oscar Saldarriaga y Javier Saénz, cuyos trabajos tienen eco dentro y fuera del grupo en proyectos intelectuales como el de Jorge Orlando Castro, Carlos Noguera, entre otros, han agendado la deconstrucción y el dispositivo (sujeto, poder, saber). Todo ello ha puesto no solo la recepción, sino también la investigación sobre la diferencia en el orden tanto de la cultura en general como de la filosofía, las artes y la pedagogía.

Al igual que en otras latitudes, la reflexión, la investigación y la enseñanza sobre la individuación han sufrido un notable atraso o letargo. ¿Por qué? Se puede decir que la individuación es una conspicua categoría empañada sobre la tradición medieval (Scoto, Ockham, la escuela franciscana) por un lado, y, por otro, por los estudiosos de la filosofía del lenguaje (en especial Rorty) y de la hermenéutica (Ricoeur). El inicio de las traducciones de la obra de Gilbert Simondon,

de hecho, se datan solo al final de la primera década de este siglo (2007), pese a que el arco de su producción intelectual se extiende desde 1958 hasta su muerte en 1989.

La individuación es un estrato previo a la diferencia, más aún, esta es un nivel de concreción de aquella, y, sin embargo, las investigaciones derivadas de Foucault, Deleuze y Derrida ponen más el acento en la diferencia que en la individuación.

Una primera mirada a la recepción de Gilbert Simondon lo asocia, de inmediato, con la técnica, más específicamente con la filosofía de la técnica. No obstante, en su obra la técnica implica una mentalidad, una cultura: *mentalidad técnica, cultura técnica*, toda vez que no es posible desligarla del entorno humano en el que acontece la individuación y la transindividuación en las sociedades posindustriales, poscapitalistas. Al poner el acento en esta perspectiva se encuentra que Simondon no solo es un teórico de las tecnologías, también lo es de la pedagogía, la psicología, la teoría del conocimiento, la ética y la estética, de ahí el interés que ha suscitado en artistas, filósofos y especialistas de la técnica.

La cátedra es un llamado de atención para que continúe la recepción de este tema (individuación-transindividuación) y este autor en los campos de la educación, la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y el currículo. El hecho de que como telón de fondo se ote el supuesto según el cual Simondon siempre fue un fenomenólogo es una discusión seminal que fue llevada a cabo por parte de los miembros del colectivo de este libro en otro espacio académico² y con otras publicaciones.³

Dos conceptos parecen tener igualmente validez en la discusión educativa y pedagógica, a saber, sujeto e individuación: del primero

2. IV Coloquio Internacional Gilbert Simondon: Individuación, formación y tecnología. La recepción del pensamiento simondoniano en América Latina, llevado a cabo en Medellín del 5 al 7 de noviembre del 2019.

3. Cf. Gil, L. M. (Ed.) (2019). *Individuación. Fenomenología y psicología*. Bogotá/Medellín: Aula de Humanidades, Universidad de Antioquia. Este libro es producto de la investigación interinstitucional realizada en convenio entre la UPN y la UdeA en el proyecto "Bases conceptuales de una psicología de la individuación". Cf. Vargas Guillén, G. (2019). *La validez. El problema del método en G. Simondon*. Bogotá: Aula de Humanidades/ITA. Cf. Gil, L. M. (Ed.) (2020). *Individuación, tecnología y formación —Simondon: en debate—*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Profesional ITA.

contamos con la densa herencia del estructuralismo, así este lo ponga en duda o lo considere un mero efecto; de la segunda, al amparo de esa tradición, se levanta la sombra de la impropiedad del término, toda vez que la divisibilidad parecería ser una condición necesaria tanto del análisis estructural como de las perspectivas fenomenológica-hermenéutica. Si se suspende toda pretensión metafísica, la divisibilidad exige evitar un regreso al infinito, así esta indivisibilidad sea solo temporal o provisional; por brevedad, esta indivisibilidad también puede ser equiparada al *self* o sí mismo, por un lado, o al sujeto en su doble dimensión experiencial (cuerpo) y reflexiva (yo-ego).

La riqueza de la interacción entre los enfoques del sujeto y la individuación ofrece un diálogo que se renueva no solo en términos teóricos, sino, pedagógicamente, en términos de ejecutar la intervención en el aula, la institución escolar y el mundo de la vida social.

Para dar curso al diálogo propuesto en la cátedra, el lector encontrará en este libro tres secciones o ejes temáticos: “Configuración histórica”; “Perspectiva fenomenológica”; “Individuación-transindividuación”; “Subjetivación e individuación”.

El texto “Orígenes medievales del problema de la individuación: Boecio y la distancia entre individuación y formación” de Maximiliano Prada Dussán abre el tomo para situar los orígenes históricos del problema conceptual de la individuación y, desde allí, trazar posibles puentes hacia la formación y la “subjetivación”. Su texto se guía por preguntas para abordar el alcance del concepto en su marco de referencia: “¿Existe una relación directa o explícita entre individuación y formación? ¿Cuáles son sus mediaciones entre los dos asuntos? ¿Es relevante el problema de la individuación para los asuntos de la formación? ¿Es la formación un factor de individuación?”. Germán Bula en “La autorrealización espinosista como alternativa a la educación antropoplástica” se refiere a este último concepto como cualquier tipo de educación que se organice alrededor de un ideal preexistente del tipo de humano que quiere crear, generando una educación reproductiva incluso de los errores de una comunidad si se consideran exitosos. Se argumenta a favor de la necesidad de una educación no-antropoplástica desde la filosofía de Spinoza, en especial como “floreCIMIENTO humano”.

Para introducir la perspectiva fenomenológica, Germán Vargas Guillén en el texto “Los títulos cuerpo, yo, cogito”, funciones de la experiencia subjetiva de mundo, caracteriza los niveles de empatía desde los conceptos de individuación y fantasía en Husserl (Hua XIII y Hua XXXIII), en diálogo con el concepto de conversación de Sherry Turkle, para rastrear la pregunta de si es posible enseñar la empatía. Ariela Battán en “Cuerpo propio y formación” cuestiona el modelo de educación tradicional por su énfasis en la conciencia y el pensamiento categorial, en consecuencia aislado de la experiencia, la vida y la historia, a partir de las siguientes preguntas: “¿es posible restablecer el vínculo entre la formación y la experiencia corporal del sujeto? ¿Es aconsejable restituir a la formación su lazo con la situación de un agente encarnado e histórico? ¿Si anclamos la subjetividad en la condición corporal de la existencia, el punto de partida de comprensión de la educación y la noción de formación se transforman?”.

Alessandro Ballabio establece un puente entre la fenomenología y la individuación en el texto “Individuación como proceso de alteración en Merleau-Ponty y Simondon”, a partir de *Lo visible y lo invisible* y un escrito inédito de Simondon, *Historia de la noción de individuo*, para abordar los siguientes interrogantes: “¿qué concepto de individuación está implicado en las nociones de ‘carne’ y reversibilidad en Merleau-Ponty? ¿Qué tipo de relación hay entre individuo y ‘preindividualidad’ anónima? ¿Cómo se debe entender la noción de ‘preindividual’ en Merleau-Ponty y Simondon?”.

Para abrir la sección sobre individuación-transindividuación, el capítulo “Sujeto, individuación y formación” realiza un recorrido por el concepto de aprendizaje como una invariante de la individuación psíquica a partir del *continuum* de formas elementales hasta su expresión en la resolución de problemas propia de la dimensión transindividual. En este abordaje Lina Marcela Gil se apoya en aspectos comunes en Simondon y Lewin para fundamentar un enfoque psicosocial. Por su parte, Juan Manuel Heredia en “Simondon y el problema de la subjetividad” aborda el asunto en la filosofía contemporánea, particularmente desde el concepto de “ser sujeto” propuesto por Simondon, para mostrar cómo el aporte del autor busca superar la oposición entre génesis y estructura, sujeto y sistema, fenomenología y estructuralismo, mediante lo preindividual, lo individual y lo transindividual.

Pablo Esteban Rodríguez en “Formación, información, potenciales” avanza en el problema central de la cátedra doctoral: la “encrucijada” entre los modos de formación actuales y los nuevos modos de subjetivación. Aunque el término individuación está relacionado con subjetivación, el concepto de individuo no coincide con el de sujeto, como se aborda en los otros capítulos. A partir del concepto de información, con efectos en ambos marcos de referencia, de la mano de *lo dividuo* en Deleuze, se propone un proceso formativo centrado en los potenciales. “Simondon entre *Bildung* y *Gestaltung*: educación para la contemplación y la invención” de Gonzalo Aguirre establece la diferencia entre los conceptos *Bildung* (histórica, utilitaria) y *Gestaltung* (funcional, de diseño) para mostrar la capacidad inventiva y contemplativa del objeto técnico, desde el concepto de *iniciación transductiva* en Gilbert Simondon, en diálogo con Giorgio Colli, como alternativa ante la “conformación funcional a moldes o conexión performativa a redes”.

Para iniciar la sección Subjetivación e individuación, Orlando Arroyave presenta los resultados de la investigación “Resentimiento como respuesta emocional al daño en dos grupos de mujeres en el conflicto armado en Colombia”. Sostiene que el resentimiento es una emoción que no solo afecta los lazos cercanos y la concepción de sociedad, sino también la propia identidad personal y colectiva como expresión de un proceso de subjetivación en el marco de la violencia, cuyos efectos son tanto de “impotencia”, como de “movilización de la acción política”.

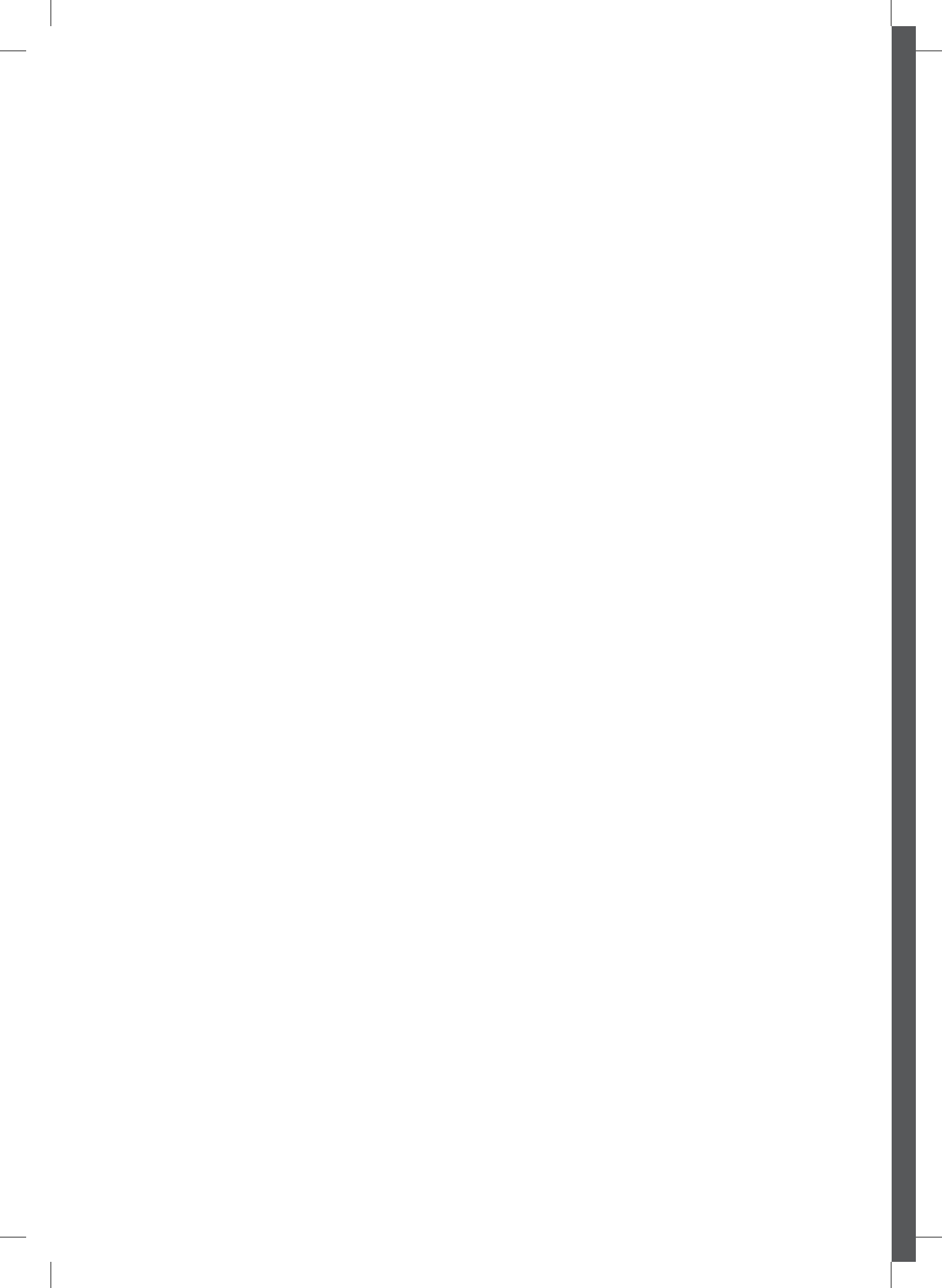
Carlos Ernesto Noguera en el capítulo “La formación como subjetivación” establece el cruce entre la filosofía y la pedagogía desde un recuento histórico que deriva en un asunto *antropocéntrico* en la relectura de Sloterdijk para advertir los riesgos de orientar lo humano “hacia una individualización sin precedentes” en los actuales discursos y prácticas educativas. Esta lectura histórica y filosófica continúa con el texto Formación e individuación: procedencia y transformaciones de las técnicas de individualización de Dora Lilia Marín, en especial durante los siglos xv y xvii, a partir del análisis de la “matriz normativa” que caracteriza hasta hoy las prácticas pedagógicas y el horizonte conceptual de las sociedades occidentales.

En “Substitución y subjetividad. Contribución al debate sobre la formación” Juan Carlos Aguirre retoma la obra de Levinas para

cuestionar el concepto de subjetividad, al menos como reducción a la conciencia, y propone el concepto de substitución, “el padecer de un sujeto por Otro” como condición para pensar la formación en una visión ampliada del sujeto en la sociedad contemporánea. Por último, Guillermo Bustamante en su texto “Consideraciones sobre el sujeto” advierte la ambigüedad y la polisemia del concepto para enfatizar que, más que individuo, es propio hablar de “dividuo” como efecto del lenguaje y la pulsión. Bajo este marco, se concibe la escuela como un “aparato” más que un campo o un dispositivo.

En síntesis, este libro recoge, excepto una de las lecciones, el conjunto presentado en el desarrollo de la cátedra doctoral, en algunos casos con reelaboraciones de los textos presentados originalmente, en un espacio ofrecido de manera abierta a los estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación y de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Germán Vargas Guillén
Lina Marcela Gil Congote
(Editores académicos)



PARTE 1.
CONFIGURACIÓN
HISTÓRICA



Orígenes medievales del problema de la individuación: Boecio y la distancia entre individuación y formación

Maximiliano Prada Dussán

INTRODUCCIÓN

Este texto gira en torno a la problemática propuesta en el nombre de la cátedra doctoral: pensar las relaciones entre individuación (subjetivación) y formación. El aporte a dicha iniciativa a través de este documento consiste en volver a los orígenes históricos del problema conceptual de la individuación y, desde allí, trazar posibles puentes hacia la formación. Dentro de este asunto de la individuación trataremos brevemente el de la “subjetivación” debido a que, como lo veremos, fue el asunto tipificado y discutido en el periodo abordado aquí.¹

1. Es importante subrayar que el autor ha hecho otros aportes a la cátedra doctoral ofreciendo una perspectiva medieval a otros problemas abordados en este seminario del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Así, la perspectiva medieval se constituye en un aporte que realiza la filosofía a la construcción de los problemas pedagógicos y educativos abordados en el DIE. El hecho de que se explicita esta aproximación conceptual y, con ello, el interés de este artículo es resultado del proyecto de investigación “Estado del arte y balance

Es un consenso fijar el origen del problema de la individuación en el autor romano, primo medieval o tardoantiguo, Anicio Manlio Severino Boecio (480-524 d. C.). Desde el punto de vista histórico es relevante volver sobre Boecio porque, como hemos indicado, con él el problema de la individuación adquiere su carta de ciudadanía, pero además debido a que, al igual que en otras materias, el desarrollo de tal asunto durante los siguientes siete siglos estuvo marcado por sus planteamientos. Desde este punto de vista, el estudio de Boecio ayuda a comprender formulaciones de autores posteriores acerca, por ejemplo, del principio de individuación, como las propuestas por Duns Scoto o Santo Tomás. Para el propósito de esta cátedra resulta relevante también porque ayuda a precisar los modos en los que se da el enlace entre los elementos señalados. En efecto, a propósito de la referencia al autor romano, nos interesa situar sobre la relación planteada en el título de la cátedra los siguientes interrogantes: ¿existe una relación directa o explícita entre individuación y formación? ¿Cuáles son sus mediaciones entre los dos asuntos? ¿Es relevante el problema de la individuación para los asuntos de la formación? ¿Es la formación un factor de individuación? El tema de la cátedra es, pues, sugerente, al menos desde el punto de vista de los estudios medievales, ya que invita a ensanchar las fronteras del problema (Gracia, 1987, 1994; King, 2000; Espinal, 2011) de la individuación y brinda nuevos horizontes para comprender problemas formativos.

Para tratar este asunto desarrollaremos tres apartados en este texto. Inicialmente, haremos una síntesis de la emergencia del problema de la individuación en Boecio. Allí nos interesa mostrar las perspectivas que se abren una vez es planteado el asunto de la individuación. Para ello seguiremos los análisis de Jorge Gracia, quien es quizás aquel que más ha analizado esta cuestión, y de otros estudiosos de tal problemática. En un segundo momento estudiaremos las relaciones entre la individuación y otro de los grandes aportes de Boecio a la antropología filosófica medieval: la definición de persona. Aquí nos preguntamos si el concepto de persona, en su relación con la individuación, puede dar paso a problemáticas de la formación. Estos dos primeros apartados se fundamentan en un análisis textual de la obra de Boecio y buscan dar elementos para responder a la

del conocimiento construido en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional en el período 2009-2018”, código DCS 507-19, financiado por la Subdirección de Gestión de Proyectos CIUP, en la vigencia 2019, de la Universidad Pedagógica Nacional.

primera de las preguntas planteadas en el párrafo anterior: ¿existe una relación directa o explícita entre individuación y formación? Finalmente, traeremos a colación la corriente de pensamiento dominante en la época primo medieval, el neoplatonismo, para desde allí dar curso a las otras tres preguntas: ¿cuáles son las mediaciones entre los conceptos mencionados? ¿Es relevante el problema de la individuación para los asuntos de la formación? ¿Es la formación un factor de individuación? Con todo, queremos mostrar aquí que la relación entre individuación y formación, en el origen histórico del problema, requiere como estructura mediadora el neoplatonismo.

EL PROBLEMA DE LA INDIVIDUACIÓN EN BOECIO

Boecio fue ampliamente conocido como uno de los autores más relevantes dentro del movimiento cultural e intelectual de los inicios de la Edad Media, que consistió en traducir obras filosóficas y de artes liberales del griego al latín y ofrecerlas a la cultura latina. En su caso, estas traducciones estuvieron usualmente acompañadas de un comentario. Fue un eslabón fundamental para conectar el mundo antiguo con el medieval (León, 2010, p. 57). Sus traducciones y comentarios fueron, en algunos casos, los únicos con los que contó el mundo latino sobre los griegos hasta la llegada de las nuevas traducciones elaboradas por autores árabes y judíos a partir del siglo XII, fundamentalmente bajo la corte del rey Alfonso X y en las escuelas de Córdoba y Toledo como parte del fenómeno social y cultural denominado *traslatio studiorum* (León, 2010, p. 90). Por citar un ejemplo, entre otros aspectos, fueron los textos boecianos los que formaron el conocimiento sobre lógica y la obra aristotélica hasta el inicio de las mentadas traducciones (Stopacci, 2015, p. 525; De Filippis, 2015b, p. 360), entre otras materias (Gracia, 1987, p. 83). Boecio fue leído a lo largo de la Edad Media especialmente por sus obras *La consolación de la filosofía* (León, 2010, p. 74) y *Sobre el fundamento de la música* (Fubini, 2008, p. 27; Eco, 2012, p. 58).

Fundamentalmente, en los comentarios que realizó Boecio se encuentra explícito el problema de la individuación, aunque en ningún caso lo trata sistemáticamente: en concreto, el asunto se puede reconstruir en las dos ediciones del *Comentario a la "Isagoge" de Porfirio*, el *Comentario a las "categorías"* de Aristóteles y las ediciones del *Comentario al "De Interpretatione"*, además de otros textos como *Sobre la*

persona y la doble naturaleza de Cristo contra Eutyquen y Nestorio (Contra Eutychen) y De Trinitate. De estas obras, las que más interesan para el asunto que tratamos son el Comentario a la Isagoge y el Comentario a las categorías. Más adelante, para seguir el orden de nuestro argumento, nos referiremos al Contra Eutychen y a la Consolación de la filosofía.

La prima Edad Media comprendió el problema de la individuación en sentido amplio como “1) el proceso por el cual un individuo adquiere el rasgo o los rasgos que le hacen ser el individuo que es, o 2) el rasgo distintivo o rasgos mismos que se le confieren” (Gracia, 1987, p. 23). En el contexto de la Edad Media es necesario comprender que la corriente de pensamiento dominante, que acepta Boecio, supone que los universales son realidades; es decir, desde el punto de vista metafísico, se acepta que existen por fuera del entendimiento, que no son solo conceptos o términos.² Se trata de lo común a los entes hipostasiados hasta alcanzar estatus de esencia, de realidad (León y Fernández, 2017, p. 66). De este modo, el problema de la individuación es aquel que indaga por el proceso por el cual lo universal deviene individual; por ejemplo, cómo del universal ser humano deviene este o aquel ser humano, como Sócrates o Platón. En este sentido se ubica la primera coordenada para comprender la emergencia del asunto que nos ocupa: la individuación supone el universal. Desde el punto de vista de la emergencia histórica, esto explica por qué en los textos de los primeros filósofos de la Edad Media y quizás hasta el siglo XIII (Gracia, 1998, p. 431) la individuación no fue tratada sistemáticamente sino como un asunto subordinado y derivado del problema de los universales (Espinal, 2011, p. 374).³

El problema de los universales, tal como está postulado en la *Isagoge* de Porfirio⁴ y que Boecio propuso a la Edad Media en su segundo comentario, se concentra en tres cuestiones:

2. En los siglos en los que Boecio desarrolla su programa intelectual esta idea es ampliamente aceptada. El rechazo radical y profundo a esta postura vendrá después, especialmente a partir del nominalismo de Ockham, quien afirma que los universales no son objetos o entidades reales, sino actos del alma que remiten a una pluralidad de objetos singulares (León Florido, 2014, p. 92).

3. Para una aproximación al problema de los universales en la Edad Media, véase Klima (2017).

4. Porfirio (234-305 d. C.) es uno de los autores neoplatónicos que más influenció a los pertenecientes a esta corriente durante el Medioevo. Discípulo de Plotino, escribió la biografía sobre su maestro y fue el editor de las seis *Eneadas*. Su *Isagoge* corresponde a la *Introducción a las categorías de Aristóteles* (Periago, 1998, p. 6). La traducción al español puede consultarse en Herrán y La Croce (1973).

Evitaré decir ahora, acerca de los géneros y las especies, si en efecto subsisten o si se localizan en los solos entendimientos desnudos; o si son subsistencias corpóreas o incorpóreas; y si existen separadas de lo sensible o [por el contrario] si se localizan en lo sensible y concuerdan con ello. Es este ciertamente el más elevado trabajo y el que requiere de una mayor investigación. (2009b, 1.10.02)

En relación con el problema de los universales, su mérito consistió en “no solo presentar el problema al occidente latino, ofreciendo con ello a los filósofos medievales el material necesario para sus discusiones, sino también ilustrar, sobre la base de los comentaristas neoplatónicos conocidos por él, su interpretación personal” (De Filippis, 2015a, p. 373), posición sobre la cual Boecio no presenta solución definitiva, aunque manifiesta “cierta preferencia por el platonismo” (De Filippis, 2015a, p. 373). Para nuestros propósitos es necesario señalar que en dicha formulación del problema de los universales no se encuentra aún el de la individuación. En efecto, tales cuestiones reseñadas apuntan a indagar si existen o no los universales (fuera del entendimiento), la modalidad de su subsistencia y si existen separados del entendimiento. El problema de la individuación, pues, aunque lleva implícito el de los universales, es un paso posterior a este reseñado en el comentario a la *Isagoge*, por ello es un problema derivado. La individuación emerge para distinguir unos y otros entes: universales e individuos. En el mismo texto, en este caso en la traducción que ofrece Gracia, Boecio caracteriza así esta distinción:

Dado que Sócrates es individual y singular, animal se hace singular en tanto Sócrates es un animal. Y de igual modo, hombre es predicado de muchos hombres, pero si consideramos la humanidad que está en el individuo Sócrates, esta se hace individual en tanto Sócrates es individual por sí y singular. Igualmente la diferencia, como la racionalidad, puede ser predicada de muchos, pero en Sócrates es individual; la capacidad de reír, también es una en Sócrates, ya que [de suyo] es predicable de muchos hombres. También un accidente común, como blanco, que puede ser predicado de muchos, se percibe como individual en un objeto [singular]. (1987, p. 104)

En este texto, Boecio considera los universales referidos al género, la diferencia específica, propiedades y accidentes del individuo Sócrates y, en cada uno de estos niveles, así como en la definición

de ser humano, distingue entre universal e individual. Así, la animalidad, que corresponde al género de la sustancia humana, es o bien universal o bien individual en Sócrates; lo mismo ocurre con la diferencia específica: la racionalidad, con la propiedad: reír, y con el accidente: blanco.

Dado que se presupone el universal como soporte de la individuación, las problemáticas iniciales de este último asunto se refieren en su mayoría a la relación entre estos dos elementos. Gracia distingue seis problemas comunes en la primera Edad Media cuando se aborda la individuación (Gracia, 1987, p. 25). Acerquémonos sintéticamente a estas cuestiones, tal como las reconstruye Gracia:

- La *intensión* de la individualidad, esto es, la diferencia y cercanía de esta noción frente a otras nociones: en el caso propuesto se refiere a la relación entre conceptos como individuo, singular o particular, o las notas características que definen al individuo (Gracia, 1987, p. 97).
- La *extensión*, o la pregunta por a qué objetos se aplican estas cuestiones: en el ejemplo que vimos se habla de sustancias (Sócrates) y sus características: género, diferencia específica, propiedades y accidentes (Gracia, 1987, pp. 11-112).⁵
- El *estatus ontológico*, esto es, el estatus de las cosas individuales: ¿existen los universales o los individuos? ¿Cuáles son las características y estatus de su existir? ¿Cuáles son las propiedades, por ejemplo, de Sócrates? ¿Qué lo caracteriza?
- *Causa o principio de individuación*, es decir, en virtud de qué principio el universal deviene individuo. Para Boecio, la individuación descansa en un conjunto único de propiedades (accidentales) que poseen los individuos. Un individuo es tal no en virtud de que posea tal o cual propiedad, pues es claro que el tener poco pelo puede darse en muchos individuos, sino que lo propio del individuo es el conjunto de tales propiedades.
- La *discernibilidad de individuos*, esto es, desde un punto de vista epistemológico exponer las condiciones por las cuales es posible discernir un individuo de otro.

5. Es necesario señalar aquí que en el contexto de esta referencia no hay diferencia significativa entre particular e individuo.

- Y la *función de los nombres propios y términos deícticos*, es decir, el examen de los términos con los cuales nos referimos a los individuos (Gracia, 1987, p. 100).

Hagamos tres advertencias frente a este abanico de problemáticas que ayudan a caracterizar el problema de la individuación y que nos permiten aproximarlos a la formación.

Como hemos señalado, los textos que se refieren a tales asuntos están dispersos en las obras de los primeros autores de la Edad Media; no son tratados sistemáticamente ni de manera secuencial, sino que se encuentran, como se dijo, en el contexto del problema de los universales y su tratamiento no se dirige a analizar asuntos de la formación. Para aclarar este asunto es necesario mencionar la segunda advertencia. Esta consiste en señalar que el problema de la individuación fue tratado desde dos puntos de vista: el primero, metafísico (ontológico), toda vez que se entiende que la individuación es asunto que examina los entes en los seis problemas que detallamos; el segundo es lógico-lingüístico, por medio del cual se comprende que la individuación se refiere al examen de los conceptos y términos con los cuales nos referimos a los individuos, a diferencia de lo que se predica de muchos (Gracia, 1994, p. 25). La aproximación que prevalece en Boecio y en gran parte de los autores de la Edad Media es la metafísica, por ello es la que rastreadremos. Esto indica que el problema de la individuación emerge para caracterizar un tipo de objetos (los individuales), de modo que se comprenda la diferencia frente a los universales y se estudie su naturaleza. Así, debemos señalar que el problema de la formación no aparece relacionado directamente con el de la individuación e, igualmente, que la individuación, en este contexto, tampoco es un asunto decididamente antropológico, ético o político, al menos no directa y explícitamente. Volveremos sobre estos asuntos.

La tercera advertencia consiste en decir que, aunque posteriormente el problema de identificar el principio de individuación fue el que más captó la atención de los filósofos, al punto que se suele equiparar el problema general de la individuación con el particular de identificar su principio (Gracia, 1994, p. 1) y que, de hecho, es el asunto por el cual son ampliamente conocidos los aportes de Avicena, Duns Scoto o Santo Tomás, este no fue el único problema que

entró en cuestión. Además, es necesario señalar que para los propósitos de este escrito no es tampoco el asunto que nos permite dar el paso a tratar las cuestiones referidas a la formación. Como veremos, quizás el que más nos ocupe sea el de la intensión o el del estatus ontológico de los individuos.

LA INDIVIDUACIÓN Y EL CONCEPTO DE PERSONA

Al igual que con el problema de los universales y de la individuación, la definición de persona de Boecio fue acogida ampliamente en los siglos posteriores. Etienne Gilson señala que fueron muy pocos los autores medievales que no la encontraron satisfactoria (2004, p. 207). Aparece en el *Contra Eutychen*, en el contexto de comprender por qué la trinidad cristiana es a la vez la misma esencia pero tres personas. Para llegar a esto, acude a la teoría de la individuación y, quizás sin ser Boecio consciente de ello, sienta las bases para ahondar en una antropología filosófica y teológica medieval.

La definición de persona parte de tres criterios: 1) se habla de persona en relación con las sustancias, no con accidentes (Boecio, 1996, p. 556 [F. 917]); 2) la extensión del concepto es amplia: “hablamos de persona en el [ser humano], en Dios, en el ángel” (p. 556 [F. 918]), es decir, se reserva el término para “los seres más excelentes y nobles” (p. 559 [F. 924]); 3) persona no se predica de universales, sino de singulares e individuos: “no se da ninguna persona del animal o del ser humano, sino que se llama persona a Cicerón, a Platón y a los demás individuos” (p. 556 [F. 919]). Con estas coordenadas Boecio alcanza la definición: “Persona es la sustancia individual de naturaleza racional [*persona est naturae rationalis individua substantia*]” (p. 556 [F. 920]). Esta definición tiene dos partes: por un lado, “sustancia individual” y, por otro, “de naturaleza racional”. Veamos.

La primera parte amplía la diferencia entre universal e individual. En el contexto en que Boecio la enuncia hace la siguiente distinción: en los universales se encuentran las esencias, entendidas aquí como subsistencias (*subsistentia*), esto quiere decir que no requieren accidentes para poder existir. Pero estas se hacen individuales, es decir, ofrecen un sujeto a los accidentes para que puedan existir: están bajo, subyacen. Las esencias se hacen sustancia (*substantia*) solo en los individuos y particulares (Boecio, 1996, p. 557 [F. 921]). Géneros y especies (en cuanto universales) *subsistunt*, y los individuos,

además de ello *substant*, ofrecen un sujeto. La clave de la definición boeciana de persona es precisamente esta: persona es substancia —individual— (Culleton, 2010, p. 61), lo cual es otro modo de decir que es individuo (pp. 12 y ss.).

Sin la pretensión de utilizar un sentido contemporáneo del término, aquí podemos hablar de un cierto proceso de subjetivación o una cierta cercanía entre substancia y subjetivación, entendida este última como la instanciación de un universal. En efecto, aunque subjetivación proviene de sujeto (*subiectum*), no de substancia (*substantia*), *subjectum*, según lo refiere Blanquez Fraile (1967), es la entidad de la cual se afirma algo, en nuestro caso, de la cual se predica lo que no es común; así mismo, *subjectum* proviene del verbo *subjicio* (*sub* y *jacio*) que indica poner algo debajo. Como lo expresa Boecio, la substancia es lo que está debajo; distinto a la *subsistentia*, ofrece un sujeto en donde residen los accidentes. Así, aunque en su raíz latina *subjectum* y *substantia* difieran, desde el punto de vista conceptual puede establecerse una cercanía, toda vez que lo que subsiste es puesto debajo de algo a modo de subjetivación.

Vamos ahora con la segunda parte de la definición, la cual indica el rasgo específico de las sustancias individuales a las que aplica el término persona: a naturalezas racionales. Etienne Gilson, en el libro *El espíritu de la filosofía medieval*, señala que con el término persona se da un giro de la individualidad hacia la personalidad (2004, p. 206), aunque deberíamos decir, más bien, que se trata de un giro hacia la persona (no hacia la personalidad, si con ello se confundiera este término por el sentido contemporáneo que tiene). Es decir, la discusión ya no se realiza entre los universales y los individuos, sino que se enfoca en unos individuos en particular, lo cual nos permite, por supuesto, ir centrando nuestra mirada en cada ser humano y sus particulares.

Al inicio de este texto señalamos que el problema de la individuación en sentido amplio se entendió como el proceso mediante el cual una cosa adquiere los rasgos que la hacen ser individuo o para comprender los rasgos mismos que se le confieren. La definición de Boecio concentra estos dos aspectos: la primera parte señala la diferencia entre el universal y el individuo y la segunda explicita los rasgos de tal individuo. No nos es posible desarrollar aquí el argumento en extenso, pero es necesario decir que con el principio

de racionalidad se está señalando, a su turno, que la persona es un ser libre (Gilson, 2004, p. 208). La libertad es también una diferencia específica substancial que está relacionada con la racionalidad. Así, la segunda parte de la definición subraya esta distinción, pone allí el énfasis, asunto que no estaba presente en los acercamientos previos del problema de la individuación. Lo relevante de esto es que con la identificación de la característica racional se quiere exaltar, en dicho contexto, la dignidad de la persona sobre otras sustancias individuales.

EL ASUNTO DE LA FORMACIÓN

Como hemos visto, los asuntos referidos a la individuación no están directamente relacionados con los de la formación. No aparece, dentro de las problemáticas asociadas a la individuación, el asunto formativo. ¿Cómo, pues, es posible tender puentes entre estos dos aspectos? Para hacerlo es necesario comprender, así sea de modo general, el contexto intelectual en el cual Boecio escribe sus textos y emerge el problema de la individuación.

La corriente de pensamiento filosófico dominante durante los primeros siglos de nuestra era fue el neoplatonismo, cuya figura fundamental en sus inicios fue Plotino, al lado de otros autores como Proclo, Jámblico, Agustín o el mismo Porfirio, a quien Boecio comentara. El neoplatonismo, además, se desarrolló a lo largo de la Edad Media y fue la base del pensamiento filosófico fundamental, incluido el Renacimiento. En este largo periodo se desarrolló a través de varias vertientes: el paganismo, el cristianismo y el islam. Boecio acudió a la escuela ateniense neoplatónica —aquella que Justiniano cerró en el 529 (Marrou, 1998, p. 461) en medio de los intentos de fortalecimiento del imperio bizantino— y sus temas frecuentes son los desarrollados en el neoplatonismo (Alsina, 1989, p. 103).

En el planteamiento general del neoplatonismo se habla de dos grandes procesos: el primero, el de emanación o creación. En la estructura metafísica del neoplatonismo, el Uno, ser simple, es origen de todo lo que hay (*Eneada* V, I; V, II; Alsina, 1989, p. 54). Así, este proceso se refiere al modo y los mecanismos en que surge la multiplicidad o la diversidad de seres a partir del Uno, es decir, explica la estructura ontológica de todo lo que hay. No interesa aquí señalar con detalle cómo ocurre este proceso y cuáles son los tipos de seres que hay, pues

toma diversas formas según sus corrientes y autores (según si esta idea se plantea en el ámbito pagano —emanación— o en el cristiano o musulmán: —creación—). Pero sí podemos indicar algunos rasgos comunes relevantes para nuestros propósitos: se señala un solo principio del cual todo emerge, la multiplicidad inicial es espiritual y a esta le sigue la material. Existen seres inmateriales (por ejemplo, los ángeles), otros que son solo materiales (por ejemplo, las piedras) y otros en los que se unen las dos naturalezas, es decir, seres compuestos. El ser humano es de esta naturaleza.

El segundo gran proceso del neoplatonismo corresponde al del retorno, esto es, de cómo lo múltiple vuelve al encuentro del Uno, vuelve a su origen. Cada ser retorna a su origen según su propia naturaleza. Por ejemplo, el camino de retorno de una planta no implica el ejercicio de la libertad ni una deliberación, pero esto sí ocurre en el ser humano: debe retornar al Uno usando sus facultades racionales, su voluntad y su libertad (*Eneada* VI, IX). Es decir, la definición de persona señala las condiciones o los rasgos por los cuales se da el proceso de retorno en los seres humanos. Debemos retornar al Uno a través del uso de la razón.

Estamos ahora en condiciones de comprender por qué no existe una relación directa entre el problema de la individuación (subjetivación) y el de la formación. El primero corresponde al proceso de emanación. Así, la individuación indaga acerca del modo en que emerge o emana un individuo a partir del universal, esto es, en términos del neoplatonismo, de cómo emana la multiplicidad. Examina, a su turno, los rasgos de la multiplicidad, su naturaleza. En los términos en que nos hemos referido al problema de la individuación podemos decir que el asunto de la emanación es fundamentalmente metafísico; es el suelo metafísico en el cual se desenvuelven otros aspectos teóricos. Ocurre algo similar con la subjetivación que señalamos a partir del análisis del concepto “persona”: persona se predica de muchos, esto es, de toda sustancia individual de naturaleza racional. Este concepto, entonces, aunque distingue entre sustancias y resalta la naturaleza racional de algunas de ellas, no alcanza aún a describir al individuo en cuanto particular: no describe a Sócrates o a Platón, sino lo que hay de común y substancial entre ellos. El concepto de persona, entonces, se inserta también en el terreno metafísico, toda vez que su propósito es describir un tipo de sustancias.

Sin embargo, el problema de la formación se inscribe dentro del proceso de retorno, al igual que áreas que hoy distinguimos como la ética, estética, epistemología y política. Se entiende la formación aquí, en el contexto del neoplatonismo, como proceso de retorno del ser humano hacia Dios a partir del uso de sus facultades racionales y que implica toda su existencia. La formación se guía bajo el propósito mediante el cual el alma “aprende a mirar”, “contempla” (Hadot, 2004, pp. 62-ss), gira su mirada, vuelve su mirada hacia otro lado (*Eneada* V, I): en lugar de dirigirse constantemente a la multiplicidad, se eleva hacia la unidad, hacia su origen metafísico, hacia la fuente (*Eneada* I, VI). La formación inicia en la conversión de la mirada y se conduce por un camino de elevación hacia el Uno a través de ejercicios espirituales. Consiste en el perfeccionamiento de la mirada racional, del rasgo específico indicado en la definición de persona hasta alcanzar la virtud. Las preguntas acerca de la formación, en este contexto, indagan por las condiciones, los mecanismos, los conceptos y las posibilidades directas de este giro, y la cualificación de la mirada. Así mismo, en ese marco se inscribe la labor del filósofo: “es un profesor y un director de conciencia que no pretende exponer su visión del universo, sino formar discípulos gracias a ejercicios espirituales” (Hadot, 2004, p. 18). La filosofía, en su conjunto, tendría como función fundamental el retorno, es decir, se trata de una filosofía como forma de vida (Hadot, 1998, p. 190; 2006), para lo cual se hace necesario comprender y explicar el mundo (entre otros asuntos, el de la individuación), es decir, elaborar teorías.⁶

Ahora bien, debemos radicalizar el problema y señalar que dentro de los textos de Boecio no se indica que todas las personas sean propicias a la formación, esto es, no tenemos noticia de que los ángeles o Dios deban formarse para retornar al Uno. La formación es propia de los seres humanos, pero el concepto de persona no lo es. Para Boecio, lo más cercano a una descripción de un proceso formativo estaría expresado en la *Consolación de la filosofía* (2009a), obra compuesta de cinco libros y escrita en primera persona, en la cual no solo se describe el acceso a las realidades eternas a través de la razón, sino que se muestra cómo este camino de elevación consiste, a su turno, en una transformación de la existencia entera (aspecto típicamente

6. Esta distinción de la función formadora del filósofo frente a su función teórica es de suma importancia para comprender el desarrollo de la filosofía y la universidad en la Edad Media. Véase, al respecto, Alain de Libera (2000, p. 101).

neoplatónico de la educación; Hadot, 2006; 1998). En efecto, el alma aprende a mirar el mundo desde otro punto de vista, el de la unidad, donde la multiplicidad encuentra sus enlaces, se ven las conexiones entre lo disperso, entre los distintos elementos, y se comprenden las causas y el orden. Así, quien realiza este camino transforma su relación con los demás elementos particulares.

Sin embargo, aunque la formación implique una transformación de la mirada y de la existencia entera, en el marco del neoplatonismo se concibe que ningún proceso humano es capaz de modificar la constitución ontológica de los seres. Está bajo nuestro dominio potenciar nuestros rasgos: por ejemplo, la racionalidad, pero no está a nuestro alcance dejar de ser lo que somos ontológicamente: el compuesto ser humano. Así, la formación no cambia la naturaleza humana, por consiguiente, no puede ser concebida como un factor de individuación, como su causa o principio, en el sentido que ya hemos expuesto de individuación.

COLOFÓN

En el contexto del neoplatonismo, el problema de la individuación describe las condiciones de posibilidad ontológicas para que en otro momento se describa el modo en que se da el retorno del ser humano a su origen. Sin embargo, por sí mismo, no está en condiciones de brindar una descripción de los asuntos propios de la formación. Nos hemos detenido en los seis problemas que desarrolla Jorge Gracia precisamente para mostrar este asunto. Digámoslo con precisión: el problema de la individuación examina el estatus ontológico de los individuos y cómo estos devienen a partir del universal, pero no se preocupa por cómo estos individuos retornan a lo universal. A su turno, la formación es un proceso de transformación que procura que el ser humano retorne a la unidad, pero tal transformación no afecta la constitución ontológica, por eso no es un factor de individuación.

Queda por examinar, precisamente, el momento en que estos dos asuntos y, además, aspectos éticos y políticos entran en relación directa. Quizás esto sea posible, tanto histórica como conceptualmente, tras la condición de abandonar el sustrato neoplatónico del problema.

Cerraremos este documento expresando su sentido en una fórmula que, aunque pueda carecer de rigor técnico, sí intenta capturar

lo que hemos querido argumentar en este texto. Al analizar el origen del problema de la individuación en Boecio, podemos decir: ni la individuación forma, ni la formación individúa.

REFERENCIAS

- Alsina Clota, J. (1989). *El neoplatonismo: síntesis del espiritualismo antiguo*. Barcelona: Anthropos.
- Boecio (1996). Sobre la persona y la doble naturaleza de Cristo contra Eutyquen y Nestorio. En *Los filósofos medievales: selección de textos. I* (pp. 554-559 [F. 911-925]). Madrid: BAC.
- Boecio (2009a). *La consolación de la filosofía*. Madrid: Akal.
- Boecio (2009b). *Segundo comentario a la Isagoge de Porfirio*. N. Vaughan (Trad.). Recuperado de https://www.academia.edu/6008446/Boecio_sobre_los_universales_del_Segundo_comentario_a_la_Isagoge_Trad._y_notas_Nicol%C3%A1s_Vaughan_2009
- Blanquez Fraile, A. (1967). *Diccionario latino-español*. Barcelona: Ramón Sopena.
- Culleton, A. S. (2010). Tres aportes al concepto de persona: Boecio (substancia), Ricardo de San Víctor (existencia) y Escoto (incomunicabilidad). *Revista Española de Filosofía Medieval*, (17), 59-72.
- De Filippis, R. (2015a). Boecio: la sabiduría como vehículo de transmisión de una civilización. En U. Eco (Coord.), *La Edad Media: I. Bárbaros, cristianos y musulmanes* (pp. 371-376). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- De Filippis, R. (2015b). Los *Antiqui* y la Edad Media. En U. Eco (Coord.), *La Edad Media: I. Bárbaros, cristianos y musulmanes* (pp. 359-365). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- De Libera, A. (2000). *Pensar en la Edad Media*. Barcelona: Anthropos.
- Eco, U. (2012). *Arte y belleza en la estética medieval*. Barcelona: Debolsillo.
- Espinal Restrepo, J. (2011). Universales, individuos e individuación en la Edad Media. *Revista Escritos*, 19(43), 371-400.
- Fubini, E. (2008). *Música y estética en la época medieval*. Pamplona: Eunsa.
- Gracia, J. J. E. (1987). *Introducción al problema de la individuación en la Alta Edad Media*. Ciudad de México: UNAM.
- Gracia, J. J. E. (1994). Introduction: the problema of individuation. En J. J. E. Gracia (Ed.), *Individuation in Scholasticism: the later Middle*

- Ages and the counter-reformation, 1150-1650* (pp. 1-20). Nueva York: State University of New York Press.
- Gracia, J. J. E. (1998). *La filosofía y su historia: cuestiones de historiografía filosófica*. Ciudad de México: UNAM.
- Gilson, E. (2004). *El espíritu de la filosofía medieval*. Madrid: Rialp.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2004). *Plotino o la simplicidad de la mirada*. Barcelona: Alpha-Decay.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ciruela.
- Herrán, C. M. y La Croce, E. (1973). Isagoge de Porfirio. *Cuadernos de Filosofía*, XIII(9), 139-197.
- King, P. (2000). The problem of individuation in the Middle Ages. *Theoria*, (66), 159-184.
- Klima, G. (2017). The Medieval problem of universals. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Standoford. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/universals-medieval/>
- León Florido, F. (2010). *Las filosofías en la Edad Media: crisis, controversias y condenas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León Florido, F. (2014). *Guillermo de Ockham: filósofo en un tiempo de crisis*. Madrid: Escolar y Mayo.
- León Florido, F. y Fernández Polanco, V. (2017). Lo común (universal). En *Diccionario de conceptos de la Filosofía Medieval* (pp. 65-66). Madrid: Escolar y Mayo.
- Marrou, H. (1998). *Historia de la educación en la antigüedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Periago Lorente, M. (1998). Prólogo e Introducción. En *Porfirio: vida de Pitágoras, vida de Plotino. Orfeo: Argonáuticas, Himnos Órficos* (pp. 5-25). Madrid: Planeta DeAgostini.
- Plotino (1985). *Eneadas III y IV*. T. II. Madrid: Gredos.
- Plotino (1992). *Eneadas I y II*. T. I. Madrid: Gredos.
- Plotino (1998). *Eneadas V y VI*. T. III. Madrid: Gredos.
- Stopacci, P. (2015). La herencia del mundo antiguo y la nueva cultura cristiana. En U. Eco (Coord.), *La Edad Media: I. Bárbaros, cristianos y musulmanes* (pp. 523-527). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

La autorrealización espinosista como alternativa a la educación antropoplástica¹

Germán Ulises Bula Caraballo

INTRODUCCIÓN

Lo que sigue es un ensayo que contiene dos argumentos: 1) el primero, que lo que llamaremos *educación antropoplástica* es i) la forma imperante de educación en el presente, y ii) es nociva para la adaptabilidad de la sociedad a los retos del futuro; 2) el segundo, que la idea de autorrealización en la filosofía de Spinoza resulta ser i) una idea alternativa del concepto de formación que subyace a la educación antropoplástica, y ii) que puede ser adaptada a una noción alternativa de educación. Ambos argumentos, con sus subdivisiones, se desarrollan a la manera de las humanidades, esto es, mediante el desarrollo de redes de conceptos a las que se les da

1 . Este texto es resultado parcial del proyecto de investigación "Fundamentalismo y racionalidad autoritaria: sobre la derecha extrema en América Latina", apoyado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de la Salle.

densidad y carnadura: lo primero al ponerlas en relación con otras ideas de las humanidades, y lo segundo mediante el desarrollo argumental y escritural.

Hay tres rasgos del sistema de Spinoza que serían cruciales en esta concepción alternativa de la educación: 1) su concepción de la esencia: a diferencia del esquema platónico (que subyace a la concepción antropoplástica de la educación) en que una única esencia corresponde a muchos individuos, en Spinoza cada individuo tiene su propia esencia; 2) la idea del *conatus*: siguiendo a Naess y a Matherson, se puede mostrar que el *conatus* no es, propiamente, un impulso a la autorrepetición tautológica, sino más bien un esfuerzo creativo por perseverar transformándose bajo circunstancias cambiantes; 3) la distinción entre *laetitia* y *titillatio*, esto es, entre la alegría que acompaña el incremento en el poder de obrar de una parte de un cuerpo (y que puede ser dañina), y la que acompaña a un medrar del cuerpo como totalidad. Como cuerpo social, el énfasis antropoplástico en cierto tipo humano puede producir una suerte de *titillatio* social, por ejemplo, una sociedad carente de críticos y llena de “empresarios de sí mismos”.

EDUCACIÓN ANTROPOPLÁSTICA

Pensar profundamente en el ideal humano (en cuáles son las excelencias del hombre y según qué prioridades se deben perseguir), hacer del resultado de ese pensamiento un modelo, una forma, y, finalmente, mediante la acción educativa, hacer que los individuos concretos (Agamenón o Alcibíades) lleguen a parecerse a esa forma ideal, como un alfarero da forma a la cruda greda para hacerla asemejarse a cierta vasija o alforja que ya existe idealmente y hay que realizar en una instancia concreta: en esto, según Jaeger (1992), consiste la formación de los antiguos griegos (y en general toda formación, toda *Bildung* digna del nombre): una especie de forma de arte que tiene como objeto a los hombres, una *antropoplástica*. Nuestra educación, si bien se aleja de los bellos ideales de Atenas y Esparta, opera esencialmente de la misma manera: nos proponemos hacer de nuestros educandos personas rentables, empresarios de sí mismos, con tales y tales características (ante todo: emprendimiento), y los moldeamos según especificaciones (p. ej., Martínez, 2010; López, 2010); su evaluación (y la de la eficacia de las instituciones educativas) consiste

en verificar qué tanto el producto final se parece al modelo prescrito, qué tanto la greda se ha convertido en vasija. Ahora bien, la metáfora cambia con las épocas; en tiempos cartesianos y mecanicistas, quedaría mejor hablar del cuerpo que se ha convertido en máquina, enlazada funcionalmente con otras máquinas:

La disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula. Entre uno y otro, dibuja aquella un engranaje cuidadoso. Aquí tenemos un ejemplo de lo que podría llamarse el cifrado instrumental del cuerpo. Consiste en una descomposición del gesto global en dos series paralelas: la de los elementos del cuerpo que hay que poner en juego (mano derecha, mano izquierda, diferentes dedos de la mano, rodilla, ojo, codo, etcétera), y la de los elementos del objeto que se manipula (cañón, muesca, gatillo, tornillo, etcétera); después pone en correlación a los unos con los otros según cierto número de gestos simples (apoyar, doblar); finalmente, fija la serie canónica en la que cada una de estas correlaciones ocupa un lugar determinado. A esta sintaxis obligada es a lo que los teóricos militares del siglo XVIII llamaban la “maniobra”. La receta tradicional se sustituye por prescripciones explícitas y coactivas. El poder viene a deslizarse sobre toda la superficie de contacto entre el cuerpo y el objeto que manipula; los amarra el uno al otro. Constituye un complejo cuerpo-arma, cuerpo-instrumento, cuerpo-máquina. (Foucault, 2002, p. 157)

37

Existen proyectos emancipatorios que critican el modelo de educación neoliberal proponiendo alguna alternativa igualmente antropoplástica: al *homo economicus* se le opone el hombre revolucionario (Guevara, 1977). Estas propuestas no tienen problema con la educación antropoplástica, solo con el modelo que la rige: quisieran que de los hornos de la educación salieran vasijas comunistas, no capitalistas. Por su parte, a quien critica a la educación antropoplástica *en general* (no a su vertiente capitalista, comunista o griega) le preocupa el éxito de la educación antropoplástica mucho más que su fracaso. En efecto, la educación antropoplástica es reproductiva: los hombres formados según el ideal formarán, a su vez, según el mismo ideal. ¿Qué pasa si este ideal está errado? Entre 1845 y 1849, Irlanda perdió cerca del 25 % de su población debido al “tizón tardío”, un hongo que ataca las plantas de papa. A la sazón, un 40 % de la población de ese país dependía de forma exclusiva del cultivo de la papa. Sospecho que el

monocultivo de humanos es aún más peligroso que el monocultivo de alimentos, y que una sociedad compuesta solamente de empresarios de sí mismos que crían empresarios de sí mismos coquetea peligrosamente con el precipicio.

Nada puede provenir de la nada: solo la diferencia puede producir diferencia (Bateson, 1993); esto quiere decir que todo cambio de fondo en una sociedad se produce *a pesar* de la educación antropoplástica. Si bien es cierto que en el presente son necesarios muchos cambios específicos en nuestra sociedad, lo es más que debemos convertirnos, en general, en una sociedad capaz de cambiar. Por ello, existen propuestas emancipadoras (por ejemplo, Freire, 1977) que rechazan la educación antropoplástica en cuanto tal y abogan por una idea de educación que empodere a los educandos para que realicen su propio camino.

SPINOZA: UNA ALTERNATIVA

Apostar por una forma de educación no-antropoplástica implica nadar contra la corriente, oponerse a una idea de formación que ha influenciado a la cultura occidental por cerca de 2500 años, y alrededor de la cual han crecido discursos, ontologías, prácticas e instituciones. Además, no hay un concepto claro de lo que sería una formación no-antropoplástica (nótese que me veo obligado a usar una designación negativa), ni de lo que sería la evaluación en esta, como sí las hay en la alternativa. Para comenzar en este camino, acudimos a la filosofía de Baruch Spinoza, cuya ontología e idea de lo que sería la autorrealización humana proporcionan valiosas herramientas para pensar una noción de formación alternativa (esta idea se desarrolla en extenso en Bula, 2017).

La idea de formar a los hombres según un ideal va muy bien con la ontología platónica, que postula esencias universales perfectas, de la que las copias terrenas no son sino imperfectas y corporales copias: cada círculo concreto (el tronco de un árbol, el hoyo de una rosquilla) no es sino copia imperfecta de la Idea del Círculo, cuya proporción entre longitud y circunferencia es exactamente pi; anterior a cada joven emprendedor a quien se le han quitado horas de humanidades para enseñarle contabilidad y emprendimiento, está la Forma Platónica del Emprendedor de Sí Mismo perfectamente enfocado en conseguir dinero, perfectamente ignorante de todo lo

demás. Spinoza, en su tiempo un innovador en el campo de la ontología, un emprendedor de la metafísica, sacó al mercado un nuevo producto, que a los ojos de sus contemporáneos entrenados en las artes escolásticas sonaba como una contradicción en los términos: las esencias singulares.

En un esquema platónico, para entender a Pedro, hay que remitirse a la esencia del Hombre, abstracto y universal. En Spinoza (1925), para entender a Pedro, hay que remitirse a la esencia de Pedro: aquello que Pedro es (o más bien, se esfuerza por ser), que hay que distinguir de aquello que a Pedro *le pasa* (véase Deleuze, 2006). La esencia singular es el esfuerzo estratégico permanente y cambiante por perseverar en el ser que lleva a cabo cada ente singular (entendido como proceso), que se va viendo transformado a medida que se acopla al entorno (véase Bove, 1996); la esencia singular es la estructura del proceso causal mediante el cual una cosa se repite, se causa a sí misma, siendo la cosa concreta en cada momento una instanciación de dicha esencia (véase Matheron, 1988).

¿Qué quiere decir esto? Para florecer, Pedro no debe esforzarse por ser más parecido al ideal de hombre, debe esforzarse por ser más Pedro. La autorrealización humana no consiste en acercarse a un ideal externo, sino en profundizar e intensificar la propia forma de ser. Frente a filosofías como la de Platón, Spinoza insiste de esta forma en la primacía del territorio por sobre el mapa. Esta tensión entre mapa y territorio se puede ilustrar con una de las “ciudades invisibles” de Italo Calvino:

En Eudoxia, que se extiende hacia arriba y hacia abajo, con callejas tortuosas, escaleras, callejones sin salida, chabolas, se conserva un tapiz en el que puedes contemplar la verdadera forma de la ciudad [...] si te detienes a observarlo con atención, te convences de que a cada lugar del tapiz corresponde un lugar de la ciudad y que todas las cosas contenidas en la ciudad están comprendidas en el dibujo, dispuestas según sus verdaderas relaciones que escapan a tu ojo distraído por el trajín [...].

Perderser en Eudoxia es fácil, pero cuando te concentras en mirar el tapiz, reconoces la calle que buscabas en un hilo carmesí o índigo [...] que dando una larga vuelta te hace entrar en un recinto de color púrpura que es tu verdadero punto de llegada. Todo habitante de Eudoxia compara con el orden inmóvil del tapiz una imagen de la ciudad

[...] y cada uno puede encontrar escondida entre los arabescos una respuestas, el relato de su vida, las vueltas del destino.

Sobre la relación misteriosa de dos objetos tan diferentes como el tapiz y la ciudad se interrogó a un oráculo. Uno de los dos objetos —fue la respuesta— tiene la forma que los dioses dieron al cielo estrellado y a las órbitas en que giran los mundos; el otro no es más que su reflejo aproximado, como toda obra humana.

Los augures estaban seguros desde hacía tiempo de que el armónico diseño del tapiz era de factura divina: en este sentido se interpretó el oráculo [...]. Pero tu puedes del mismo modo extraer la conclusión opuesta: que el verdadero mapa del universo es la ciudad de Eudoxia tal como es, una mancha que se extiende sin forma, con las calles todas en zigzag, casas que se derrumban una sobre otra en una nube de polvo, incendios, gritos en la oscuridad. (Calvino, 2011, pp. 109-110)

En Spinoza, la esencia de un ser no es una idea platónica e inmóvil, sino, simplemente, el correlato eidético del devenir de cada cosa. Esta idea se completa con el concepto espinosista de *conatus*, “el esfuerzo de cada cosa por perseverar en su ser” (Spinoza, 2011). La clave es entender que los seres humanos no somos cosas, sino procesos (véase Ravven, 1989): nos parecemos más al torbellino (cuya propia actividad lo alimenta y mantiene en actividad) que a una silla, que sigue siendo la misma por seguir estando hecha de la misma materia. Con cada bocado de alimento y cada respiración nos re-creamos materialmente, restauramos tejidos y energía para movernos; con cada palabra nos re-creamos socialmente, renovamos una persona social, una personalidad estable ante los otros, que nos permite interactuar en sociedad. Inclusive cuando cambiamos, y por fin nos vamos de la casa paterna, nos casamos o nos divorciamos, o nos pintamos el pelo de verde, lo hacemos para perseverar en el ser, para tratar de ser lo que somos: en un entono cambiante, ser lo que uno es implica transformación constante para ajustarse al cambio; quien lo dude pregúnteselo a los sauces, que oscilan con el viento para no quebrarse. Todo lo que hacemos es, en último término, un esfuerzo por seguir siendo lo que somos, por perseverar en el ser, lo cual no es otra cosa que actualizar nuestra esencia singular, ser lo que somos.

Ahora bien, “perseverar en el ser” podría entenderse como una repetición tautológica de lo mismo. Aclaremos con Bateson (1993) que el perseverar en el ser de lo vivo implica distinguir entre “tipos

lógicos” o niveles de observación: los cambios locales que sufre un ser vivo son *justamente* la forma en que preserva su organización global. Por ejemplo, cuando una planta crece ladeada para alcanzar una fuente de luz, está transformando la orientación de su crecimiento para poder seguir existiendo como planta; lo mismo ocurre cuando un zorro comienza a cazar ranas porque los conejos están escaseando, o cuando un cirujano que ha perdido capacidades motoras en su mano por un accidente comienza a entrenarse para ser *chef*.

Por lo tanto, el *conatus* tiene dos dimensiones: una reiterativa, de repetición de lo mismo, y una creativa, en la exploración que lleva a cabo lo vivo para encontrar nuevas maneras de repetirse (Bula, 2017). Esta dimensión creativa del *conatus* coincide con la autorrealización (véase Naess, 1975): esta es la producción creativa de múltiples maneras de ser, que redundan en un campo de experiencia ampliada. En efecto, mientras más maneras tengo de ser, más formas tengo de acercarme al mundo, de ser afectado (véase Deleuze, 2009): piénsese, por ejemplo, en un recalcitrante amante de la música rock que, tarde en la vida, aprende a bailar salsa, y comienza a reconocer ritmos, estilos, pasos y oportunidades para bailar.

¿Qué es la educación no-antropoplástica? Es aquella que, olvidándose de modelos prefijados, de esencias universales, promueve la dimensión creativa del *conatus*, la construcción creativa por parte de los educandos de múltiples maneras de ser, de múltiples habilidades, de formas de ser ellos mismos, de experiencias de mundo ricas y variadas.

Aquí, sin duda, asaltarán a quien me escucha muchas dudas acerca de las reales posibilidades administrativas, políticas y aún pedagógicas de realizar tal tipo de educación. Las dudas son válidas, y haremos lo que se pueda por responderlas, pero no son, en sí mismas, una objeción al proyecto de una educación creativa que, antes de vérselas con currículos, políticas de Estado y rectores de colegio, tiene que poder pensarse. Antes de explicar cómo puede este tipo de educación hacerse operativa en la sociedad, quisiera dar algunos argumentos mostrando por qué es deseable que esto ocurra.

SOCIEDADES DIVERSAS

Hoy en día, son muchas las llamadas a promover o tolerar la diversidad en una sociedad: en tiempos en que la extrema derecha busca

concentrar el poder en una docena de manos, el centrismo liberal clama porque entre esos doce plutócratas haya mujeres y personas de color. El problema con estos llamados a la diversidad es que parten de premisas axiológicas, en lugar de partir de un conocimiento de lo que *hace* la diversidad en sistemas sociales y cognitivos: se trata a la diversidad como un valor sin más, no como una variable que afecta procesos dinámicos.

La tarea de permanecer en el ser implica la conservación de una identidad, de un cierto proceso definido por cierto vínculo entre partes operantes. Si este vínculo se interrumpe (si todos los sacerdotes y comerciantes se han ido de Tenochtitlán, o ya no se hacen certámenes teatrales para las Dionisias Urbanas en Atenas), ya no hay más ser que pertenezca, por mucho que sus partes persistan en otras configuraciones, por mucho que los nietos de los aztecas caminen por Ciudad de México, o queden todavía en Atenas las piedras de lo que una vez fue un *theátron* y es hoy una atracción turística. Dicho de otro modo, la diversidad es importante para perseverar en el ser, pero la cohesión es indispensable. Diversidad y cohesión son variables en tensión, pero, como espero mostrar, no son necesariamente antagónicas (Bula, 2010).

Ahora bien, existe un peligro para todo cuerpo (social o biológico) en enfatizar demasiado un aspecto de sí mismo: Spinoza llama *laetitia* a la felicidad que viene de aumentar el poder de obrar del cuerpo total y *titillatio* (placer) a la que viene del énfasis de una sola parte. Mientras la primera siempre es beneficiosa, la segunda puede ser dañina cuando el poder de una parte de un cuerpo se consigue a expensas del poder de obrar del cuerpo considerado una totalidad: piénsese, por ejemplo, en los cuerpos humanos que ponen excesivo énfasis en el placer de la nutrición y tienen problemas cardíacos; o en los cuerpos sociales que enfatizan en exceso su parte empresarial, y con todos los medios económicos y tecnológicos para llegar a cualquier parte no saben a dónde ir.

Un argumento no moralista a favor de la diversidad lo proporciona John Stuart Mill (1997) en *Sobre la libertad*: nadie, hasta ahora, ha hallado la mejor manera de vivir; la gente rara, la que vive por fuera de la norma, opera como un experimento, como una puesta a prueba de una nueva forma de ser humano. Como en todo experimento, los resultados tanto positivos como negativos resultan útiles

a la sociedad. La idea de Mill podría replantearse de la siguiente forma: un cuerpo social diverso es un cuerpo social inteligente, que explora muchas posibilidades. Scott Page (2007) ha mostrado que los grupos diversos pueden ser más inteligentes para solucionar problemas que los grupos compuestos de expertos: las variadas heurísticas que tiene el grupo diverso se alimentan entre sí y producen resultados superaditivos. Esto solo ocurre en determinadas condiciones, el problema con los grupos diversos es, justamente, que pueden tener una cohesión muy baja: buscar fines diferentes, no tener confianza mutua, o no ser capaces de entenderse.

Existen prácticas sociales (como el entrenamiento militar) dedicadas a garantizar la cohesión de un grupo social, pero esto se consigue a expensas de la diversidad. Por su parte, la autorrealización espinosista, si se lleva a cabo cabalmente y en un grupo suficientemente diverso, garantiza la cohesión *a través del aumento de la diversidad*. ¿De qué manera? Se busca que cada quien encuentre más y más maneras de ser; no solo se busca que la sociedad como un todo sea diversa, sino que cada quien, internamente, sea más diverso. Esto aumenta las posibilidades de simbiosis que un miembro de un grupo tiene con los demás: así como un músico que toca muchos estilos e instrumentos consigue “toques” con muchas bandas diferentes y en varios escenarios, así una persona internamente diversa tiene más posibilidades de encontrar posibilidades de colaboración mutuamente beneficiosa con muchos individuos y de formas diversas. Una sociedad que se dedicara a producir individuos diversos lograría una red cercana a la saturación: cada individuo tendría tantas conexiones simbióticas con otros (con Laura, porque hacemos música juntos, con Juan, porque le compro tortillas a domicilio, etc.) que, aunque no haya conexiones directas entre todos los individuos, la totalidad constituye una red simbiótica solidaria. En términos de Antonio Negri (2000), no se trataría de una *masa* homogeneizada, cohesionada por fuerzas externas, sino de una *multitud* poderosa e internamente diferenciada. ¿Cómo se consigue?

EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

A pesar de la altísima sofisticación teórica en el campo de la educación (a pesar del discurso en torno a competencias básicas, transversales, ciudadanas, digitales), su práctica sigue siendo regida por el mismo

modelo bancario que ha imperado desde siempre (Freire, 1977): el aparato educativo posee y otorga un saber al estudiante: el primero es sujeto de poder y el segundo objeto. Cualquier innovación que se haga se elimina en un cuello de botella: las pruebas estandarizadas que determinan el destino de estudiantes e instituciones y que, por su propia naturaleza, solo pueden medir el ajuste de los estudiantes a parámetros prefijados y encarnan una relación de poder: quien decide qué se mide, decide hacia dónde se encaminan los esfuerzos.

Ahora bien, recordemos que un sistema viable necesita tanto diversidad como cohesión: el sistema educativo debe garantizar la cohesión del sistema social, por lo que tiene que ejercer cierta medida de poder. Hay un espacio legítimo para las pruebas estandarizadas, los contenidos básicos y las formas de coacción que se emplean en educación, la salvedad es que no deben ser tan prominentes que la sociedad atrofie su propio aparato de adaptación al cambio.

Esto quiere decir que, al tiempo que deben garantizarse mínimos requeridos socialmente mediante la heteroevaluación (de suyo coactiva), todo lo que vaya más allá, todo lo que podríamos adscribir al campo de la excelencia debe ser provincia de la autoevaluación genuina. ¿Por qué genuina? Existe en el campo educativo actual una práctica llamada autoevaluación que se describiría mejor como heteroevaluación tercerizada al evaluado (lo cual le ahorra trabajo al evaluador, pero no por ello es autoevaluación). En mi propia autoevaluación como docente universitario, por ejemplo, debo calificar qué tanto uso nuevos medios de comunicación en mi clase, pero resulta que a mi juicio estos no contribuyen a la calidad de lo que enseño. Es claro que solo me evalúo a mí mismo en un sentido trivial: no hay autoevaluación a menos que yo elija los criterios según los cuales me evalúo (véase Bula, 2018).

Este cambio en el sistema de evaluación tendría que venir acompañado de una variación en la concepción de las instituciones educativas: profesores, computadores, bibliotecas tendrían que dejar de verse como maneras de disciplinar a los estudiantes y pasar a ser *recursos* para el desarrollo autónomo de ellos. La relación con la institución educativa no debe estar mediada por el miedo (Espinosa, 2007), sino por la curiosidad (Naess, 2008); se debe ver como un facilitador en la exploración de mis posibilidades de ser. La autorrealización,

el crecimiento de la dimensión creativa del *conatus*, requiere de un entorno variado, complejo y que ofrezca retos diversos a los educandos. Es proporcionando dicho entorno que la educación fomenta la diversidad.

EL SUEÑO DEL PANOPTISMO

La formación de hombres según un modelo se asocia, en la modernidad, con el sueño institucional de lograr una vigilancia completa: el panoptismo (Foucault, 2002). Este sueño, por su propia naturaleza, no se puede cumplir: no basta con poner cámaras por doquier, tendría que haber ojos mirando cada una de las cámaras... en el límite, tendría que haber un policía por cada ciudadano y policías para vigilar a los policías (en cibernética, este límite se deriva de la llamada ley de Ashby: un sistema que quiera vigilar a otro debe tener igual o mayor variedad que el sistema vigilado; véase Beer, 1993). Pero el sueño imposible del pleno panoptismo persiste en nuestras instituciones, en las que cada vez hay más cámaras y más formatos de cumplimiento, y cuando se señalan las fallas del sistema, se intentan remediar con formatos adicionales, cámaras adicionales...

Cuando a la educación liberadora se objeta que no podríamos controlar el resultado, cuando a la propuesta de que cada quien se haga cargo de la dirección y el sentido de su propia formación se objeta que no hay garantía de que el educando se haga criminal o anormal, de fondo se encuentra el viejo sueño del panoptismo. La respuesta es muy sencilla: hoy en día que la educación tiene una orientación coactiva, reproductiva y normalizadora, *tampoco* hay garantía de que el educando se haga criminal o anormal. Más o menos como pasa con el ídolo de una economía puramente de mercado (otro sueño imposible), a cuyo altar se sacrifican buenas políticas públicas, se rechaza la educación liberadora porque no es consistente con un ideal que (aún al margen de si es en efecto deseable), en todo caso, no es posible alcanzar. Es necesario cambiar de actitud, *confiar* en los educandos en lugar de temerles. A este cambio de actitud en lo emocional le corresponde un cambio de actitud en lo epistemológico: el orden no tiene por qué venir de un centro organizador. Así hablan el Marco Polo y el Kublai Khan de Italo Calvino cuando el primero le describe al segundo las ciudades de su imperio.

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

— ¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente?—

Pregunta Kublai Kan.

— El puente no está sostenido por esta piedra o aquella—

Responde Marco —sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:

— ¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.

Polo responde:

— Sin piedras no hay arco. (Calvino, 2011, p. 96)

¿Resulta incongruente concluir un texto sobre Spinoza con un poema de Khalil Gibran? Quizás no, quizás Gibran (2003, pp. 7-8) habla del *conatus* cuando se refiere a la “vida deseosa de sí misma”:

Tus hijos no son tus hijos
son hijos e hijas de la vida
deseosa de sí misma.

No vienen de ti, sino a través de ti
y aunque estén contigo
no te pertenecen.

Puedes darles tu amor,
pero no tus pensamientos, pues,
ellos tienen sus propios pensamientos.

Puedes abrigar sus cuerpos,
pero no sus almas, porque ellas,
viven en la casa del mañana,
que no puedes visitar
ni siquiera en sueños.

Puedes esforzarte en ser como ellos,
pero no procures hacerlos semejantes a ti
porque la vida no retrocede,
ni se detiene en el ayer.

Tú eres el arco del cual, tus hijos
como flechas vivas son lanzados.

Deja que la inclinación
en tu mano de arquero
sea para la felicidad.

A MODO DE CIERRE

En este texto hemos argumentado a favor de la necesidad de una educación no-anthropoplástica y hemos mostrado que la filosofía de Spinoza proporciona un marco conceptual adecuado para pensarla. Toda vez que el texto se ocupa de amplias concepciones ontológicas, de los marcos que subyacen a nuestra forma de pensar la educación, solo ha tratado con generalidades que tendrían que concretarse en la práctica, atendiendo a las particularidades de cada situación en la que se quieran implementar.

REFERENCIAS

- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beer, S. (1993). *Designing freedom*. Toronto: House of Anansi.
- Bove, L. (1996). *La stratégie du conatus*. París: Vrin.
- Bula, G. (2010). Diversidad y cohesión. *Polisemia*, 6(10), 53-61.
- Bula, G. (2017). *Spinoza: educación para el cambio*. Bogotá: Universidad de la Salle/Aula de Humanidades.
- Calvino, I. (2011). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- Deleuze, G. (2006). *Las cartas del mal: correspondencia Spinoza-Blyenbergh*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Deleuze, G. (2009). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- Espinosa, L. (2007). Contra el miedo: Spinoza y Fromm. *Themata*, (38), 47-60.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gibran, K. (2003). El profeta. *Biblioteca Virtual Universal*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/11402.pdf>
- Guevara, E. (1977). *El socialismo y el hombre nuevo*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- López, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. En *csic: Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (pp. 39-61). Recuperado de http://eprints.ucm.es/14099/1/BIOPOLITICA__Pablo_L%C3%B3pez_%C3%81lvarez.pdf

- Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Matheron, A. (1988). *Individu et Communauté chez Spinoza*. Paris: Minuit.
- Mill, J. S. (1997). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Naess, A. (1975). *Freedom, emotion and self-subsistence: the structure of a central part of Spinoza's ethics*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Naess, A. (2008). *The ecology of wisdom*. Berkeley: Counterpoint.
- Negri, A. (2000). *Spinoza subversivo*. Madrid: Akal.
- Page, S. (2007). *The difference: how the power of diversity creates better groups, firms, schools and societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Ravven, H. (1989). Notes on Spinoza's critique of Aristotle's ethics: From teleology to process theory. *Philosophy and Theology*, (4), 8-19.
- Spinoza, B. (2011). *Ética*. Madrid: Alianza.

PARTE 2.
PERSPECTIVA
FENOMENOLÓGICA



Los títulos cuerpo, yo, cogito¹

Germán Vargas Guillén

La meta «es» elaborar la forma esencial de la interioridad o de lo psíquico como un desarrollo (es decir, desarrollo eidético necesario) en el que un entorno originario puramente hylético emerge en paralelo de una manera “comprensible” como la primera objetividad temporal inmanente y la objetividad de nivel inferior asociado al último, al yo empírico, que tiene un mundo objetivo trascendente, un mundo que al mismo tiempo es el mundo de los valores, los bienes, el mundo de la acción y un mundo objetivo, en el que los otros se presentan como un yo personal con su corporalidad animada, etc.

EDMUND HUSSERL, HUA XXXIII

INTRODUCCIÓN

Se caracterizan los niveles de empatía a partir de los títulos *cuerpo, yo y cogito* —como funciones de la estructura del sujeto, de la experiencia subjetiva de mundo—. Con este objetivo, a manera de introducción se sigue la exposición de Husserl (Hua XIII) en la dirección de dar con el alcance del título empatía y los niveles que se dan según el autor. En el primer apartado se detiene la atención, siguiendo a Sherry Turkle (2017), en la hipótesis según la cual la conversación es, digamos, el operador que activa los procesos de formación de y en la empatía; en especial, se quiere situar la pregunta, siguiendo a la autora, *¿es posible enseñar la empatía?* En el segundo

1. La presente conferencia es parte del libro *Fenomenología y performance*, del capítulo “Los títulos cuerpo, yo cogito. Una reflexión en torno a la empatía” de Germán Vargas (2019).

apartado se detiene la atención en la empatía como *contenedor* de formas o modos como la simpatía, la apatía y la antipatía. En el tercer apartado se sigue la relación entre los títulos cuerpo, yo, *cogito* en sus articulaciones en el despliegue temporal y en la manera como se articulan en y como *individuación* —según la exposición de Husserl en los *Manuscritos de Bernau* (Hua XXXIII)— en relación con la empatía. En el cuarto apartado se mira la relación cuerpo, yo, *cogito* en orden de la fantasía, de la puesta en escena de esta (en el primer nivel de performatividad o en el nivel mundano de actuación).

De la *empatía* se puede decir muchas cosas y en diferentes sentidos. Iribarne (1988), por ejemplo, sugiere que se traduzca el término *empfindung* como *impatía*; con ello da a entender que el *pathos* de un yo es desplazado por el *pathos* del *alter*; el de uno y otro se *transforman* por la interacción; en fin, por *estar-el-uno-al-lado-de-los-otros*. Esta orientación no carece de valor puesto que Husserl utilizaba el término, originalmente, para designar la experiencia de la persona extraña (Hua XIII, texto n.º 13; Iribarne, 1988, p. 10). Esto es, la *cosa misma* de la empatía es “la comprensión de la experiencia del Otro, [...] de sensaciones y campos de sensaciones en el cuerpo propio extraño, lo que denomina Husserl el «estrato estesiológico»” (Iribarne, 1988, p. 11). Según Husserl,

En mis investigaciones sobre la empatía [...] aparece en mí, en primer lugar, la unidad dada en el propio autopercebir de la corporalidad animada y de los campos de la sensibilidad, respectivamente, campos de movimiento, es decir, el hecho peculiar de la localización de las sensaciones orgánicas específicas o sensaciones localizadas [*Empfindnissen*] en el cuerpo animado y junto con esto el cuerpo propio como dotado de sensibilidades. (Hua XIII, p. 24)

Por brevedad, se puede decir entonces que el estrato fundante de la empatía es la *experiencia corporal*. No se trata de que solamente capto desde mí mismo la experiencia del otro; antes bien, es que la experiencia del otro es condición de posibilidad de comprensión de mi propia experiencia corporal de mundo.

Aquí un dato tiene especial importancia para Husserl: el hecho de que la *empatía* no es un modo de *emparejamiento* [*Paarung*] de la experiencia propia con la del otro. Por el contrario, entre mi experiencia y la del otro hay no solo diferencias de grado, sino también

de sentido: “esta diferencia es la diferencia de los individuos; pues, todavía la diferencia de tiempo y espacio no es todavía totalmente individualizante. En cambio, sí lo es la individualidad-yo” (Hua XIII, p. 2).² ¿Cómo, pues, diferencio mi experiencia —digamos, corporal; sean casos: el frío, la claridad de una imagen a la distancia, etc.— de la del otro? Aquí es donde emerge la *función yo*. Esta se postula como *polo correlativo* de la vivencia: soy yo quien lo vive, y esto que yo y este yo que soy: lo vive, en *primera persona*, solo que lo vivido por mí bien puede, o pudiera, ser vivido por cualquiera *otro-yo*. Que pueda ser formulado en su abstracción, esto es, que pueda ser indicado un *polo yo* como correlativo de cualquier tipo de vivencia es justamente lo que permite hablar del *yo-puro*, y este en “El tiempo objetivo y en el espacio objetivo está ya vinculado a la individualidad” (Hua XIII, p. 3, nota 1). En términos de Husserl,

El yo mismo [en actitud natural] no es ninguna vivencia, sino el que vivencia, ni un acto, sino el que lo ejecuta, ni un rasgo de carácter, sino el que lo tiene en propiedad, etc. Además, ahora el yo se descubre a sí mismo, sus vivencias yoicas y disposiciones *en el tiempo y*, por tanto, no solamente ahora; el yo también tiene recuerdos *y*, gracias a ellos, se encuentra como el mismo que ‘antes’, en un tiempo anterior, ha tenido tales o cuales vivencias determinadas. Etc. Lo tenido, y tenido en cuanto tal, posee su lugar temporal, y el propio yo es idéntico en el tiempo y tiene en él una posición determinada.

Un dato tiene especial relevancia para Husserl: el de la dación *en analogon*. Claro que puedo analogar mi experiencia corporal con la de otro o la de otro con la mía, pero Husserl advierte, *eo ipso*, que “El cuerpo análogo a mi cuerpo orgánico puede ser también sin psique: así lo concibo como una ‘figura’, <un> muñeco como análogo al hombre” (Hua XIII, p. 22). ¿Cómo, entonces, llego a la “dadidad de todo lo psíquico como dadidad originaria” (p. 22)? El punto que permite esta articulación deviene por la introducción del uso de la cláusula *si... entonces*, que bien puede ser integrada en el argumento: “si percibo un cuerpo orgánico, entonces hay una psique” (Iribarne, 1988, p. 30). En esta dirección, el uso de los modos clausales (*si... entonces*, uno de ellos) indica no solo la postulación del yo —e, incluso, más abstractamente, del *yo-puro*—, sino de la *función cogitativa*. También

2. Texto 1: *Individualidad del yo y vivencias del yo <la diferencia entre individuos>*.

dentro de este ámbito se constituye la empatía puesto que no solo podemos hacer relación de la experiencia corporal, también podemos hacer relación de lo que vive un *yo*, *este yo que soy-yo*, *cualquier yo*, el *yo-puro*; en adición a ello, un yo puede intercambiar expresiones —fórmulas clausales, incluso en el modo de fórmulas bien formadas (*fbfs*) (Hua XXXIII, p. 83)—: el otro entiende o da señas de que entiende lo que digo; entiendo lo que el otro dice o hay respuestas a mis acciones, sobre la base de sus predicados, que denotan que lo entiendo.³

Si se sigue el texto 4 de la Hua XIII, se puede ver cómo Husserl establece que el primer grado o el grado más bajo de empatía aparece en la percepción, esto es, en la experiencia corporal; el segundo grado lo compone “la percepción de las apariciones <que presentan> trascendencias objetivas”; el tercer grado es “<la percepción> de los actos vinculados a lo anterior (toma de posición, tesis y síntesis, etc.)”; el cuarto grado es “psique y sujeto empírico: estados del sujeto empírico como el que anuncia” (Iribarne, 1988, p. 31). Así, pues, la empatía tiene los niveles de: *corporalidad*, *yo* y *cogito*.⁴ Quizás sea plausible la hipótesis según la cual el enlace entre estos tres niveles acontezca por la experiencia (de la empatía) psíquica, del despliegue del *yo-empírico*, solo que este es un enlace entre la pura experiencia corporal y el poder volver sobre esta desde el polo correlativo *yo*. Entonces, si se sigue en sus detalles la exposición de Husserl, este último es el despliegue de la *individuación* —sobre este asunto se vuelve en el apartado III—.

I

La reflexión sobre la empatía se entrelaza con un conjunto de problemas que, por brevedad, se pueden caracterizar como los de la *intersubjetividad*. Una de las direcciones en que se puede interrogar e interpelar por la empatía es en términos de la posibilidad de que sea enseñada o aprendida. Para Sherry Turkle (2017, p. 15): “Cuando estamos plenamente ante el otro, aprendemos a escuchar. Así es como

3. Estos intercambios de expresión fundan un nivel de empatía; forman parte de ellos los enunciados constativos, los performativos, los actos locucionarios, los ilocucionarios, los perlocucionarios. Todo esto da lugar a una *fenomenología del lenguaje* e, incluso, más específicamente *de los enunciados*; esto es algo muy relevante, pero no es tema en esta caracterización.

4. Iribarne (1988) sugiere, siguiendo a Husserl, que el enlace entre todas estas *dimensiones* —que en mi manera de entender son solo *funciones*— es la *empatía psíquica*. Mi punto de vista es que este enlace es la *individuación*, cuya manifestación es la *vida psíquica*. De ahí que sea necesaria una *fenomenología de la individuación*, como la indica Husserl en los *Manuscritos de Bernau* (Hua XXXIII, pp. 289-309).

desarrollamos la capacidad de sentir empatía". Desde el punto de vista teórico que sostiene la autora,

[...] las conversaciones espontáneas y sin un objeto establecido [...] son precisamente las conversaciones en las que florece la intimidad y en las que la acción social gana fuerza. [...] en las que se impulsa [...] la colaboración [...] imprescindible tanto en la educación como en los negocios. (p. 16)

Según sus observaciones, en el contexto del mundo virtual, lo que está amenazado hoy es la empatía: "la tecnología está implicada en un ataque a la empatía" (p. 17). En su trabajo con profesores, la autora observa que, según sus interlocutores, "la vieja conversación enseñaba a sentir empatía" (p. 18).

¿Dónde, pues, están las diferencias, en relación con la dupla conversación-empatía, entre la "vieja conversación" y el "mundo virtual"? Según lo estudió Turkle (2017) con un joven de dieciséis años, "En los mundos virtuales te puedes enfrentar a encuentros que son un reto —con canallas, magos y hechiceros—, pero sabes que con seguridad acabarás bien. O puedes morir y renacer" (p. 19). En este mundo virtual, a los niños, "los ordenadores" les ofrecen "la ilusión de la compañía sin las exigencias de la amistad, [...] la amistad sin las exigencias de la intimidad" (p. 20).

Al cabo, pues, "¿Qué hace la conversación?" (p. 21), la "vieja conversación". Según Turkle (2017), despliega la empatía: "Tu pregunta se convierte también en su pregunta. Empieza la conversación. [...] En [...] las conversaciones [...] las respuestas significan"; en fin, en "Las conversaciones [...] [c]uando funcionan muy bien, la gente no sólo habla, sino que también escucha, tanto a los demás como a sí mismo" (p. 21).

Ahora bien, ¿qué pasa en un mundo de la vida tecnologizado con la conversación? Este mundo "nos está silenciando, nos está, en cierto modo «curando de hablar». Estos silencios [...] han dado lugar a una crisis de empatía que nos ha mermado en el hogar, en el trabajo y en la vida pública. [...] el remedio es [...] una cura de conversación" (Turkle, 2017, p. 22).

La autora da una vuelta por David Thoreau (1845) para recuperar, en la soledad de su retiro, acaso con una voluntad de misántropo,

la idea de las sillas; Thoreau “Dijo que en su cabaña [de «retiro»] había «tres sillas»: una para la soledad, otra para la amistad y una tercera para la sociedad” (p. 22).

El prolífico libro de Turkle es un intento de ver cómo se rehabilita la conversación como condición de posibilidad de la humanidad, de la humanización, en este mundo de la vida tecnologizado, puesto que en él “Nos enfrentamos a una huida de la conversación que es también una huida de la introspección, de la empatía y la capacidad de ser mentores de los otros” (p. 24). En y por efecto de la interacción con los mundos virtuales “somos menos empáticos, conectamos menos con los demás, somos menos creativos y nos sentimos menos realizados” (p. 26).

La humanización que se propone Turkle (2017) pasa por el hecho de “hablar con la próxima generación de nuestras experiencias, de nuestra historia; compartir con ellos lo que creemos que hemos hecho bien y también lo que creemos que hemos hecho mal” (p. 27). En conclusión, “Si los niños no aprenden a escuchar, a defenderse por sí mismos y a negociar con los otros en el aula o en las comidas familiares, ¿cuándo aprenderán el toma y daca necesario para forjar relaciones de calidad o para [...] participar en el debate público como ciudadanos de una democracia?” (p. 27).

El hecho es que “hemos creado una «segunda naturaleza», una segunda naturaleza artificial, y tratamos de entablar diálogo con ella. Hemos creado máquinas que hablan y, al hablar con ellas, no podemos evitar atribuir naturaleza humana a objetos que no la tienen” (p. 30). Según la autora, hemos emprendido un “viaje por el olvido”; en este, hay una primera etapa en la que “*hablamos a través de las máquinas*”, lo cual lleva a un olvido del cara a cara que funda tanto la creatividad como “nuestra capacidad de sentir empatía”; en una segunda etapa vamos más allá y hablamos “*también con las máquinas*” (p. 30).

Nos hallamos en un mundo en donde “los niños oyen hablar menos a los adultos, hablan menos”; los mensajes electrónicos “nos permiten presentarnos a los demás como el yo que queremos ser” (p. 36). Interrogado un niño de último año de instituto: “¿Qué tiene de malo la conversación?”, responde: lo que tiene de malo es que “Ocurre en tiempo real, no puedes controlar lo que vas a decir” (p. 37).

Es claro que cuando hablamos —sea que conversemos o dialoguemos, Turkle no hace una diferencia que parece esencial en autores como Levinas, Gadamer o Habermas— cara a cara “vemos los mensajes que transmiten el rostro, la voz, el cuerpo” (p. 37). En un recurso a Levinas, la autora enfatiza en que “Sólo cuando vemos la cara del otro y oímos su voz, nos comportamos de forma más humana entre nosotros” (p. 38).

Las interacciones cara a cara permiten un mayor control de la interpretación (p. 39), como si en la cultura se experimentara un cansancio de y con ella (la interpretación). Este cansancio puede ser entendido como “problemas de empatía” y parece que “aquellos que más usan las redes sociales tienen más dificultades para interpretar las emociones humanas, incluidas las suyas propias” (p. 39). Según Turkle, “Las conversaciones cara a cara dan lugar a mayor autoestima y mejoran la habilidad para tratar con los demás. De nuevo, *la conversación cura*” (p. 39).

En la perspectiva de la autora: aprender la empatía es posible y se aprende —y también se enseña— vía la conversación; la empatía es la capacidad de abandonar el control y, en consecuencia, de ser y vivir la vulnerabilidad, la fragilidad, la espontaneidad (p. 38). Ahora bien, *¿se aprende y se enseña la empatía?* Esta cuestión es *cosa misma* para la investigación fenomenológica, para la ética fenomenológica, sobre todo si se estudia con miras a la formación.

II

La empatía es un contenedor que, en síntesis, alberga formas: la simpatía, la antipatía, la apatía, etc. El ejemplo que exploró Husserl, en *Ideas II*, es el de cómo llegamos a saber que en nuestra propia cabeza tenemos coronilla; este saber no es fruto de una experiencia directa, puesto que no la vemos jamás directamente. Este ejemplo es un caso emblemático de cómo llegamos al conocimiento de nuestro *cuero propio* a partir de la experiencia con los otros, en intersubjetividad. Por lo demás —no lo vamos a explorar en detalle aquí—, esta comprensión o este saber sobre nuestra coronilla es una evidencia de la interrelación entre la *pasividad*, en el modo de *constitución pasiva*, y la *empatía*, en el modo de *extrocepción* que se desplaza hasta la *propiocepción*. Por supuesto, sin saber exactamente por qué o cómo, con los otros tenemos una relación

de proximidad, incluso los consideramos nuestros *prójimos*; a otros, en cambio, los consideramos parte de otros grupos —étnicos, culturales; sociales, políticos, económicos; de otros barrios, de otras ciudades, de otros países—; son, se puede decir, *extraños*. Otros tantos, en cambio, nos son más bien *indiferentes*, no forman parte ni de nuestro horizonte, ni de nuestra perspectiva.

Con todos ellos podemos *cambiar de actitud*:⁵ con alguien que nos era indiferente o incluso lo podíamos considerar nuestro oponente —hasta enemigo— pasamos a tener algo en común, tenemos algo que podemos compartirle, algo que nos proyecta conjuntamente en dirección de futuro. La empatía, *un saber sobre el otro desde mí mismo como un sí mismo que experimenta el mundo como yo*, se transforma en *simpatía*; pero, igualmente, otro que era literalmente mi socio, con quien tenía confianza y proyectos, por diversidad de razones, deja de ser sujeto de simpatía y, en cambio, lo experimento en o con *antipatía*. El caso también puede ser que alguien que amaba o era mi amigo más cercano deja de contar en mi horizonte de futuro, no puedo intentar ningún proyecto con él, pero no es mi enemigo; ahora solo queda una relación formal: quiero su bien, no deseo su mal, pero no puedo hacer nada para que sus proyectos, junto a los míos, lleguen a feliz término; deviene, pues, la *apatía*.

5. Aunque se puede hacer un estudio más detallado, el punto que trae a colación Sherry Turkle, a saber, la presunción según la cual la empatía es, digamos, enseñable y, a su turno, podemos aprender la empatía —como si dijéramos: podemos aprender a ser más empáticos—, según la caracterización que se ha hecho, no procede. La empatía deviene, es una estructura de la experiencia subjetiva de mundo. No se puede decir tanto como que es innata, pero tampoco se puede decir que es aprendida. En rigor, es una *Vermögen*, un potencial. Este se *despliega*, en distintos *modos* —como se ha visto— *al ser puesto en escena*.

Claro que frente a cada uno de los *modos* de la empatía (*simpatía*, *apatía*, *antipatía*, etc.) es posible siempre un *cambio de actitud*. El hecho de que la empatía devenga no implica, ni mucho menos, un destino ciego; antes bien, podemos evaluar nuestra actitud y variarla; incluso podemos variar de actitud sin una evaluación previa. Es posible, en eso quizá tiene razón Turkle, que la *conversación* —y, por mi parte, prefiero decir más allá de la conversación: mediante el *diálogo*— sea un dispositivo para *evaluar actitudes* y propiciar *cambios de actitud*. Pero, ¿qué tanto las evaluaciones y los cambios de actitud acontecen *en pasividad*, sin que medien procesos reflexivos activos? Esto no lo considera Turkle, pero es inherente al desarrollo de un punto de vista fenomenológico sobre la formación ética.

Otro aspecto sobre el que vale la pena llamar la atención: Turkle indica que en los mensajes asincrónicos —tipo chat, WhatsApp, e-mail— se tiene control de lo que se va a decir. El entrenamiento en oratoria, en retórica, en dialéctica, etc., como formas de expresión oral, e incluso conversacional, también pueden ofrecer los niveles de control que añora Turkle. De hecho, hay algoritmos de entrenamiento para los negociadores y para las negociaciones; como se sabe, por regla general, estas se dan “en tiempo real”.

La empatía no es un bloque unificado que tiende exclusivamente a relaciones societarias o de cooperación, es un contenedor en el que se cambia de actitud, con y sin esfuerzos de la voluntad. En este despliegue, por supuesto, cada uno como yo experimenta la relación con el *alter*; no obstante, la “conexión” puede ser más o menos frágil, más o menos afectiva, más o menos volitiva, más o menos racional.

La empatía tiene el carácter de base de la *relación (corporal, ego-lógica, cogitativa)* de *los-unos-con-los-otros*, esto es, de la intersubjetividad. Como lo vimos (ejemplo de la coronilla) y lo veremos, no se llega a comprender el *cuerpo propio sin empatía* en su flujo temporal, en su *haber-sido* y en el *haber-sido-siendo-con-los-otros*. Sin embargo, *poder-se entender a sí mismo, tanto como poder llegar a entender a los otros*, implica la abstracción del yo, que se relaciona con la temporalidad, pero al mismo tiempo este yo es atemporal, intemporal, una suerte de *hic et nunc* que no se desvanece, ni se transforma, ni cambia de lugar; es la relación de mi yo, abstracto (*ego* cartesiano, si se quiere), que se comunica abstractamente con cualquiera otro yo, abstracto, en una relación abstracta, a su vez, trascendental (Hua XXXIII, pp. 274-287). No solo hay, pues, una relación de un yo con otro, con otros, en el ámbito de la abstracción, de los polos correlativos de las vivencias; antes bien, el *haber-sido* y el *ser-aquí-y-ahora* está lanzado, protointencionalmente, en y a un horizonte de futuro, a saber: el *poder-llegar-a-ser*; entonces *miramos al otro como si...*, en *analogon*, en los proyectos futuros, en los horizontes que se pueden *constituir* e incluso *construir* con el otro, en el sentido teleológico del *poder-vivir-juntos*.

Desde luego, el *cuerpo*, el *yo* (*ego*, en el sentido cartesiano más estricto, si se quiere) y el *cogito* no son *tres “cosas” (res)* distintas (Hua XXXIII, p. 284). Solo hay este *sujeto: persona de carne y hueso que vive-en-el-mundo*, comprende o busca comprender su *experiencia-de-mundo-en-y-con-los-otros*, en fin, que *proyecta-su-ser* o *su-posibilidad-de-ser-en-el-mundo* (Hua XXXIII, p. 217). Entonces, no se trata de tres sujetos distintos, sino de una *unidad personal (individuo individuado en individuación)*; esto es, *cuerpo, ego* y *cogito* son *funciones* que opera el mismo *sujeto, ser personal*; unas veces una función se entremezcla con otra, otras veces se separan —más o menos deliberadamente—; las funciones no son estados discretos, antes bien son continuas, cada una tiene infinidad de gradientes. Así, entonces, es posible hablar de *cuerpo, cuerpo-yo, yo-cuerpo, yo-cogito, cogito-yo, yo*; pueden aparecer más variantes: *cogito-cuerpo, cuerpo-cogito*.

Entonces, ¿dónde se sitúa la empatía? La tesis que sostengo es que *la empatía comporta gradientes según las funciones —discretas y continuas— de la experiencia personal de mundo en y como proceso(s) de individuación*. Esto, según mi entender, exige que los estudios de la empatía atiendan tanto las exposiciones sobre la intersubjetividad llevadas a cabo por Husserl (editadas por Iso Kern en los volúmenes de la Husserliana XIII, XIV y XV) a la luz de la que el autor dio en llamar *fenomenología de la individuación* (Hua XXXIII).⁶

III

El núcleo sobre el cual bascula la individuación, su comprensión, es el trípode *cuerpo-yo-cogito*. Claro está que el ente, en su facticidad, se individuúa, pero de estos procesos de individuación solo se llega a tener noticia cuando son parte de la experiencia subjetiva, cuando se tornan fenómenos, esto es, cuando aparecen ante una conciencia. Que, por antonomasia, la individuación es temporal es una verdad autoevidente; de no serlo, se hablaría de individuo —sea que se refiriera o no a un proceso de constitución de este, es decir, aislado o vinculado con el tiempo, con el despliegue temporal.

Ahora bien, una cosa es hablar de la individuación como fenómeno y otra del fenómeno de comprender la individuación. El primero remite al *modus essendi* o modo de ser; el segundo remite al *modus cognoscendi* o modo de conocer. Desde luego, las vivencias de individuación conciernen al sujeto, las experimenta el cuerpo, pero otro asunto es comprender el fenómeno; este último exige postular el yo. En síntesis, este no es temporal, es eterno (Hua XXXIII, p. 278). El yo es una abstracción, en cierto modo una entidad, pero al funcionar u operar —de hecho, el yo es una función o una operación— pone en despliegue el *cogitare*: el pensar, el pensamiento, el pensar los pensamientos pensados pensando: *cogito-cogitata-cogitatum* (Hua XXXIII, p. 278).

6. Así, pues, leer la empatía a la luz de la *fenomenología de la intersubjetividad*, según el canon fenomenológico, ofrece una visión de ella distinta de leerla a luz de la *fenomenología de la individuación*. Una y otra se enraizan en la temporalidad; la primera ofrece el horizonte de la constitución sobre la base de las estructuras comunitarias; la segunda, sin abandonar este presupuesto, se orienta a describir y a explicar el diferendo, la diferencia, la singularidad de cada quién y de cada qué en el mundo. En resumen, una se orienta a la descripción de la constitución comunitaria del sujeto y la otra a la descripción de la constitución de singularidad de este.

El esclarecimiento del trípole *cuerpo-yo-cogito* —que se entrelazan en la unidad *sujeto*— es un tema que antecede la formulación o el desarrollo de una *fenomenología de la individuación*. Si nos atenemos a la metáfora (*Ideas I*) según la cual el fenomenólogo es un investigador geólogo, que va en procura de nuevas superficies, tras evidenciar las halladas, esto es, que sabe que debajo de las superficies descubiertas hay otras superficies que hay que poner al descubierto: ahí, abajo del *sujeto*, del trípole *cuerpo-yo-cogito*, aparece el *individuo*, la *individuación*. Uno y otra no son solo un soporte hylético, sino también óntico, que soporta toda posibilidad de comprensión y de acción.

El individuo, según la tradición clásica, es τόδε τι: lo que puede ser ostentado; por ello, se puede afirmar que se individúa —aunque sea pleonástico decirlo— metafísica, óntica, ontológica y cognoscitivamente; por supuesto, en este despliegue está incluida la temporalidad (Hua XXXIII, p. 303). Justamente por esta se tiene un modelo que advierte que hay individuación cognoscitiva porque hay individuación óntica; no importa si el ente es físico, biológico o cognitivo: hay *ente*; este es *individuo*; y este *se ha individuado*, se está individuando, es un momento de un proceso de individuación.

61

La siguiente presentación en tesis permite ver cómo se configura cada uno de los elementos del trípole *cuerpo-yo-cogito*:⁷

1. Las vivencias son temporales, un flujo incesante, en un presente que se distiende permanentemente entre el *haber-sido* y el *poder-llegar-a-ser*.
2. Todas las vivencias son corporales; por mor de la brevedad, corporalmente (como vivencias corporales, cabe incluir las sensaciones, las emociones, los afectos; pero igualmente los argumentos, las razones; las expectativas, la memoria).
3. La posibilidad de enlazar la diversidad de momentos temporales exige la postulación de una instancia, abstracta, que permita no solo relacionar las retenciones con las protenciones, la memoria o el recuerdo con la expectativa, sino que configure la identidad (sea en el modo del *ídem* o del *ipse*).

7. Sigo en la exposición la Hua XXXIII, pp. 272-287.

4. En cuanto abstracción, el *yo* es postulado; esta postulación se orienta a cumplir la *función* de *polo* de todas las vivencias. No es un yo que acompaña todas las representaciones, sino un *polo* que permite darles sentido y unidad a todas ellas.
5. Por su carácter abstracto el *yo* es atemporal; punto cero de toda posible temporalización (pasado, futuro; memoria-recuerdo, expectativa; *haber-sido*, *poder-llegar-a-ser*).
6. En la interrelación entre el darse de las vivencias y el poder-llegar-a-ser de la expectativa, que puede llegar a ser dilucidado reflexivamente, se configura otro orden de la temporalidad, a saber, la del *cogito*.
7. Por antonomasia el *cogito* es temporalidad que discurre reflexivamente.
8. Por mor de la brevedad, el *cogitare* se despliega al razonar, pero igualmente al imaginar, al fantasear. El *cogitare* incluye modos del pensamiento como la afirmación, la negación, la duda y la interrogación.
9. La vida del *cogito* se estructura en la actividad, en la síntesis activa.
10. La vida corporal se estructura en la pasividad, en la síntesis pasiva.
11. El yo cuanto más cercanamente refiera la experiencia corporal subjetiva, tanto más opera o tiende a operar como yo-cuerpo; en todos los casos: yo-sujeto.
12. El yo cuanto más refiera los procesos del *cogito*, tiende a operar como yo-*cogito* (yo- reflexivo, yo-trascendental).

Así, entonces, la empatía puede ser entendida a partir de los procesos de individuación en dirección de caracterizar sus niveles (*cuerpo*, *ego*, *cogito*) y grados (*ego-cogito*, *yo-cuerpo*, etc.). Que estos tengan o no a la vista sus *modos* (simpatía, apatía, antipatía, etc.) concierne más a una *fenomenología de la intersubjetividad* que a una *fenomenología de la individuación*.

IV

A partir del yo actual, en beneficio del que todo (sujeto) que juzga puede poner el suyo propio, surge un dominio de experiencia efectiva actual y posible, y esta posibilidad no quiere decir posibilidad-de-fantasía sino [...] (posibilidad de experiencia) prescripta en un cierto marco con la experiencia efectiva, fijada en ella, unida a ella por las conexiones de cumplimiento. O el yo actual tiene por correlato de su experiencia actual y de los horizontes que prescriben toda experiencia posible un mundo fáctico, el que se da intuitivamente de modo parcial, y parcialmente no es todavía determinado pero que se determinará en el progreso motivado por la experiencia. Este mundo es un mundo, y es uno y el mismo para cada (yo) que experiencia, el cual en este mundo como mundo circundante de un yo que primero se presupone, es objeto de experiencia, y que pertenece a él en carne y hueso, y es seguido y comprendido espiritualmente por la experiencia de la empatía.

EDMUND HUSSERL, HUA XXIII

Si por *Vermögens* se entienden los *potenciales*, un *haz de potenciales* —como se ha expuesto en nuestros estudios, siguiendo la *VI Meditación Cartesiana* de Fink— que es puesto en acción o en escena (*performance, tun, handlen*), podemos ver la *fantasía* como un *potencial*. Ahora bien, ¿quién, y cómo, pone la *fantasía*, en cuanto *Vermögen*, en ejecución o en acción? En fin, ¿quién la actúa o *performa*?

El texto 18 de la Hua XXIII está datado en 1918, como también lo están los *Ms. de Bernau*. La atención se dirige ahora al *performar*, a la *performance*, a la *performatividad*. Bajo este último índice no se trata exclusivamente, y solo incluso de manera incidental, de los *actos de habla* (locucionarios, ilocucionarios, perlocucionarios).

Antes bien, el *poner en escena* tiene que ver con la corporalidad (en su estricta consistencia hylética); es la corporalidad la que *entra en juego, se juega*. Que un gesto o una mirada pueda llegar a tener, o no, *forma lógica* es lo que queda en suspenso; más aún, si llega a tener tal *forma lógica*, esta solo representa un *momento del flujo temporal* o un *haz de relaciones* en la *estructura del flujo temporal*. Si se siguen las observaciones de *Ideas II*, entonces se puede afirmar que el que percibe es el cuerpo: no cabe duda, si enciendo un fósforo y tengo la coordinación cinestésica y ubistéica para evitar quemarme, el que percibe y actúa, con base en la percepción, es el cuerpo. Voy en mi bicicleta y puedo sortear los obstáculos, anticipar las acciones de

otros (peatones, ciclistas, automovilistas). En el mundo de la vida el que está en escena —que también y solo tardíamente puedo llamar *yo*— es este cuerpo, este que soy en cuanto cuerpo.

Como cuerpo, me ubico en el lugar, estructuro el *sistema de los lugares*. Desde luego, también experimento apetencias o valiceptúo, estoy actuando roles (de género, sociales, familiares, etc.). Pero puedo o no llegar a dar cuenta de que soy. Si alguien me ve, no se relaciona con mi *yo*; antes bien, observa un cuerpo (*Leib*) en medio de otros (*Leib*, *Körper*, *Körper-Leib*, *Leib-Körper*) que son tanto humanos como no humanos (cosas), más o menos culturalizados (árboles en bosques nativos, artefactos), a veces desechados (basuras, desechos).

Si el otro (y, por qué no, eventualmente lo otro) me interpela, es a mí a quien se dirige, en fin, soy yo el que responde. Mientras el cuerpo puede cursar, fluir, anónimamente, el yo no; el yo tiene que responder, ejecutar una operación: nombrarse. El cuerpo transcurre en pasividad, el yo es una ejecución activa. Claro que el cuerpo también ejecuta, pero no se pone activamente como referente de la experiencia, del reclamo. Así, si me acomodo o localizo en el bus de TransMilenio, como cuerpo, simple y llanamente fluye mi experiencia. Pero puedo ser reclamado: “¡Muévase! ¡Dé espacio! ¡Hacia el centro!”. Entonces no se dirigen esas voces a mi cuerpo, sino a mi yo; quien responde, así sea corporalmente, moviéndose soy yo, es este yo. Todavía no he desplegado estimaciones (que igualmente puedo llamar *cogitaciones*): “si me voy hacia el centro me atasco para salir en la próxima parada” o “está muy lleno el vehículo, los que quieren entrar en el articulado no caben, deben esperar el siguiente”. También puedo tener un acervo de estimaciones, en un trasfondo de pasividad, constituido, y simplemente me muevo, conservo la posición (o al menos intento conservarla) en el TransMilenio.

Cuerpo, yo y cogito, como se ha visto, por igual se despliegan, se ponen en ejecución, “operan operativamente”, en fin, funcionan. Ahora podemos volver la atención a la fantasía: ¿qué puede querer decir *fantasía corporal*? E, incluso, ¿*fantasía egóica* o *egológica*? Sencillamente: nada. En la experiencia únicamente efectiva solo puede fantasear el *cogito*. La fantasía, por amplio que sea el título, es un tipo de *pensamiento*.

Pongamos por caso, puedo *fantasear* que yo, como cuerpo, entro al articulado de TransMilenio y cuando está muy lleno no me muevo ni al centro, ni a la derecha, ni a la izquierda. Ahora, en la fantasía, me desplazo al techo, horizontalmente, con respecto al techo, adherido a él. Veo las coronillas de los otros pasajeros, sus bufandas, etc.; en esta posición no veo los rostros, aunque percibo desde arriba el perfil de sus narices. Solo en términos formales puedo decir que tengo una *fantasía corporal*, y lo puedo decir en el sentido de que fantaseo cómo está mi cuerpo adherido al techo y cómo contemplo a los otros; puedo ahora *figurarme* que vuelvo mi rostro y todo mi cuerpo al techo: lo que observo son los detalles, en cierto modo amplificadas, de unos letreros o propagandas, estoy de espalda a lo que pasa en el vehículo. Puedo continuar en la fantasía, pero ahora me pregunto: ¿cómo voy a controlar mis desplazamientos si frena el bus? ¿Cómo me voy a percatar de que he llegado a mi destino? La fantasía me ofrece una solución, otra. Supongo que los ingenieros de American Airlines que han diseñado los vuelos para pasajeros de pie han acudido a este tipo de *fantasías corporales*. Lo *corporal* en estas *fantasías* es el referente. En fin, se fantasea sobre el cuerpo, no es el cuerpo el que fantasea.

Ahora bien, desde luego, quien fantasea: soy yo. Pero este índice solo indica el quién de la operación de fantasear, en general el quién de la operación de pensar. No es poco que el yo tenga esta función: así distingo que soy quien está siendo aludido, quien se responsabiliza de un acto, quien es referente de una acción, etc. Sí, no es que el decir “yo” se conquiste el pensamiento, solo, y no es poco, se conquista el referente del pensar, del actuar, en consecuencia, la imputabilidad, la responsabilidad. De hecho, es diferente en la escena de TransMilenio que me digan a mí que me mueva y otra cosa muy distinta es que se lo digan a ti o a él. Aquí no es el momento de ver cómo siendo, como son, dos personas distintas tú y él puedo diferenciar uno y otro, pero lo cierto es que los distingo y pongo en ejecución distintas formas de relación a partir de esta experiencia.

Puedo, en principio, fantasear ser otro yo distinto que el que ahora soy. Solo en las palabras puedo decir que tengo una *fantasía egóica* o *egológica* pues el referente de esa fantasía es el yo, este yo, mi yo. Pero el que está fantaseando es el *cogito*, no el *ego*. Se fantasea, o se puede fantasear, sobre el *ego*, pero se fantasea al pensar; fantasear

como modo de pensar es una función cogitativa: soy yo quien la tiene, pero esta función no consiste en declarar el referente, sino en pensar (razonar, estimar, juzgar, fantasear, etc.).

Ahora bien, decir que no es poco tener, lograr o alcanzar el yo como *referente* implica que este (*yo-referente*) es un punto bacilar de todas las posibilidades de despliegue de la *empatía*. Que esta sea con mi pasado-yo —dado en recuerdo, en rememoración— o con mi yo-futuro, con el tú o con él, con los “nosotros” o con los “otros”, son asuntos que se pueden clarificar, *prima facie*, por el pensar de y en el orden de la fantasía.

Así, pues, el cuerpo puede llegar a ser entendido en su operar anónimo por referencia al yo; el yo es el anclaje del pensar, al pensar, en el modo primordial de la fantasía —que funda toda posibilidad de la empatía—. El yo es una suerte de bisagra entre la pasividad de la experiencia corporal y la actividad del *cogito*.

REFERENCIAS

- Husserl E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología* [*Grundprobleme der Phänomenologie*]. Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (2001). *Die Bernauer Manuskripte Über das Zeitbewusstsein. Hua XXXIII*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Iribarne, J. V. (1988). *La intersubjetividad en Husserl II. Bosquejo de una teoría*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. J. E. Roca (Trad.). Barcelona: Ático de los Libros.
- Vargas, G. (2019). Los títulos cuerpo, yo *cogito*. Una reflexión en torno a la empatía. En *Fenomenología y performance* (pp. 67-84). Bogotá: Aula de Humanidades.

Cuerpo propio y formación¹

Ariela Battán Horenstein

INTRODUCCIÓN

Cargas Guillén en *El deseo y la formación* señala: “el cuerpo se ha decapitado de la enseñanza, parece que la formación se dirigiera exclusivamente a la mente” (2016, p. 10). El modelo comúnmente conocido e impartido de educación tradicional es subsidiario de la perspectiva de la conciencia y el pensamiento categorial, y en cuanto tal se encuentra separado de la vida y de la experiencia, de la historia y la situación. El pensamiento categorial tiende a fijar respuestas, antes bien que abrir interrogantes; oculta lo que está en el origen de las estructuras ideales (el número, el signo, etc.) y los procesos mediante los cuales se llega a ellas, y cuando los vuelve patentes, lo hace transformándolos en *procedimientos* infalibles e indiscutibles (algoritmos, inferencias, etc.). Nos preguntamos, entonces, ¿es posible restablecer el vínculo entre la formación y la experiencia corporal del sujeto? ¿Es aconsejable restituir a la formación su lazo con la situación de un agente encarnado e histórico? Si anclamos la subjetividad en

1 . El presente texto contiene las notas a partir de las cuales se realizó la exposición en ocasión de la Cátedra Doctoral Filosofía de la Educación: Individuación (Subjetivación) y Formación, por este motivo no cumple con los criterios y requisitos del formato de capítulo de libro científico, se trata de un documento que requiere del trabajo del lector para completar su sentido. He decidido conservar el carácter especulativo y conjetural del texto con el objetivo de que este no pierda el impulso y la motivación originales.

la condición corporal de la existencia, ¿el punto de partida de comprensión de la educación y la noción de formación se transforman?

Como sostiene Johnson (1999) en “Embodied reason”,

[...] nuestra conceptualización y nuestro razonamiento están fundados en nuestra encarnación, esto es, en nuestras orientaciones corporales, manipulaciones y movimientos, en como actuamos en nuestro mundo. No importa cuán sofisticada se vuelvan nuestras abstracciones, si ellas van a ser significativas para nosotros, deben retener su íntima ligazón con nuestros modos de conceptualizar y razonar. Sólo podemos experimentar lo que nuestros cuerpos nos permiten experimentar. Sólo podemos conceptualizar usando un sistema conceptual fundado en nuestra experiencia corporal. Y sólo podemos razonar por medio de nuestra racionalidad imaginativa y encarnada. (p. 81)

El cuerpo propio da la medida a mis esfuerzos intelectuales.

Más allá de las muchas críticas que esta noción de cuerpo propio ha acumulado a lo largo de los años y desde diversas posiciones teóricas, continúa ofreciendo al fenomenólogo, incluso al investigador de las ciencias sociales, una herramienta ineludible. El cuerpo propio, a partir de, pero también más allá de Merleau-Ponty, es agencia cognitiva, afectiva y expresiva. La experiencia del cuerpo propio se da, en primer lugar, como experiencia perceptiva. “Yo soy mi cuerpo” equivale a decir “me siento”, “me percibo” y percibo el mundo. La interocepción está subtendida y sostenida por una estructura, el esquema corporal, el cual se presenta como sistema práxico, proyección intencional e intermediario entre mi cuerpo y el mundo, entre mi cuerpo y los otros. Como dice Merleau-Ponty, es porque tengo un cuerpo que hay un mundo, es porque tengo un cuerpo que hay otros individuos de los cuales tengo testimonio, no por analogía ni por una operación intelectual, sino por una operación de transferencia que se da por medio del esquema corporal, una suerte de emparejamiento intercorporal, un “léxico de la corporeidad en general”. El cuerpo propio tiene efecto expansivo porque, al igual que esta experiencia íntima de mi inherencia carnal tiene el poder de sacar de mi horizonte fenoménico al cuerpo como conglomerado de órganos o como

constructo científico, tiene también poder transformador respecto del mundo. El mundo es el correlato de la intencionalidad operativa que se origina en mi cuerpo propio y se proyecta a objetos manipulables, alcanzables, rodeables, transitables, etc.

La noción de *cuerpo propio* es acuñada por el filósofo francés Merleau-Ponty y es sinónima de otras nociones como *cuerpo vivido* o *cuerpo fenomenal*. De hecho, podría señalarse que la noción de cuerpo propio es más antigua en la obra de Merleau-Ponty, pues la encontramos ya en *Estructura del comportamiento*, obra de 1938, publicada en 1942. Las otras nociones mencionadas cobrarán luego mayor peso teórico en *Fenomenología de la percepción*, obra central del pensamiento merleau-pontyano. Estos detalles bibliográficos solo vienen a cuento para mencionar el contexto temático en el cual se gesta la noción de cuerpo propio, la cual será más tarde en 1945, luego de la visita de Merleau-Ponty a Lovaina donde tiene acceso a los escritos inéditos de Husserl (en especial a *Ideas II*), profundizada y aproximada conceptualmente a la noción husserliana de *Leib*, cuerpo vivo (según la traducción de Zirión en el glosario Husserl²).

69

La temprana definición merleau-pontyana de cuerpo propio es así primeramente deudora de la distinción entre *tener* un cuerpo y *ser* un cuerpo elaborada por otro filósofo francés, Gabriel Marcel, y se erige críticamente sobre la base de la concepción cartesiana del cuerpo como “cosa entre las cosas” (ser-en-sí, en el vocabulario hegeliano-sartreano). Así, podemos leer en *Estructura del comportamiento* reflexiones dirigidas a criticar ciertas formas del dualismo, muchas de las cuales constituyen el suelo tanto de la reflexión filosófica como de las ciencias empíricas, que definen al cuerpo como un cierto instrumento o medio de la conciencia, el cual puede darse como posibilidad o como obstáculo. Estas primeras reflexiones de Merleau-Ponty tienen por finalidad mostrar algunas consecuencias indeseadas de la introducción de la conciencia como principio explicativo en los procesos reducidos a causalidad mecánica por el empirismo. Así, eso que parecía ser una contribución, pues proporcionaba significación y sentido a la naturaleza sin caer en una suerte de animismo mágico, acaba transformando al cuerpo en una “idea” con el objetivo

2. El concepto de *Leib* aparece en *Ideas II* en oposición al cuerpo físico, *Körper* en el vocabulario husserliano.

de poner a salvo a la conciencia del tráfico con una masa inerte y oscura, conglomerado de órganos, dominada por relaciones causales. El criticismo, la psicología clásica, el racionalismo (es decir, aquellas concepciones que Merleau-Ponty más tarde caracterizará como filosofías de la conciencia) optan por una “idealización” del cuerpo que lo rescata del mundo de las cosas materiales (al que el cartesianismo lo había condenado) pero a riesgo de convertirlo en un objeto constituido por la conciencia, es decir, como una significación (lógica) que, en cuanto tal, queda fuera del orden de la existencia.

El cuerpo concebido como una mera significación para la conciencia, producto de una idealización, es una construcción intelectual. Así, se intenta asemejar el cuerpo al triángulo, es decir, una significación que se nos presenta a la conciencia como un ser eterno o, mejor aún, fuera del tiempo, cuyo sentido y propiedades no dependerían en lo más mínimo de mi experiencia. Este es, por caso, el cuerpo que encontramos en las ilustraciones de los atlas de anatomía, al cual Paul Valery dio el ilustrativo nombre de “cuerpo de los sabios”. Como Merleau-Ponty señala, podemos de alguna manera “acomodar” o hacer encajar la significación intelectual “cuerpo humano”, elaborada por las ciencias, con alguna clase de experiencia, sin embargo, no se da la relación inversa, es decir, nuestra experiencia en su originalidad, unicidad e intimidad solo puede dar lugar al concepto y a la generalización a condición de ser previamente extirpada de todo índice existencial.

El índice existencial es el componente subjetivo de la experiencia. Pensemos, por ejemplo, en la definición de dolor como una “percepción sensorial localizada y subjetiva que puede ser más o menos intensa, molesta o desagradable y que se siente en una parte del cuerpo; es el resultado de una excitación o estimulación de terminaciones nerviosas sensitivas especializadas” y la vivencia que se da en propia carne desgarrada. Contrastemos esto con la descripción de la experiencia álgida que nos ofrece el protagonista de la novela *La hermana* de Sandor Marais, cuando se pregunta, “¿Cómo era aquel dolor?”,

Era fuerte, agudo, inconfundible, no cesaba ni por un instante: había empezado a la altura del estómago, donde se acomodó a su

alrededor. Parecía haber encontrado un lugar adecuado, haberse establecido allí. Lo sentía como se puede sentir una bala o la hoja de un cuchillo en el cuerpo: un objeto extraño había penetrado en las fibras de mi cuerpo y descansaba en las profundidades de aquella materia blanda. (2007, p. 112)

Un abismo parece separar una y otra definición del dolor, la epistemología reconoce allí una diferencia entre una descripción en tercera persona y una en primera persona. La fenomenología permite precisar el carácter de lo que la ciencia denomina tercera persona, pues no se trata del dolor de él, de ella o de aquel o aquella, lo que la descripción de la Organización Mundial de la Salud o de un diccionario especializado presenta es el dolor de *nadie* con la aspiración a que pueda ser abrazado significativamente por *todos*. El caso del dolor permite poner en evidencia una distinción que la fenomenología merleau-pontyana extenderá al ámbito de la corporeidad; esta es la brecha entre lo “conocido” y lo “vivido”, es decir, del cuerpo (o el dolor) tal como es descrito por la ciencia en contraposición a nuestra experiencia del cuerpo en el dolor, la enfermedad, el esfuerzo físico y el goce.³ Las explicaciones en tercera persona, a las cuales aspira la ciencia, solo son accesibles al individuo, dice Merleau-Ponty, bajo la condición de “dejar allí el cuerpo objeto, *partes extra partes*, y de referirme al cuerpo cuya existencia actual poseo, por ejemplo, al modo como mi mano rodea por todas partes al objeto que toca, anticipándose a los estímulos y dibujando la forma que percibiré” ([1945] 1985, p. 94).

La introducción de la noción de cuerpo propio en el contexto de *Fenomenología de la percepción* contrasta entonces con lo que podríamos denominar esta otra figura de la corporeidad que es el cuerpo objetivo. Este es una suerte de cuerpo en idea, que no tiene existencia o al menos cuya existencia es relativa a un estado de desarrollo de

3. Quizás una excepción que confirma la regla sea el intento del médico y poeta argentino Baldomero Fernández Moreno en su “Soneto de tus vísceras” (1922): “Harto ya de alabar tu piel dorada, / tus extensas y muchas perfecciones / canto al jardín azul de tus pulmones / y a tu tráquea elegante y anillada. Canto a tu masa intestinal rosada, / al bazo, al páncreas, a los epiplones / al doble filtro gris de tus riñones / y a tu matriz profunda y renovada. Canto al tuétano dulce de tus huesos/a la linfa que embebe tus tejidos / al acre olor orgánico que exhalas. Quiero gastar tus vísceras a besos/vivir dentro de ti con mis sentidos... / Yo soy un sapo negro con dos alas”.

la ciencia, determinando lo que, citando a Kuhn (2005), podríamos llamar “la ciencia normal” (el cuerpo microcosmos del renacimiento, el cuerpo mecánico de la modernidad, el cuerpo extendido del siglo *xxi*). La calificación de “objetivo”, cabe aclarar, no es exclusiva del cuerpo en la obra de Merleau-Ponty, pues el filósofo también la usa para caracterizar el tiempo, el espacio, incluso el mundo. Con este adjetivo Merleau-Ponty alude así a toda “constitución y fijación de sentido” impuesta a la experiencia que tiene por resultado la neutralización del carácter fenoménico del aparecer. El pensamiento objetivo sustituye la percepción por una presunción sobre el ser de las cosas, realizando una tematización de la “actitud natural”. Las ciencias de hechos, las ciencias empíricas, son en buena medida responsables de estas operaciones, pues en ellas encuentran justificación epistemológica. Sin una previa subsunción de la experiencia a la norma, al promedio, a la ley general, no es posible explicar ni predecir. Las ciencias prescinden en sus teorías, hipótesis y prácticas del índice de existencia para ofrecer generalizaciones y así se alejan de lo vivido. Merleau-Ponty dirá entonces: “Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, esto es, recogerlo por mi propia cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él” (Merleau-Ponty, [1945] 1985, p. 215). Recordemos que la palabra drama utilizada en esta cita por Merleau-Ponty para referirse a la existencia corporal proviene del griego y significa “actuar”, “hacer”. Solo enactuando (para usar un término que las ciencias cognitivas corporizadas han puesto de moda) mi cuerpo tengo acceso a él y *con* él al mundo: “No puedo comprender la función del cuerpo viviente más que llevándola yo mismo a cabo y en la medida en que yo sea un cuerpo que se eleva hacia el mundo” (Merleau-Ponty, [1945] 1985, p. 94).

El cuerpo propio, a diferencia del cuerpo objetivo, no tiene una existencia independiente de la experiencia. No es una entidad discreta a la cual pueda referirme fuera de mí, es el nudo de mi experiencia, vivencia de mí por mí. Merleau-Ponty arriba así en sus descripciones no ya al concepto de cuerpo propio, sino a la experiencia del “yo soy mi cuerpo”, evitando de este modo caer en lo que él mismo critica o sanciona, es decir, concebir el cuerpo como una cosa o como una

simple entelequia. Se sirve para ello de los procedimientos metodológicos de la fenomenología a los cuales ha dedicado parte del prólogo de la edición de Gallimard de la *Fenomenología de la percepción*: reducción y descripción de la propia experiencia. La reducción fenomenológica (permítaseme para no explayarme sobre esto más de lo debido en este contexto decir que) consiste para Merleau-Ponty en un modo de romper nuestra familiaridad con el mundo, pues esta no es ingenua y, por el contrario, se encuentra, en la mayoría de los casos, informada por la ciencia.⁴ La reducción implica un cambio de actitud que revela la experiencia que subyace a nuestras creencias, su sustrato fenomenológico. Se trata así de una actitud de reserva respecto al valor de verdad de las tesis del pensamiento objetivo, que posibilita la descripción⁵ de mi experiencia, del aparecer del fenómeno. Es una descripción mundana que busca develar estructuras de sentido.

Ahora bien, ¿qué es lo que se describe y cuál es la finalidad de la descripción, dado que no está en las pretensiones de la fenomenología explicar o analizar? Las descripciones merleau-pontyanas tienen en cuenta el horizonte científico de definición de la corporeidad vigente; el cuerpo objetivo es caracterizado en *Fenomenología de la percepción* en los términos de lo que Merleau-Ponty denomina la fisiología mecanicista, por la cual este es concebido como una agregación de partes exteriores entre sí sometidas a las leyes de la causalidad física y que recibe la animación desde fuera de una entidad que le es ajena.⁶ Ante ese trasfondo mecanicista, el cuerpo representado como una cáscara sin interior es contrastado con ciertas experiencias patológicas que muestran la irreductibilidad de la experiencia a meros impulsos nerviosos y conexiones neuronales. En la enfermedad, por caso, el cuerpo muestra la intimidad con mis proyectos, la estrecha cercanía con mis convicciones y deja de ser un simple intermediario, una

4. Sin ser químicos, físicos o astrónomos estas ideas forman parte de nuestras creencias: "La tierra gira alrededor del sol", "La materia ocupa espacio", "El agua hierve a 100 grados centígrados —a nivel del mar—", "El sol sale por Oriente y se pone por Occidente", las cuales, lejos de ser ingenuas, responden a un determinado paradigma o *Weltanschauung*.

5. Es importante señalar que la descripción es entendida por Merleau-Ponty como el recurso fenomenológico gracias al cual es posible prescindir de la explicación y el análisis que caracterizan al pensamiento objetivo.

6. Una tarea que nos es urgente a los fenomenólogos en la actualidad es precisar cuál es el cuerpo objetivo ante el cual nuestras descripciones del cuerpo fenomenal se destacan.

herramienta o un objeto. En la experiencia cotidiana, en el devenir de la existencia, este cuerpo se nos da, aparece, de manera ambigua y parece revelarse así de su estatuto objetivo poniendo en tela de juicio el valor de la sentencia: “Yo tengo un cuerpo”.⁷

Así, el cuerpo propio o vivido muestra su génesis, por decirlo de alguna manera, pues el relevamiento que hace Merleau-Ponty en el segundo capítulo de *Fenomenología de la percepción* no es más que el relevamiento de una escisión, de una dehiscencia, gracias a la cual emerge no un *concepto de cuerpo*, ni un *cuerpo en idea*, sino una determinada experiencia de la corporeidad, del ser corporal y situado. Como toda experiencia, esta se presenta ambigua, incompleta, contingente, si acaso tengo conciencia de mi cuerpo como de un objeto; se trata de un objeto que no me deja y el ser del objeto consiste precisamente en que puedo alejarlo de mi horizonte, no depende de mí:

Su permanencia no es una permanencia en el mundo, sino una permanencia del lado de mí [...] yo observo los objetos exteriores con mi cuerpo, los manipulo, los examino, doy la vuelta a su alrededor; pero a mi cuerpo, no lo observo: para hacerlo sería necesario disponer de un segundo cuerpo, a su vez tampoco observable. (Merleau-Ponty, 1985 [1945], pp. 108-109)

Además de darse en la experiencia como un objeto ambiguo, el cuerpo propio aparece como un ser doble: la experiencia de tocar una mano

7. Resulta muy interesante señalar que esta conciencia de la ambigua existencia del cuerpo se remonta ya a las *Meditaciones metafísicas* de René Descartes, padre del dualismo y señalado archienemigo de las reivindicaciones sobre el cuerpo. No obstante, el propio Descartes, ante la evidencia de una cierta inconsistencia entre la definición sustancial del cuerpo (bajo el paradigma geométrico-mecánico y la metafísica dualista) y la experiencia que tenemos de él en la vida diaria, se refiere a “este cuerpo que por cierto derecho particular llamaba mío” como algo que “me pertenecía más propia y estrechamente que ningún otro”. Luego, señala la peculiaridad de esa propiedad, la cual consiste en el hecho de que “nunca podía ser separado de él como de los demás cuerpos” además de “sentir en él y por él los apetitos y afecciones” y “experimentar sentimientos de placer y de dolor” (cf. Descartes, 1980, p. 274) algo que no sucede en los demás cuerpos que se encuentran separados de él. Lo que sigue en la *Meditación cartesiana* no es lo más relevante para nuestros intereses, lo que sí constituye un verdadero hallazgo es esa grieta, puesta de relieve por Merleau-Ponty en *Fenomenología de la percepción* y por M. Henry en *Filosofía y fenomenología del cuerpo*, a partir de la cual la fenomenología puede abrir la cápsula solipsista del ego para hallar en su núcleo la experiencia ambigua e incompleta de la corporeidad.

con la otra muestra el acoplamiento de dos sensaciones no yuxtapuestas sino continuas, sucesivas, que no se anulan y me dan en consecuencia como resultado una mano tocada y una mano tocante: “El cuerpo se sorprende a sí mismo desde el exterior en acto de ejercer una función de conocimiento, trata de tocarse tocando, bosqueja una especie de reflexión, y esto bastaría para distinguirlo de los objetos [...]” (Merleau-Ponty, [1945] 1985, p. 111). Objeto afectivo, moviente antes bien que móvil, punto cero de todas las perspectivas posibles, variable absoluta de la relatividad de los demás objetos, perspectiva, hábitud primordial: cada uno de estos aspectos se revelan en la experiencia del cuerpo propio. Inclusive su ambigüedad, “Yo soy mi cuerpo”, es la fórmula sugerida para sustituir la concepción objetiva y dualista del cuerpo.⁸

El cuerpo propio, entonces:

- No es un objeto sino más bien la condición y el medio por el cual estoy en el mundo y en él hay objetos para mí.
- No es un ente, es un fenómeno.
- No *está en* el espacio, tampoco *en* el tiempo, más bien habita el espacio y pone a existir el tiempo, es el aquí y ahora del sujeto, punto cero de toda orientación.
- Se presenta como un quiasmo/gozne de percepción y autopercepción (“Ver implica la posibilidad de verse”).

Hay primacía de la comprensión corporal del otro y del mundo frente a la comprensión intelectual (incluso en términos de la génesis y maduración del individuo); si aceptamos este punto de partida, necesitamos entonces revisar la noción de formación.

8. Se podría observar, sin embargo, que esa fórmula continúa presa del dualismo en la medida en que el sujeto tácito al que alude, “yo”, es un primer término diferente del segundo y ambos son unidos por una cúpula (en este caso el verbo “ser”). El propio Merleau-Ponty aceptaría una observación de esta naturaleza, pues él mismo en la última etapa de su obra hacia 1959 protesta contra las limitaciones del lenguaje, en especial del vocabulario filosófico disponible, fuertemente influenciado por lo que denomina “diplopía ontológica”, es decir, una apreciación estrábica del ser de las cosas que nos hace duplicar las entidades ante la aparición de lo sensible.

La pregunta acerca de la formación no puede ser incluida, sin más, en el conjunto de los interrogantes que exigen respuesta, sino más bien en el conjunto de los que exigen una “retroreflexión”, una interrogación retrospectiva (*Rückfrage*) acerca de las operaciones de sentido subyacentes que instituyen las cosas. Develar esas operaciones de sentido tiene efecto teórico, y también práctico y concreto en el mundo de la vida. Por un lado, nos permite suspender los prejuicios y presupuestos inherentes a un dominio del saber para emprender descripciones cada vez más ajustadas, aunque siempre inacabadas y perspectivas, de los fenómenos, mientras, por otro lado, hace posible la transformación de las prácticas arraigadas en aquellos prejuicios y presupuestos.

En un artículo titulado “¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”, su autora Rebekka Horlacher (2014) ofrece al lector una documentada y vasta contextualización del concepto de *Bildung* en el debate educativo del siglo XVIII. La autora contribuye con su artículo, incluso desde la propia formulación del título, a arrojar un manto de sospecha sobre este término que algunos abrazamos, no sin cierta ingenuidad, inspirados por la confianza en el ideal ilustrado de la razón. Lo que la contextualización histórica del concepto proporciona, en general, es la cabal conciencia de que se trata de un término caro a un horizonte de comprensión determinado espacio-temporalmente y, en particular, que la definición del concepto de *Bildung* transpone al ámbito de la educación un ideal estético bajo el cual se ponen en juego ideas sobre la interioridad y el cultivo personal. Esto no invalida el uso del concepto, ni lo censura, solo obliga a quien lo utiliza a extremar las precauciones al momento de generalizar su aplicación.

El concepto de *formación*, comprendido en términos de *Bildung*, alude a la experiencia y al proceso que no tiene por finalidad la posesión de conocimiento, sino más bien el desarrollo y cultivo del individuo. Esta acepción de la noción hace hincapié en la autoobservación y en la autorreflexión como aspectos centrales del proceso formativo, en la medida en que este consiste en un proceso individual, de formación

de *sí mismo*. La formación se distingue así de la crianza y de la instrucción en las cuales la responsabilidad y la carga de la educación están puestas en manos de terceros (madres, padres, instructores, maestros) (Sianes-Bautista, 2017). La formación en tanto *Bildung* tiene lugar en el contexto de un estado de desarrollo de la cultura y esta funge a la vez como ideal o modelo en el proceso formativo. En este sentido, algunos autores afirman que la *Bildung* consiste en un proceso identitario por el cual el individuo se desarrolla hasta albergar en sí mismo el modelo ofrecido por la cultura. Esto permite comprender la tesis kantiana acerca de que la formación es lo que permite transformar el estado de animalidad biológica e instintivo para que surja el ser moral. Estos son los aspectos de la definición de *Bildung* que, como señalé antes, resultan valiosos en la medida en que remiten al principio crítico y autónomico de la razón, sin embargo, es importante tener en cuenta que contienen un fuerte componente individualista y se encuentran comprometidos con un ideal (modelo, imagen) de la cultura subyacente no explicitado. Si bien este fin formativo de la humanidad puede ser interpretado de manera formal, resulta innegable que somos seres históricos y situados, y, por ello, es preciso estar alerta respecto a encubrir tras ideales formales compromisos regionales.⁹

Merleau-Ponty introduce en los escritos dedicados a la psicología infantil una noción que se presenta como una opción interesante para ocupar el campo semántico de la noción de *Bildung*: me refiero a la noción de *Gestaltung*. Como todos sabemos, la obra de Merleau-Ponty está atravesada por su preocupación e interés por la psicología de la forma (Wertheimer, Köhler y Kofka). La noción de forma, *Gestalt*, es utilizada por Merleau-Ponty en variados contextos y en relación con fenómenos diferentes: la percepción, la motricidad, la naturaleza, la política; sin embargo, todas estas alusiones en apariencia variadas poseen un núcleo de significación común: organización, articulación, estructura. Toda forma es para Merleau-Ponty el resultado de una dinámica y, en cuanto tal, es único e irrepetible,

9. El optimismo del concepto de *Bildung* subyace a la idea de que aquello a lo que se accedía era valioso y de algún modo constituía el más elevado grado de su desarrollo, como dejan adivinar las palabras de W. Jaeger al comienzo de *Paideia* sobre la desaparición del mundo que con su obra intentaba reconstruir.

se da de manera espontánea en virtud de la propia interacción de los componentes. La forma es un todo (posible) como resultado de la dinámica de sus partes.

La mencionada noción de *Gestaltung*, que aparece en los cursos de 1940-1950, puede ser traducida, también, como “formación”,¹⁰ incluso con un resultado más cercano al vocablo que utilizamos en nuestra lengua para traducir *Bildung*. En el término español “formación” se encuentra implicada la noción de *forma* y se distingue así de *Bildung*, que, en realidad, remite a *imagen*. La *Gestaltung* no es una actividad puramente intelectual, sino más bien lo contrario, se asemeja a la percepción y, en cuanto tal, el cuerpo, el mundo y los otros tienen gran protagonismo. Merleau-Ponty caracteriza la *Gestaltung* como una actividad “vital, concreta, siempre parcial, siempre capaz de regresar y menos estable de lo que una progresión puramente causada por la inteligencia podría ser” (2010, p. 254). La formación así entendida se empareja con la experiencia misma y amplía su espectro más allá de la formación espiritual, y la adquisición de la cultura y la civilización. La noción de *Gestaltung*, en cuanto organización, está íntimamente vinculada a la de desarrollo y, con ella, a la de individuación, proceso que no se da de manera lineal sino, más bien, circular, dialéctica.¹¹ Merleau-Ponty afirma que el niño se desarrolla bajo las condiciones de la cultura ambiente, pero el mundo entorno no se mantiene inmune a la presencia del niño:¹² “El desarrollo no está inscripto *a priori* en una naturaleza estática, ni procede *ex nihilo*. Más bien progresa de *Gestaltung* en *Gestaltung* como un escritor crea lentamente su lengua” (Merleau-Ponty, 2010, p. 224). El escritor crea su lengua apropiándose y encarnando el sentido en nuevos vocablos o inventando vocablos para poner a existir nuevos sentidos. En esto la tarea del escritor se asemeja a la del profesor que pone a existir nuevos sentidos en la recreación de las ideas, en la explicación de las teorías.

10 . En *La Nature*, *Gestaltung* es traducida en nota a pie de página como “organización”, “formación” (Merleau-Ponty, 1995, p. 323).

11 . Un ejemplo que ilustra estas ideas de formación e individuación la ofrece el cuento de Cortázar, “Axolotl”.

12 . “En la casa en donde nace un niño, todos los objetos cambian de sentido, se ponen a esperar de él un trato indeterminado aún [...]” (Merleau-Ponty, [1945] 1985, p. 415).

Propongo comprender la noción de formación como *Gestaltung* en el sentido que posibilita Merleau-Ponty al hablar de la conciencia infantil como una conciencia completa, no deficitaria en comparación con el sujeto adulto. Esto, a su vez, se puede hacer extensivo al estudiante en formación, gracias a lo cual podríamos pensar que no se encuentra en falta respecto al profesor o al conjunto del saber que se dispone a aprehender, sino, más bien, que se encuentra en una determinada *Gestaltung*, en un momento del proceso formativo que como tal, aun siendo provisorio e inestable, es total y abierto pero no incompleto. La noción de formación como *Gestaltung* nos permite, además, atender el sentido perentorio y precario de esa *Gestalt*, de esa forma, de ese estado de cosas, pues precisamente se encuentra inscrita en la temporalidad y por eso no es estática. La formación es un equilibrio inestable de sedimentaciones de sentidos, saberes y novedad, de proyección y posibilidades, de pasado y futuro, de totalidad y falta, de exceso y escasez.

REFERENCIAS

- Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas. Obras escogidas*. Buenos Aires: Ed. Charcas.
- Fernández Moreno, B. (1954). *Antología*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Kuhn, T. S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, M. (1999). Embodied reason. En G. Weiss y H. Fern Haber (Eds.), *Perspectives on embodiment. The intersections of nature and culture* (pp. 81-102). Nueva York/Londres: Routledge.
- Marais, S. (2007). *La hermana*. Barcelona: Salamandra.
- Merleau-Ponty, M. ([1945] 1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *La Nature*. París: Editions du Seuil.

- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child psychology and pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952*. Evanston: Northwestern University Press.
- Sianes-Bautista, A. (2017). "Bildung": concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 99-111.
- Vargas Guillén, G. (2016). *El deseo y la formación*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Individuación como proceso de alteración en Merleau-Ponty y Simondon¹

Alessandro Ballabio

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente capítulo consiste en esclarecer ciertos problemas respecto al tema de la individuación como proceso de alteración en Maurice Merleau-Ponty, desde su obra *Lo visible y lo invisible*, la cual inició en 1959 y quedó inconclusa dada su muerte imprevista. Además, se propondrá relacionar la concepción merleau-pontiana de individuación con aquella que Gilbert Simondon presenta en su escrito inédito *Historia de la noción de individuo* (*Histoire de la notion d'individu*). De manera enfática se intentará responder a las siguientes cuestiones: ¿qué concepto de individuación está implicado en las nociones de “carne” y “reversibilidad” en Merleau-Ponty?, ¿qué tipo de relación hay entre individuo y “preindividualidad” anónima? y ¿cómo se debe entender la noción de “preindividual” en Merleau-Ponty y Simondon?

1. El texto de este capítulo es una versión modificada del artículo “Ontología indirecta e individuación en el último Merleau-Ponty”, publicado por primera vez en la *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, vol. 10, n.º 1 (2018). Se publica bajo la autorización de la revista.

CARNE Y REVERSIBILIDAD

Una convicción constante de Merleau-Ponty a lo largo de toda su producción filosófica es que las cosas se ofrecen a nuestra experiencia mediante su lado invisible. Si pudiéramos tener acceso directo a todos los aspectos de un objeto en el mismo instante, este no sería más una cosa individuada, sino una idea absoluta sin sombras. Así, es posible comprender que cada cosa se muestra mediante su perspectiva, profundidad y espesor, lo cual será caracterizado por Merleau-Ponty con la noción de “carne”. Sin embargo, ¿qué debemos entender con el concepto de “carne”? En síntesis, para Merleau-Ponty es un elemento general, una estructura relacional, y un tejido común que entreteje los aspectos visibles e invisibles de las cosas. Es sinónimo de horizonte y remite a una misma estructura plástica que envuelve el anverso y el reverso de un mismo objeto (por ejemplo, un guante). Entonces, la “carne” se configura como el lugar de manifestación y encuentro de relaciones opuestas: anverso-reverso, identidad-alteridad; es un enredo paradójico que no es oportuno deshacer, pero del cual se deben reconocer los nudos particulares, las cosas y los individuos. Siendo así, la “carne” no es un hecho entre hechos o una constelación de hechos positivos, es una red anónima a partir de la cual cada cosa se individúa; comprendemos entonces “la ‘carne’ no como hecho o suma de hechos, sino como lugar de una inscripción de verdad” (Merleau-Ponty, 2010, p. 120, cita 65).

Desde luego, el *ego* y el *alter ego* no se dan como términos positivos de una relación, sino como dos atrios o aperturas ya que “en realidad no hay yo ni otro como positivos, subjetividades positivas. Son dos otros, dos aperturas, dos escenarios donde va a suceder algo —y ambos pertenecen al mismo mundo, al escenario del Ser” (Merleau-Ponty, 2010, p. 232). Anticipamos que también para Simondon el “ser” posee una estructura relacional y no objetiva, la cual es descrita por el filósofo mediante la noción de “unidad transductiva”:

El ser no posee una unidad de identidad, que es la del estado estable en el cual ninguna transformación es posible; el ser posee una “unidad transductiva”; es decir que puede desfasarse en relación consigo mismo, desbordarse él mismo de un lado y otro de “su centro”. (Simondon, 2009, pp. 36-37)

Así pues, el interior y exterior pertenecen al mismo horizonte de sentido y no son otra cosa que los dos lados constituyentes de la misma superficie fronteriza, como afirma Merleau-Ponty al sostener que

Está esa línea, esa superficie fronteriza a cierta distancia ante mí, donde se produce la inversión yo-otro / otro-yo [...] la punta del dedo de guante es nada —pero una nada que se puede invertir, y donde entonces se ven “cosas”—. El único “lugar” donde lo negativo está realmente es el pliegue, la aplicación mutua del adentro y del afuera, el punto de inversión. (2010, p. 232)

La idea de un punto de inversión o de pliegue que conecta los dos lados de un mismo tejido de mundo nos remite a la noción merleau-pontiana de “reversibilidad”, es decir de “com-posibilidad” entre sujeto y “ser”, entre *ego* y *alter ego*, y viceversa. En una nota de trabajo de noviembre de 1960, Merleau-Ponty nos explica el concepto de “reversibilidad” retomando la imagen del guante que se da vuelta, explicándolo de la siguiente manera:

Reversibilidad: el dedo del guante que se da vuelta - No es necesario un espectador que se sitúe en ambos lados. Basta con que, de un lado, yo vea el reverso del guante que se aplica sobre el anverso, con que toque uno por el otro (doble “representación” de un punto o plano del campo) el quiasmo es eso: la reversibilidad. (2010, p. 232)

Según el filósofo francés, para experimentar la extremidad del dedo del guante volteado no debemos hacernos espectadores de las dos partes del guante (el anverso y el reverso), pues ya es suficiente tocar la una con la otra. De igual manera, podremos conocer la alteridad de otro ser humano estrechándole la mano sin transponer analógicamente nuestro *ego*, pues

Si, al estrechar la mano de otro hombre, tengo la evidencia de que está aquí, es que ella sustituye a mi mano izquierda, que mi cuerpo se anexiona el cuerpo de otro en esta “especie de reflexión” de la cual es, paradójicamente, la sede. (Merleau-Ponty, 1964, p. 205)

Podríamos decir entonces que por sustitución tocamos el reverso mediante el anverso y que también reconocemos a alguien a

través de nosotros mismos. A su vez, el otro sujeto no es un pretexto, sino un fenómeno a través del cual nos volvemos visibles y cognoscibles a nosotros mismos. En ese sentido, las cosas y los otros individuos forman un sistema y un escenario de miradas que pueden alcanzarnos y ver lo que para nosotros es invisible. Por ejemplo, desde otra mirada se puede ver mi espalda o mi cabeza, ya que

Cada uno de los objetos dispone de los demás, que están a su alrededor, como espectadores de sus aspectos ocultos y garantía de su permanencia. Toda visión de un objeto por mí se reitera instantáneamente entre todos los objetos del mundo que son captados como coexistentes porque cada uno es todo lo que los demás “ven” de él. (Merleau-Ponty, 1993, p. 88)

Dado que cada cosa se individúa a partir de lo que los otros individuos ven de ella, podríamos comprender que somos todo lo que ellos ven de nosotros, de manera que vemos, pero también somos vistos por ellos. Estamos inscritos en el mismo “escenario del Ser” y nuestra experiencia se rige por esta posibilidad de reversibilidad que hay entre nosotros y algún otro, y por la cual “el sí mismo y el no-sí mismo sean como el reverso y el anverso, y que acaso nuestra experiencia ‘sea’ esa inversión que nos instala muy lejos de ‘nosotros’, en otra persona, en las cosas” (Merleau-Ponty, 2010, p. 146). En este sentido, cada identidad no es algo ya dado, sino un proceso vital que nace en la relación con las otras cosas y con los otros individuos: “cada uno es todo lo que los demás ‘ven’ de él”.

Este desdoblamiento reversible por el cual cada término de la relación encuentra su propia identidad para el otro y a partir del otro no delinea un tipo de relación sujeto-objeto según una dirección única, más bien nos muestra un tipo de relación reversible, cuyas polaridades se intercambian continuamente y no se dan antes de la relación misma. Si la identidad envuelve la alteridad, a su vez esta está envuelta en ella. No podemos admitir ninguna identidad preconcebida, pero tampoco una relación que se dé antes de sus partes. Se trata de una unidad en devenir, como sugiere Simondon (2009): “el devenir es integrado al ser” (p. 184) y “lo que se toma por ‘relación o dualidad de principios’ es de hecho despliegue del ser, que es más que unidad y más que identidad; el devenir es una dimensión del ser” (p. 37). Lo que se da originalmente es el horizonte que asegura

la identidad y la diversidad entre los polos de la relación, pero este es un acontecer, un devenir y no un estrado o una capa de sentido que precede o está debajo de las diferencias. Somos visibles desde el punto de vista de otro sujeto y este es visible desde nuestro punto de vista: ambos somos visibles porque estamos inscritos en la “visibilidad”, en la misma “carne” y en el mismo “escenario del Ser”. Hay reversibilidad entre uno y otro, pero se trata de una casi-reversibilidad, siempre inminente pero nunca realizada de hecho:

Mi mano izquierda está siempre a punto de tocar a mi mano derecha tocando las cosas, pero nunca logro la coincidencia; ésta [la coincidencia] se eclipsa en el momento de producirse, y siempre se da una de dos: o mi mano derecha pasa realmente a la condición de tocada, pero entonces se interrumpe su captación del mundo, o bien ella la conserva, pero entonces yo no la toco realmente a ella, sólo palpo con mi mano izquierda su envoltorio exterior. (Merleau-Ponty, 2010, p. 133)

El fenómeno de la “reversibilidad” no es nunca completamente transparente a sí mismo, sino que es un movimiento bidireccional cuyas fases implican continuos desfases y retardos.

85

LA ALTERACIÓN DEL INDIVIDUO

Hasta ahora pudimos constatar cómo el objeto del conocimiento se presenta siempre como una alteridad: los otros individuos o las otras cosas. También hemos aclarado cómo nosotros, lejos de ser sujetos de sobrevuelo que observan desinteresados desde lo alto, llegamos siempre en retraso al encuentro con la alteridad. Esta es tal en tanto ya ha pasado o debe aún venir, en cada caso huye y excede nuestro presente. Pero precisamente la experiencia de esta diferencia o excedencia que no se puede colmar con respecto a la alteridad nos abre a la posibilidad de conocerla, pues como Merleau-Ponty (2010) argumentaría: “es necesario entonces que la distancia, sin la cual la experiencia de la cosa o del pasado se reduciría a cero, sea también apertura a la cosa, al pasado, que entre en su definición” (p. 114). Podemos observar que lo que se nos ha dado en el encuentro con la alteridad no es, entonces, una “cosa desnuda” o un pasado así como era, “sino la cosa dispuesta a ser vista, cargada, tanto por principio como de hecho, de todas las visiones que de ella pueden tomarse: el pasado tal como fue un día, ‘más’ una inexplicable alteración, una extraña distancia” (Merleau-Ponty, 2010, p. 114).

Por ende, la presencia de los otros individuos implica una alteración de nuestra esfera de propiedad, porque desquicia nuestro “aquí y ahora” en el mundo y nos proyecta afuera de nosotros. Del mismo modo, si el objeto de conocimiento no es una “cosa desnuda”, sino algo listo para ser visto desde otras visiones compositibles a la nuestra, no está cerrado en sí mismo, sino abierto a ellas. Del mismo modo, el objeto está siempre sujeto a posibles alteraciones que lo proyectan fuera de sí: no es estático, sino *ek-stático*. Siendo así, sujeto y objeto están proyectados afuera de sí, disponibles al encuentro con la alteridad, pues “el hombre puede hacer el *alter ego* que no puede hacer el ‘pensamiento’, porque se encuentra fuera de sí en el mundo y porque un éxtasis es susceptible de entrar en composición con otros” (Merleau-Ponty, 1964, p. 209). Pero, ¿qué tenemos en común nosotros y los otros individuos? En el encuentro con alguien, en el intercambio de un apretón de manos “hago experiencia de una común ‘intercorporeidad’ mediante la cual estoy originariamente entrecruzado con los otros en una misma ‘trama carnal’” (Kirchmayr, 2008, p. 208).²

Al entender que el otro individuo “aparece por extensión de esta ‘copresencia’, él y yo somos como los órganos de una única intercorporeidad” (Merleau-Ponty, 1964, p. 205), es necesario retomar el concepto de “carne” antes mencionado. En particular, nuestro cuerpo como el ajeno se individúa en virtud de una “intercorporeidad” común, es decir, de un mismo “entramado carnal”, que Merleau-Ponty identifica con el concepto de “elemento”, procedente de la filosofía jónica, pues “la ‘carne’ no es materia, no es espíritu, no es substancia. Sería necesario, para designarla, el viejo termino de ‘elemento’” (Merleau-Ponty, 2010, p. 127). En otras palabras, aquel elemento general y común por el cual el *ego* y el *alter ego*, “pasado y presente son *Ineinander*, cada uno envuelto-envolvente [...] es la ‘carne’” (Merleau-Ponty, 2010, p. 236). Entonces, es válido un principio de sustitución: tanto nuestro “aquí”, nuestro cuerpo, como el “aquí del otro”, su cuerpo, se individúan en virtud de su común intercambiabilidad, que no es más que el poder que cada individuo tiene de salir y volver en sí. Raoul Kirchmayr (2008) subraya justamente que “el principio de sustitución aquí procede paralelamente al *principium individuationis*” (p. 210) en un sentido que debemos comprender aún.

2. Las citas de los siguientes textos están libremente traducidas al español: De Saint Aubert (2005); Gambazzi (1999); Kirchmayr (2008); Merleau-Ponty (2005); Simondon (1989); Simondon (2005).

Hasta ahora, el concepto de “reversibilidad” nos ha llevado a pensar en los polos de la relación entre *ego* y *alter ego* como el anverso y el reverso de un mismo elemento, al mismo tiempo envueltos y envolventes. La identidad y la alteridad, nuestro cuerpo y el ajeno se determinan recíproca y reversiblemente el uno como la milagrosa prolongación del cuerpo del otro. Incluso, “hay un único cuerpo anónimo y operativo, antecedente a la individuación, de la cual los cuerpos singulares serían el anverso y el reverso” (Kirchmayr, 2008, p. 210).

Si seguimos el razonamiento de Merleau-Ponty, podemos admitir con él que “no hay identidad, ni no-identidad o no-coincidencia, más bien hay adentro y afuera girando uno en torno al otro. Mi nada ‘central’ es como la punta de la espiral estroboscópica, que está ‘no se sabe dónde’, que es ‘nadie’” (Merleau-Ponty, 2010, p. 232). Hay una “intercorporeidad preindividual” anónima y operativa anterior a cada individuo y que es “‘nadie’, en el sentido de Ulises, como el anónimo que huye al mundo y que todavía no ha dejado en él su huella” (Merleau-Ponty, 2010, p. 179). Podemos comparar este elemento anónimo y “preindividual” con un imperceptible fondo de irreflexión caracterizado por una desposesión e incognoscibilidad, pues “es justamente porque se sabe demasiado bien de qué se trata que no se necesita plantearlo en *ob-jectum*. Anonimato y generalidad” (Merleau-Ponty, 2010, p. 179). El *ego* y el *alter ego* están entrelazados por un anónimo y desconocido espesor de realidad que los envuelve y que, a su vez, lo envuelven, y que es anterior a cada proceso de objetivación e individuación. Entre nuestro sujeto y el del otro no se presenta nada más que una laguna, una “cavidad de ser”, una “tierra de nadie”, que no es un vacío sino una zona intermedia que permite el pasaje desde el anonimato “preindividual” al individuo determinado.

En *Lo invisible y lo visible* (2010), Merleau-Ponty esboza su concepción fundamental de individuo con estas palabras:

Nunca tenemos ante nosotros individuos puros, glaciares de entes indivisibles, ni esencias sin lugar y sin fecha, no porque existan en otro lugar, fuera de nuestro alcance, sino porque somos experiencias, es decir pensamientos, que experimentan tras de sí el peso del espacio y del tiempo, del Ser mismo que estos piensan, que por lo tanto no mantienen bajo su mirada un espacio y un tiempo serial ni la pura idea de las series, sino que tienen a su alrededor un tiempo y un espacio de apilamiento, de proliferación, de intrusión, de

promiscuidad —perpetua preñez, perpetuo alumbramiento, generatividad y generalidad, esencia bruta y existencia bruta, que son los vientres y nodos de la misma vibración ontológica. (p. 107)

En ese sentido, entendemos que los individuos no son seres puros o “cosas desnudas” más allá o arriba del tiempo y del espacio, sino seres sujetados a la presión del tiempo y del espacio. Ellos padecen la actividad y del mismo modo habitan el tejido espacio-temporal no exacto, sino tosco y fecundo del cual son los vientres y nudos vibrantes. La filosofía debe, entonces, mostrarnos cómo este fondo de irreflexión, este tejido bruto y general de “carne”, no es nada más que algo que permite la aparición del individuo: “la filosofía como interrogación [...] sólo puede consistir en mostrar cómo el mundo se articula a partir de un cero de ser que no es una nada” (Merleau-Ponty, 2010, p. 229).

LA INDIVIDUACIÓN EN SIMONDON

Con el propósito de observar la génesis del individuo desde un estrado anónimo y “preindividual”, resulta fructífero acercarnos al concepto de individuación elaborado por Gilbert Simondon (2009), discípulo de Merleau-Ponty:

La individuación debe ser captada como devenir del ser, y no como modelo del ser que agotaría su significación. El ser individuado no es todo el ser ni el ser primero; en lugar de captar la individuación a partir del ser individuado, es preciso captar el ser individuado a partir de la individuación, y la individuación, a partir del ser preindividual. (p. 37)

Según Paolo Gambazzi (1999), Simondon piensa la individuación, es decir, la constitución del individuo en cuanto tal como “una modulación de un tema, y no la copia realizada (en la realidad) de un modelo” (p. 254). De la misma forma, Vargas Guillén (2014) observa que “individuarse es diferenciarse”:

Se individúa lo ente; se diferencia con respecto a lo ente. Aquél toma las propiedades propiamente propias como su “interioridad” y se limita a sí mismo, crea un límite desde sí. Desde luego, comienza teniendo límites o bordes borrosos. Dentro de lo “común” se desfasa,

desde sí, haciéndose referente de sí: centro descentrado con respecto a lo mismo de lo que es parte; constituyéndose como otro, lo otro, con respecto a esto mismo. (p. 25)

En su texto inédito, “Historia de la noción de individuo” (2005), Simondon afirma que “el principio de individuación, si no es exterior, por lo menos es anterior al individuo; él se prolonga en el individuo bajo la forma de un dinamismo de crecimiento” (p. 47). Pensar al individuo como la determinación de una forma, con base en un modelo preestablecido, excluye la idea simondoniana de la individuación en cuanto modulación constantemente variable. Merleau-Ponty, en una nota de trabajo inédita de 1959, menciona explícitamente a Simondon y coincide con su concepción de individuación como proceso vital en constante evolución, pues “desde el punto de vista de una biología moderna, por el contrario, hay la idea de una herencia como prolongación de la ontogénesis, de la individuación, estas últimas entendidas como procesos vitales” (Merleau-Ponty, 2005, p. 39).

“Modulación”, “dinamismo” y “proceso vital” son, entonces, los títulos de la individuación simondoniana que remiten a la idea merleau-pontiana de un pasaje/tránsito reversible del fondo preindividual y anónimo al individuo concreto, un pasaje del cual el individuo conserva la huella y que se configura como la condición instituyente de los individuos. Al respecto, Emmanuel de Saint Aubert (2005), introduciendo dos textos inéditos sobre la individuación de Merleau-Ponty y Simondon, escribe que

El pasaje se hizo, hay pasaje, o mejor hubo pasaje. Lo cual significa que nosotros somos siempre antes o después, que no asistimos a él. Lo individual es irrecusable y, por lo tanto, como un cristal su propia agua-madre, lleva siempre en sí lo preindividual, como rasgo de lo que lo ha precedido y germen de lo que lo superará. (p. 28)

Por lo tanto, para empezar a comprender la individuación simondoniana, es oportuno pensar al individuo como sistema holístico, como proceso en la totalidad de su darse, es decir, como fases de un devenir que conserva el rasgo de su dimensión “preindividual”:

El ser preindividual es el ser en el cual no existe fase; [...] La individuación corresponde a la aparición de fases en el ser que son las fases

del ser [...]; se podría decir en un cierto sentido que el único principio por el que uno puede guiarse es el de la conservación del ser a través del devenir. (Simondon, 2009, p. 27)

En relación con lo anterior, para Simondon resulta inconcebible un individuo abstraído de su propio dinamismo de concreción en el ambiente; más aún, el individuo es precisamente el proceso de ambientación concreta de lo “preindividual”: “El individuo no es el único aspecto del ser; él es todo el ser solamente con el complemento que es el ambiente, generado al mismo tiempo que el individuo” (Simondon, 1989, p. 142). El “ser” completo, el *ensemble absolu*, es el proceso vital en su totalidad que desemboca en la concreción del individuo en su ambiente, es anterior a la individuación y se ubica “al límite entre el individuo y lo que queda de él, según una mediación suspendida entre la trascendencia y la inmanencia” (Simondon, 1989, p. 137).

Este *ensemble absolu* se sitúa, entonces, en aquella zona intermedia entre el individuo y su ambiente, sin invadirlos y dejándolos modularse y concretarse libremente, lo cual nos remite al concepto de “carne” merleau-pontiano como algo que no se encuentra sobre o debajo de los individuos, está entre ellos, en aquellas juntas del “ser” en las que el individuo es “el otro diferente del otro, y la identidad diferencia de diferencia” (Merleau-Ponty, 2010, p. 233).

Por lo tanto, este proceso de individuación, entendido como pasaje desde lo “preindividual” al individuo, no se caracteriza como un proceso de encarnación empírica de una esencia ya dada y preconstituida en otro lugar y que se concretaría aquí y ahora:

No hay aquí un problema de alter ego, porque no soy yo quien ve, no es él quien ve, sino que una visibilidad anónima nos habita a ambos, una visión en general, en virtud de esa propiedad primordial perteneciente a la “carne” de irradiar a todas partes y para siempre estando aquí y ahora, de ser también dimensión universal siendo individuo. (Merleau-Ponty, 2010, p. 129)

En su ser “universalidad siendo individuo”, la “carne” se configura como aquel horizonte ambivalente y trascendental que asegura la reversibilidad en cuanto *principium individuationis* o “doble referencia, la identidad del entrar en sí y salir de sí, de la

vivencia y de la distancia” (Merleau-Ponty, 2010, p. 114). Se trata de un movimiento en dos direcciones en el que el sujeto se individúa saliendo de sí, es decir, alterándose y retrotrayendo en sí la diferencia y el estilo peculiar de otro sujeto. La individuación no es, entonces, un mero proceso de conocimiento de otro individuo, sino de “co-nacimiento” con él.

CONCLUSIÓN

Este proceso vital de individuación en cuanto “co-nacimiento” es lo que queremos señalar como proceso de formación o educación. Sin embargo, ¿cómo acontece este “co-nacimiento”? El texto de la canción “Soy pan, soy paz, soy más” de Luis Ramón Igarzábal (s.f.), mejor conocido como Piero, lo describe bien desde una imagen poética:

Fui niño, cuna, teta, techo, manta
 Más miedo, cuco, grito, llanto, raza
 Después mezclaron las palabras
 O se escapaban las miradas
 Algo pasó no entendí nada.

Aquí el autor hace referencia a una dimensión preindividual en la cual no es posible diferenciar las cosas y diferenciarse como individuo: “fui niño, cuna, teta, techo, manta. Más miedo, cuco, grito, llanto, raza”. Luego acontece algo: “mezclaron las palabras”. Entra en juego el fenómeno de la palabra que nombra las cosas, vocaliza las cosas y al hacerlo las separa de aquel gran depósito indeterminado que llamamos preindividual. Entonces, no se trata de un grito o un llanto inarticulado sino de palabras articuladas, nombres que ofrecen una existencia estable e individual, es decir, una existencia ideal: nuestro nombre perdura más allá de nosotros aunque desaparezcamos.

En suma, la palabra evoca (*ex-vocare*: llamar afuera) al individuo desde la indistinción preindividual para convocarlo a un “lugar de una inscripción de verdad” o en el “escenario del Ser”, como afirma Merleau-Ponty, que es la comunidad. La comunidad de los convocados por su nombre es aquel lugar de inscripción de verdad o el ambiente en el que el individuo existe como proceso de concreción y formación de sí mismo. En este sentido, la palabra educa, es decir, conduce al individuo fuera (*ex-ducere*) de una situación de indistinción en la que no aparece como tal hasta que no es convocado por su

nombre a concretarse en la comunidad. La palabra *e-voca, e-duca*, y de esta forma crea comunidad. En pocas palabras, no se da individuación como formación o educación afuera del contexto dinámico de la comunidad de los evocados y llamados por su nombre propio.

REFERENCIAS

- De Saint Aubert, E. (2005). De l'Être brut à l'homme. Contextualisation de deux notes inédites de Merleau-Ponty. *Chiasmi International*, 7, 25-28.
- Gambazzi, P. (1999). Fissione dell'essere, essenze e visibilità assoluta. Individuazione e eccitètà della cosa nell'ultimo Merleau-Ponty. *Chiasmi International*, 1, 253-271.
- Igarzábal, L. R. (s.f.). Soy pan, soy paz, soy más. Recuperado de <https://pieroonline.com/discografia.html>
- Kirchmayr, R. (2008). *Merleau-Ponty: una sintesi*. Milán: Marinotti Edizioni.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signos*. Barcelona: Seix Barral.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2005). Notes de travail inédites. Bibliothèque Nationale de France, volume VIII. *Chiasmi International*, 7, 39-40.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris: Aubier.
- Simondon, G. (2005). Histoire de la notion d'individu. *Chiasmi International*, 7, 45-54.
- Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma e información*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra y Editorial Cactus.
- Vargas Guillén, G. (2014). *Individuación y anarquía: metafísica y fenomenología de la individuación*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades/Universidad San Buenaventura.

PARTE 3.
INDIVIDUACIÓN-
TRANSINDIVIDUACIÓN



Sujeto, individuación y formación

Lina Marcela Gil Congote

INTRODUCCIÓN

Para abordar el tema de la formación se hace un recorrido por el concepto de aprendizaje como una invariante de la individuación psíquica y se plantea el *continuum* de formas elementales hasta su expresión en la resolución de problemas propia de la dimensión transindividual, en un horizonte común de acción. Este abordaje se sirve de aspectos comunes en Simondon y Lewin para fundamentar un enfoque psicosocial.

En la obra de Simondon se conjuga un orden metafísico u ontológico (del orden del ser), epistemológico (del orden del conocer) y, dentro de este, metodológico (del orden del proceder). Desplaza su interés en la ontología (más como sustancia, del ser acabado o producto), a la ontogénesis como filosofía primera —de la que se deriva cualquier teoría del conocimiento (Simondon, 2009, pp. 363-364, 423-424)—.¹ El autor cuenta con una formación filosófica siempre en

1 . El método para conocer el devenir de la ontogénesis es la *allagmática*, centrado en las operaciones, no en las estructuras (analogía de operaciones, no de identidades). Aunque siempre se requieren la una a la otra, históricamente, según Simondon, ha predominado el estudio de las estructuras. Pero no basta un único método, los procesos empíricos, los estudios

diálogo con las ciencias, entre ellas la psicología. El interés por la individuación surge antes de sus investigaciones doctorales, desde la historia de la filosofía, hasta los vínculos con la psicofísica. Busca definir el modo en que la acción participa en los comportamientos humanos y animales a partir del estudio de la sensación, la percepción, la personalidad, la técnica y la tecnología (Simondon, s.f.); contrastan así sus tendencias, si se quiere positivistas, visibles en la búsqueda de una axiomática, con sus posturas más humanistas, para conducir la individuación psíquica y colectiva hacia un horizonte transindividual a partir de la consciencia reflexiva de sí (cf. Gil, 2017). Al estudiar la individuación cuestiona cualquier idea de sustancia y propone una topología de los seres físicos, biológicos y psíquicos,² haciendo acopio de la mecánica cuántica y las ciencias físicas que desde inicios del siglo xx generan un cambio en la forma de estudiar el ser (Einstein, Bohr, De Broglie) (cf. Vargas, 2014, pp. 46-47). En medio de las vertientes psicológicas de la época (teoría de la *Gestalt*, teoría de campo, psicología genética, conductismo, psicoanálisis, entre otras), convoca una comprensión de la vida psíquica y sus procesos constitutivos, entre ellos el aprendizaje y la resolución de problemas que, orientados hacia la dimensión transindividual, aportan al concepto de formación desde un enfoque psicosocial.

APRENDIZAJE Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Simondon plantea una normatividad que, en términos de individuación, se entiende como la información disponible —en el individuo y en su medio asociado— que permite optar por ciertos resultados sobre otros, en la medida en que resultan más adaptativos y ofrecen una estabilidad transitoria o *metaestabilidad* desde la cual desplegar nuevos potenciales: en las formas más elementales de vida se da mediante tropismos y reflejos, que se complejizan en los instintos y

comparados, se conjugan con las descripciones fenomenológicas y los estudios de caso para entender la génesis y el curso de un fenómeno (cf. Gil y Vargas, 2019).

2. “El principio de individuación es una operación. Lo que hace que un ser sea él mismo, diferente de todos los demás, no es ni su materia ni su forma, sino la operación a través de la cual su materia ha adquirido forma en un cierto sistema de resonancia interna. [...] Se podría decir que el principio de individuación es la operación allagmática común entre la materia y la forma a través de la actualización de la energía potencial. Esta energía es energía de un sistema” (Simondon, 2009, p. 61). Más adelante afirma: “Generalizando esta relativización del individuo y transponiéndolo al dominio reflexivo, se puede hacer del estudio de la individuación una teoría del ser” (Simondon, 2009, p. 490).

en formas de aprendizaje, conductas inteligentes, con eventual participación de signos. Admite grados de psiquismo en los animales, pero solo en los humanos se dan significaciones compartidas —más que señales—, en medio de normas, creencias y valores que transforman al entorno y al sujeto (cf. Simondon, 2009).

Lo psíquico no es un dominio, es una dialéctica de funciones que organiza los procesos de amplificación y transducción; se plasma en una *personalidad psicósomática*, un mundo de creencias, normas, valores y *sistemas de acción* dentro de los cuales cada individuo resuelve los problemas. La *morfogénesis*, el crecimiento, cambia de nivel, de orden de magnitud según el tipo de individuación del que se trate: desde los tropismos y las taxias, los reflejos y los instintos, hasta las conductas inteligentes.

Es ilustrativo el ejemplo sobre las formas de crecimiento de los árboles dependiendo de su entorno: aislados son espigados, con pocas ramas y un follaje prolongado hacia la luz, mientras que en bosques frondosos, en grupos, son achatados o bajos y el follaje se extiende hacia los lados, logrando captar mayor cantidad de luz y resistir las corrientes de viento (cf. Simondon, 2019, p. 390). Estas formas de acople se dan en todas las fases de individuación en sucesivas adaptaciones activas que integran el orden de polaridad del individuo y el entorno.

Para entender este concepto en su obra es necesario advertir los diferentes grados de complejidad y el tipo de problemas a resolver: 1) sensibilidad orientada a captar relaciones en el espacio mediante rodeo y evitación como formas elementales o rudimentarias de aprendizaje; 2) percepción de un plan y posibilidad de ejecutarlo, hay adquisición de forma y un paso gradual de imágenes a símbolos; 3) esquemas universales mediante imaginación e invención; el caso de la técnica permite conservar y transmitir esquemas cognitivos y axiológicos.³

En sus diversos grados, la individuación se despliega para captar las condiciones externas, organizar el territorio, orientar el comportamiento en diferentes tendencias según la información disponible, enfrentar nuevos problemas y disponer de sucesivas resoluciones que, pese a las diferencias, conservan operaciones comunes

3. Las ideas planteadas en este apartado se desarrollan más ampliamente en Lina M. Gil (2019), *Individuación, sujeto y aprendizaje*. *DoisPontos*, 16(3), 43-56.

que pueden ser conocidas en su génesis. La perspectiva evolutiva y del desarrollo va de lo sensorio-motor, en un nivel individual, a lo cognitivo en una “percepción de tipo superior” que se abre a lo colectivo en su dimensión espacial y temporal. La vida es continua resolución de problemas —prácticos y simbólicos— (Simondon, 2019, p. 339), pero, a diferencia de los primeros niveles, el tercero introduce la invención que implica transducir el medio asociado y alcanzar un nivel de conciencia, de comprensión del problema y de la solución que no solo aplica para un caso: se establece un modelo o análogo del esquema que subyace y es replicable; no solo hay aprendizaje, hay resolución de problemas proyectado a futuras soluciones iguales o afines (Simondon, 2018, pp. 128-131). El aprendizaje “verdadero” para Simondon

Es la adquisición de numerosos esquemas bien integrados que dan al ser humano adulto un poder de plasticidad y de permanente adaptación inventiva. [...] [L]a capacidad de adaptación continuada varía en función directa de la riqueza de la comunicación posible con el medio. Un individuo puede resolver este problema siempre nuevo que es la vida cuando puede comprender y apreciar los resultados de la acción en el medio en el que vive. (2017, p. 236)

El aprendizaje y la resolución de problemas, orientados desde la formación, no acontecen en el ámbito individual, son sistemas de acción, una red de relaciones, una interacción de funciones de diverso orden: senso-perceptivas, afecto-emotivas, conducentes a la acción, en un campo más amplio que el individuo: se da el tránsito del aprendizaje, propio de la individuación psíquica, a la resolución de problemas, propio de la dimensión transindividual.

El aprendizaje inteligente introduce la capacidad reflexiva para explorar diferentes tendencias y fines derivados de la acción. Es por esto que Simondon sitúa la técnica en un ámbito por excelencia de invención: obrar de manera consciente para orientar la resolución de problemas que tienen sentido para la humanidad en términos de individuación. Esta capacidad reflexiva es constitutiva de lo humano: “[...] la realidad psicológica es precisamente la instauración de esta reciprocidad [entre el dominio de lo simultáneo y el de lo sucesivo] a la cual se puede dar el nombre de reflexión” (Simondon, 2009, p. 411). Esta capacidad del sujeto de integrar experiencias pasadas al presente

y proyectar un futuro, de tomarse como objeto y ser al mismo tiempo “elemento” de la solución de un problema, con su idiosincrasia, su pensamiento, su propia historia y los recursos de los que dispone, es característica de una “consciencia reflexiva de sí” (2009, p. 412). Esta consciencia es la misma que sustenta lo transindividual, un encuentro con otros individuos dispuestos a transformarse mutuamente:

La relación interindividual puede seguir siendo una simple relación y evitar la reflexividad [...]. Por el contrario, la verdadera relación transindividual sólo comienza más allá de la soledad; es constituida por el individuo que se ha puesto en entredicho, y no por la suma convergente de los vínculos interindividuales. (2009, pp. 415-416)

El aprendizaje puede realizarse de manera individual, pero la resolución de problemas en el ámbito de la formación convoca a la vez el valor de la tradición —vuelta al pasado— y la perspectiva de cambio —hacia el porvenir—; requiere la presencia de otros para interrogarse a sí mismo y conformar, en el encuentro, un entorno de individuación psíquica y colectiva, transindividual.

99

LA FORMACIÓN COMO RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El concepto de formación basado en la teoría de la individuación obedece a una epistemología que puede sintetizarse en las siguientes características, que desembocan, según los propósitos de este estudio, en una dimensión político-pedagógica.

Relación sujeto-objeto más allá de dualismos y dicotomías. La relación tiene carácter de ser: tanto sujeto como objeto remiten a un haz de relaciones, la realidad no puede ser pensada por fuera de un sujeto que conoce. El problema central desde el punto de vista epistemológico es el retorno del sujeto sobre sí mismo, como condición de posibilidad de la individuación psíquica y del conocimiento: de sí, de los otros, del mundo, en último término, de la ontogénesis, del proceso del ser en su devenir.

Perspectiva genética que atiende la trayectoria de los fenómenos y el modo como se expresan en la actualidad. La temporalidad es una invariante de la individuación; esta solo acontece en devenir y corresponde en su estudio captar la génesis, más que el resultado o el efecto, bien sea del individuo, la identidad o la formación.

Primacía de la Gestalt ampliamente valorada en Simondon, al menos en su tercera etapa, cuando pasa de la noción de figura-fondo al sistema individuo-entorno, y traslada la importancia de la percepción al comportamiento en su amplitud. El intento de axiomatización y, por vía de la cibernética, de “unificación de las ciencias” que ofrece la teoría de la *Gestalt* fundamentan un enfoque *psicosocial* en el que el concepto de *campo*, desde los aportes de Kurt Lewin (cf. Fernández y Puentes, 2009), sitúa la pregunta en la génesis,⁴ en la discontinuidad y en la afectación mutua de órdenes o dimensiones (transducción). Para Lewin no todo cambio es un aprendizaje, cuestiona en su época a los teóricos del reflejo condicionado y a los asociacionistas por querer reducir todo a una o pocas leyes, desde el aprendizaje, la memoria, etc. Pero no se abordan como cambios de estructura dentro de un proceso de diferenciación que es de dos órdenes: cambio de *estructura cognitiva* y cambios asociados a las *valencias*⁵ (necesidades y motivaciones), siempre dentro de un entorno, una “atmósfera” que puede ser afectada para incidir en el aprendizaje. Lewin distingue varios tipos de cambios que no se limitan al ámbito del conocimiento: el primero, en efecto asociado al cambio de estructuras cognitivas; el segundo, asociado a la motivación, que se hace visible en agrado o desagrado; en tercer lugar, cambios asociados a ideologías o la pertenencia a un grupo; por último, cambios visibles en habilidades y destrezas corporales (Lewin, 1988, p. 73). Esta clasificación es acorde con Simondon porque atiende diferentes dimensiones: afecto-emo-tivas, sensoperceptivas, reflexivas y de autoconsciencia.

Noción de sistema construida a partir de la teoría del campo y la cibernética. En la interdependencia de factores individuo y medio no solo hay intercambios energéticos, hay una causalidad recurrente que impide ver un ser aislado de su entorno y del efecto mutuo que

4. Se reconoce en Piaget otra fuente indispensable para pensar la ontogénesis y el desarrollo desde la constitución de estructuras, al igual que la diferencia entre sujeto epistémico y sujeto psicológico en la base de su epistemología genética.

5. Para Lewin (1988, p. 85), “[l]a valencia de una actividad depende en parte de su significado y, por lo tanto, de la estructura cognitiva”. Da el ejemplo de la resistencia de los niños a comer ciertos alimentos y la posibilidad de cambiar los hábitos a partir de un cambio de valencias: desde servir los mismos alimentos en un entorno favorable como la fiesta de un compañero, con frases negativas “solo los niños malos rechazan estos alimentos”, o involucrarse en la actividad: “un bocado para papi, otro para mami, otro para el nene”, o mediante un cuento, mostrando cómo sus héroes consumen estos alimentos; de igual modo, puede comer a gusto en la escuela pero no en casa porque se ha convertido en un “campo de batalla”. El aprendizaje acontece en cada campo (entorno) y transforma estructuras cognitivas por diferentes medios.

siempre acontece en el encuentro, en la emergencia, gracias a la indeterminación de lo preindividual. El campo de potenciales no es homogéneo, hay interdependencia y “acción recíproca” de los elementos o dimensiones que lo componen. Hay tensiones o fuerzas contrapuestas que implican la información del medio y del propio individuo para resolver problemas. La resolución de tensiones o disparidades no es homeostasis, es problematización con momentos de estabilidad (metaestabilidad) que generan o pueden generar nuevas estructuras (*insight* en Lewin, actualización de sí en Goldstein, institución de nuevas normas en Canguilhem) (Heredia, 2018, pp. 366-369). Considerar individuo y entorno como un sistema supera el esquema hilemórfico cuestionado por Simondon en la medida en que sus elementos —materia y forma— se asumen ya constituidos o acabados antes de la operación que los une. Por el contrario, la transformación de individuo y entorno, en cualquiera de sus fases —física, biológica y psíquica—, remite a la emergencia de propiedades nuevas como característica del devenir. La individuación psíquica y colectiva está enraizada en la naturaleza y la cultura, es decir, acopia factores físicos, biológicos y simbólicos —normas, valores, representaciones, etc.— con factores contingentes que despliegan o limitan las posibilidades del sujeto.

Carácter metafísico y valor epistemológico de la participación (Vargas, 2014). En la medida en que cada individuo (ente) es un haz de relaciones, no solo intrínsecamente, también está en un entramado de relaciones con su entorno, y las acciones que unos y otros ejerzan orientan la trayectoria del sistema, de modo que no solo es constitución de mundo compartido, es acción colectiva. Pero esto no acontece en abstracto, se requiere la disposición de los sujetos y la creación de entornos de individuación que movilicen el deseo de saber mediante la participación de los sujetos, para que se amplíe el campo de potenciales y, en efecto, se actualicen en el encuentro.

Dimensión político-pedagógica, que conjuga una concepción de sujeto indesligable de un entorno, una noción de sistema conducente a la acción, esto es, *horizonte transindividual, vía imaginación e invención*.

El profesor, el maestro, en un entorno formativo muestra (enseña) alternativas y transmite en último término *cómo aprendió* su relación con el deseo de saber, no solo el bagaje y el conocimiento adquirido. Ejerce una función que bien puede movilizar el deseo del

otro, generar una identificación imaginaria con él u obturarlo por vías autoritarias o ajenas al desenvolvimiento de cada uno en sus posibilidades. Una propuesta genético-pedagógica no solo evidencia la génesis de la función del maestro, actualiza su trayectoria en lo que transmite en el aula, acompaña la trayectoria de los estudiantes para que sean ellos mismos quienes construyan su saber y den el paso del aprendizaje a la resolución de problemas. Se requiere situar el contexto específico, la realidad del niño o del joven, sus preguntas, más allá de un saber preformado o de un currículo por competencias que han de ser adquiridas por todos de igual modo. Desde una psicología de la individuación se confía en que el aprendizaje involucre el mundo de la experiencia y las necesidades sentidas para llevar a la práctica soluciones que funcionen para sí mismo y para el entorno. La resolución de problemas permite transducir un saber que no podría desarrollarse en solitario; la *zona de desarrollo próximo*, lo que el sujeto puede hacer con la ayuda de otros, es una forma de nombrar, con Vygotsky, este acontecer en el aula pensada como entorno de individuación.

Desde la noción de sistema se renuncia a un ideal preformado (*Bildung*) o molde al que ha de acoplarse todo sujeto. Se reconoce, más bien, que siempre hay aspectos indeterminados que podrán generar efectos diversos, no solo los que se enuncian o se programan (¿*Gestaltung*?).⁶ El fundamento de la libertad y la responsabilidad es justamente la indeterminación del sistema, desde la cual cada uno podrá elegir —aunque sea en mínima parte— en su singular modo de ser y vivir, con una historia, un deseo y unas circunstancias que definen su identidad, efecto de procesos de individuación.

La individuación como formación es una alternativa a la pedagogía afirmativa, moderna, que entiende la formación como modelamiento. Esta concepción de aprendizaje abre la posibilidad de *líneas de fuga*, de vías para que el sujeto se consolide en la diferencia y a la vez en la participación. El resto preindividual (lo pulsional, inconsciente, implícito, pasividad o sedimento, no articulado, pero

6. La diferencia entre *Bildung* y *Gestaltung* es un tema de estudio por desarrollarse desde la perspectiva de Simondon (cf. Aguirre, 2015a, 2015b). Es cuando menos sugerente el vínculo con Merleau-Ponty, la teoría de la *Gestalt* y la incidencia de la técnica en su obra, para pensar la cercanía con la *Gestaltung*. A manera de hipótesis se puede plantear el molde del lado de la *Bildung* y la modulación del lado de la *Gestaltung*. Para ampliar el tema se remite a los capítulos de Ariela Batán y Gonzalo Aguirre en este mismo libro.

articulable, lo universal común —Virno—, etc.) permite que el sujeto no solo encuentre problemas, sino que los cree, los resuelva, se involucre él mismo en la solución.

A diferencia de un modelo que privilegie la autoridad, la obediencia, la productividad, la eficiencia —en suma, un proyecto de formación como identidad, como repetición—, Simondon se refiere a una “conciencia responsable e inventiva” (2007, p. 35) mediante un pensamiento crítico, un pensamiento filosófico, una consciencia de sí, una actitud abierta, no dogmática para que la tecnicidad tenga lugar. Aquí la tecnicidad no remite solo a artefactos o a medios tecnológicos, sino a la mediación de los objetos en la cultura en tanto resuelven problemas. La escuela, los espacios de formación se orientan a lo que Simondon llamó una *personalidad psicosocial*: hábitos, aprendizajes, creencias, valores, normas, orientadas a la conformación de una mentalidad técnica que se manifiesta, bajo un criterio común, en “esquemas cognitivos, [...] modalidades afectivas y normas de acción: el de la apertura” (Simondon, 2017, p. 302; cf. Vargas y Gil, 2015).

Por su parte Lewin, desde la teoría del campo, concibe los cambios como producto de ciertas fuerzas (entidades dirigidas) dentro de una interdependencia organizacional que, ya se ha dicho, es de dos órdenes: cambio de estructura cognitiva y cambios asociados a la motivación. El aprendizaje se aborda desde una *perspectiva temporal*: lo que ha sido, la situación presente y las expectativas o aspiraciones que mueven hacia una meta o a un cambio de estado, con sentido, dentro del “campo psicológico del individuo”. La educación consiste en buena medida en “ensanchar la visión del alumno”, ampliar la perspectiva temporal, esto es, “[l]a totalidad de los criterios del individuo acerca de su futuro y su pasado psicológicos existentes en un momento dado” (Lewin, 1988, p. 81).

En la teoría del campo la percepción se amplía al comportamiento, en especial a la idea que tenemos de los otros y a las experiencias sociales. Da el ejemplo de la democracia —muy trabajado por él en los experimentos asociados a los estilos de liderazgo y siempre sensible a las atrocidades del nazismo⁷— como un aprendizaje

7. El estilo *democrático* genera mayor compromiso, trabajo cooperativo y sentido respecto a la tarea en grupo; el *autocrático* puede generar resultados más rápidos en la ejecución, pero solo en presencia del líder, al tiempo que las relaciones suelen ser tensas o en oposición a la autoridad. El *laissez-faire* ofrece un tipo de libertad que no logra situar el límite, ni un

orientado a tal ampliación, puesto que incide tanto en la estructura cognitiva como en el ámbito de las motivaciones y aspiraciones:

Aprender la democracia significa, primero, que la persona tiene que hacer algo por sí misma en lugar de que la muevan pasivamente fuerzas impuestas. Segundo, aprender democracia significa establecer ciertos gustos y desagradados, es decir, algunas valencias, valores e ideologías. Tercero, aprender democracia significa conocer ciertas técnicas, tales como la decisión de grupo. (Lewin, 1988, p. 82)

La democracia afecta las estructuras cognitivas e incide en los valores, las creencias y las motivaciones; es un camino para ampliar la perspectiva temporal porque permite a estudiantes y profesores, a la comunidad educativa en general, pensar un antes, un momento presente en la interacción y una posibilidad de futuro a partir de la experiencia adquirida.

Puesto que se trata de ofrecer entornos y de abrir posibilidades para desplegar capacidades, nada garantiza que se produzca un efecto transductivo, se hablaría de efectos de formación, como se habla de la identidad como efecto de individuación. Se desmitifica así la noción de sujeto y en su lugar se sitúan los procesos de individuación: en esto consiste la función de la formación en un proyecto político-pedagógico; la formación de una mentalidad técnica logra una relación transductiva entre lo psíquico y lo social, va a la génesis de la invención para interrogar su sentido y no la utilidad, que puede ser externa. Más que adaptación y equilibrio, la invención es movimiento, es posibilidad de evolucionar en la comprensión del acto creativo que contiene la producción simbólica, los objetos, su historicidad abierta a nuevas invenciones y concretizaciones que logran naturalizarse en la cultura.

COLOFÓN

Las nociones de aprendizaje y de resolución de problemas tal como las conciben Simondon y Lewin —una de sus fuentes inspiradoras— aportan a la fundamentación de un enfoque psicossocial por el modo en que conciben el sistema individuo-entorno. En la teoría

referente para orientar la tarea y comprender el sentido de su ejecución, haciendo por lo general inoperante el grupo.

de la individuación *la relación tiene carácter de ser*; en Lewin el *campo psicológico* y su ensanchamiento mediante el aprendizaje consiste en una *constelación de factores interdependientes*, una constante dialéctica entre persona, conducta y ambiente. Lewin sostiene una “epistemología de la relación” (Blanco, 1995, p. 240) y Simondon una “metafísica de la participación” (Vargas, 2014, pp. 23-38), emparentadas por un método que va hacia la *génesis*. En la teoría de campo, más que asociaciones o reflejos condicionados, se plantea un método para acceder a la constitución de las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos en un *espacio vital*, susceptible siempre de transformación; la individuación estudia el *ser en devenir* y los potenciales que gracias a lo preindividual emergen como información disponible en el ámbito psíquico y colectivo, transindividual. El psiquismo está siempre enraizado en la *naturaleza* y en la *cultura*, es decir, en la constitución del sí mismo operan condicionamientos físicos y biológicos en un entorno en el que normas, creencias, valores, representaciones, etc., interactúan con factores determinados y contingentes que potencian o limitan el aprendizaje del sujeto y la sucesiva resolución de problemas.

105

Las implicaciones para la psicología de este abordaje del aprendizaje y la resolución de problemas apuntan a una *psicología de la individuación* enmarcada en todo momento en un enfoque *psicosocial*. Que la psicología sea también social no es obvio en la tradición de esta disciplina; el énfasis clínico, psicopatológico, individual ha atravesado buena parte de su historia; como “disciplina científica” desde principios del siglo pasado también ha atendido problemas asociados a la publicidad y el consumo, el mundo fabril, el desempeño y el rendimiento de los trabajadores, la selección de conductores de tranvía, de los soldados y dirigentes más aptos para el ejército, la detección de capacidades y aptitudes escolares, entre muchas otras demandas que gradualmente posicionaron a la psicología como profesión pertinente para la sociedad, al tenor de las demandas de eficacia, rendimiento y productividad.

A pesar de que se trate de problemas que históricamente le ha planteado el entorno, esto no conduce necesariamente a un abordaje o un enfoque *psicosocial* (cf. Villa y Londoño, 2018). Este requiere pensar simultáneamente al individuo y el entorno, no solo porque se afectan mutuamente, sino también por las implicaciones que trae pensar la

multicausalidad (biológica, discursiva, ocasional) de los procesos psíquicos (Ramírez, 2012). Puede resultar obvio que ninguna psicología o escuela psicológica desconoce estos factores o niega la importancia del entorno, pero no todas acentúan la *relación* que, según Simondon, surge de un desdoblamiento inicial entre individuo y medio indisoluble en las sucesivas fases de la individuación: física, biológica, psíquica y colectiva.

Una psicología de la individuación se ocupa de las dos dimensiones aquí desarrolladas: el estudio de las operaciones y de las estructuras que participan en el aprendizaje, entendido como un proceso psíquico superior (del mismo modo en que se estudian procesos básicos como la sensación, la percepción, la memoria u otros superiores como el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia, la conciencia), con el fin de comprender las invariantes o los modos de funcionamiento en cualquier sujeto, en tanto conocimiento general. Pero, a su vez, se ocupa del modo en que individuos, grupos y comunidades enfrentan problemas, viven sus experiencias y emprenden acciones en situaciones concretas; esto puede llevar a diseñar entornos de individuación, a crear ambientes formativos que permitan desplegar la participación, la capacidad reflexiva y el uso de vías razonables frente al conflicto (cf. Londoño, Mena y Zuluaga, 2018). La formación consiste justamente en la amplificación de las posibilidades del sujeto y la fluidez progresiva de su campo psicológico mediante significaciones compartidas.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (2015a). Lectura transductiva y educación: entre Bildung, instrucción y Gestaltung. Una reflexión latinoamericana. *Revista de Educação Pública*, 24(56), 333-349.
- Aguirre, G. (2015b). Simondon como educador: una lectura transductiva en clave latinoamericana. En J. Blanco, D. Parente, P. Rodríguez y A. Vaccari (Coords.), *Amar a las máquinas* (pp. 173-194). Buenos Aires: Prometeo.
- Blanco, A. (1995). *Cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. M. y Puente, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 127, 33-53.

- Gil, L. M. (2017). Individuación, ciencias humanas y humanismo en la teoría de G. Simondon. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 79-98.
- Gil, L. M. (2019). Individuación, sujeto y aprendizaje. *Dois Pontos*, 16(3), 43-56.
- Gil, L. M. y Vargas, G. (2019). The psychology of individuation as epistemology. *Philosophy Today*, 63(3), 659-672.
- Heredia, J. M. (2018). Forma e individuación: Simondon y la Gestaltpsychologie. *Eidos*, 29, 366-399.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Londoño, D., Mena, K. y Zuluaga, P. (2018). La Cátedra de la paz como entorno de individuación: resolución de problemas, argumentación y literatura. En *Violencia y ciudad. Reflexiones universitarias y aportes* (pp. 158-165). Popayán: Editorial Institución Universitaria CESMAG.
- Ramírez, C. (2012). *La vida como un juego existencial: ensayitos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: La Cebra Ediciones/Editorial Cactus.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Simondon, G. (2018). *La résolution des problèmes*. París: PUF.
- Simondon, G. (2019). *Sobre la psicología*. Buenos Aires/Bogotá: Editorial Cactus/Aula de Humanidades.
- Simondon, N. (s. f.). *Some reflections on the life and work of Gilbert Simondon*. J. Hughes y D. Burk (Trads). Recuperado de <http://gilbert.simondon.fr/content/biography>
- Vargas, G. (2014). *Individuación y anarquía. Metafísica y fenomenología de la individuación*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Vargas, G. y Gil, L. M. (2015). Excelencia, excedencia e individuación: el problema de la formación como despliegue de la tecnicidad. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 65-90.
- Villa, D., y Londoño, J. (2018). Bases sociales de la individuación psíquica en la obra de G. H. Mead y G. Simondon. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 10(1), 171-193.

Simondon y el problema de la subjetividad¹

Juan Manuel Heredia

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se aborda el problema de la subjetividad en la filosofía contemporánea y, particularmente, se analiza el concepto de “ser sujeto” que propone el filósofo francés Gilbert Simondon. En este sentido, tras plantear las condiciones histórico-conceptuales bajo las cuales se formula el problema en el siglo xx, el texto se adentra en la idea de subjetividad que se desprende de la teoría de la individuación simondoniana y caracteriza las tres dimensiones fundamentales que presenta dicha idea (lo preindividual, lo individual, lo transindividual).

DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA SUBJETIVIDAD

¿De qué hablamos cuando hablamos de sujeto? ¿De un yo consciente o psicológico? ¿De un ser humano? ¿De una voluntad autodeterminada?

1 . Este artículo es una versión enriquecida y ligeramente modificada de la conferencia que, bajo el título “El devenir de la subjetividad y su dimensión transindividual”, ofrecimos el 2 de abril del 2019 en el marco de la Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía: Filosofía de la Educación: Individuación (Subjetivación) y Formación, organizada por la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia.

¿De un pueblo, de una nación, de un colectivo histórico singular? ¿De un grupo o categoría sociológica? ¿De aquel que decide en última instancia? ¿De un individuo? ¿De un agente? Estas preguntas ya sugieren algunos de los múltiples sentidos que puede asumir la noción de sujeto e indican que nos encontramos ante una idea sobredeterminada, plurívoca o, cuando menos, dependiente de, y relativa a, determinados universos conceptuales. Cabe, por tanto, plantear la cuestión en otros términos y preguntarse cuál es el universo conceptual en que se plantea el problema de la subjetividad en la primera parte del siglo xx o, dicho en otros términos, cuál es la particularidad del sistema de pensamiento en que se emplaza la teoría simondoniana del sujeto, la cual será nuestro objeto o *subject*.

Para responder a esta pregunta relativa a las condiciones histórico-conceptuales de posibilidad de determinadas teorías, recurriremos al enfoque arqueológico inaugurado por Foucault y que encuentra, recientemente, una relectura fructífera en el filósofo e historiador Elías José Palti (2004, 2017). Este último reestructura la periodización foucaultiana y encuentra en la *episteme moderna* dos órdenes de saber diferentes, una *era de la historia* (fines del xviii y siglo xix) y una *era de las formas* (fines del xix y primera parte del siglo xx), precedidos ambos por un sistema de saber propio de los siglos xvii-xviii, que Foucault llama *época clásica* y Palti *era de la representación*. En lo sucesivo, reconstruiremos brevemente las distintas posiciones que asume la noción del sujeto en estos tres sistemas de pensamiento y, focalizándonos en el último, dejaremos planteado el horizonte desde el cual abordar la teoría simondoniana.

El primer acto se escenifica en los siglos xvii y xviii. Como es sabido, Foucault (2002) retoma el texto de Heidegger, *La época de la imagen del mundo* (1938), y caracteriza dicha época señalando que en ella el *cogito* deviene el punto arquimédico a partir del cual los seres, las cosas y el orden creado se *re-presentan*, es decir, se conocen y se despliegan en el cuadro de las representaciones.² Esta idea del sujeto como *subjectum* (esto es, como sustrato inalterable y permanente, previo a toda predicación) surge de la ruptura con un orden de saber

2. En este sentido, como señalaba Heidegger, al diferenciar la época moderna de la antigua y la medieval, “si el hombre se convierte en el primer y auténtico *subjectum*, esto significa que se convierte en aquel ente sobre el que se fundamenta todo ente en lo tocante a su modo de ser y su verdad” (Heidegger, 2005, p. 73). Y es por ello, precisamente, que se puede hablar de la época moderna como aquella en la cual el mundo deviene imagen.

previo estructurado por una lógica de las similitudes según la cual las palabras y las cosas se encontraban enlazadas en un orden de correspondencias fundado, en última instancia, en un plan divino. A partir de la episteme clásica, según Foucault, las palabras se alejan de las cosas y el sujeto deviene, entonces, la fuente de inteligibilidad y el encargado de proveer sentido, orden y coherencia a un mundo caótico donde se agolpan formas, seres y entes dispersos (cf. Palti, 2004, pp. 63-64). Este trabajo de ordenamiento encuentra su expresión más cabal en la *mathesis* y en la taxonomía, las cuales revelan que el orden fundado en la representación presupone una matriz fijista, preformacionista y mecanicista.

El segundo acto comienza cuando el sujeto, encargado de fundar el orden de los objetos en la representación, deviene objeto de conocimiento y da lugar a la situación paradójica según la cual la instancia dadora de sentido y orden debe representarse a sí misma como objeto. Se plantea entonces el siguiente problema: ¿es el sujeto un ente como el resto de los objetos? ¿Es posible representarlo acabadamente como objeto siendo él la fuente de todas las representaciones? ¿Puede el sujeto ser, a la vez, objeto de conocimiento y condición trascendental de todo posible conocimiento? La respuesta negativa que dará el Romanticismo a este problema y el pasaje desde este al idealismo nos permiten bosquejar el nuevo sentido que asume la categoría de sujeto en el siglo XIX. Por un lado, con el Romanticismo, el sujeto deviene *Unding* (no-cosa), es decir, no puede ser objetivado como el resto de los entes. Palti (2004) ilustra esta situación con la crítica de Jacobi a Kant, en la cual se pone de manifiesto que el sujeto —en tanto síntesis de todas sus representaciones— no puede ser él mismo objeto de representación y, consiguientemente, que todo el sistema del conocimiento kantiano se basa en una premisa externa a dicho sistema, en una mera creencia metafísica que escapa a la posibilidad del conocimiento. Esta situación tendrá su correlativa significación ética en la asociación de la noción de sujeto con la idea de autodeterminación, deviniendo el sujeto la fuente no ya solo del conocimiento sino también de la moralidad (a diferencia, por ejemplo, de la ética spinoziana en la cual el sujeto —en tanto modo finito— es situado en el orden de la naturaleza y en el sistema de causas que la rigen, orden sistemático que ha de conocer para —adecuándose a él— actuar del mejor modo posible).

Estos desplazamientos conceptuales, sin embargo, no conducen a negar el carácter objetivo del sujeto sino a situarlo más allá de las formas visibles y de las normas positivas, pues el sujeto ahora es el principio oculto y la fuerza subyacente que explica el despliegue de las formas en el tiempo y el progreso de las normas en la historia (Palti, 2004, p. 66). En el caso de la biología, este pasaje se da con la embriogénesis de von Baer que, destituyendo los esquemas fijistas-preformistas del siglo xviii, presenta la génesis y el desarrollo de los organismos a partir de un orden teleológico inmanente que se despliega conforme una lógica de sucesión determinada.³ En el plano de la filosofía, el desplazamiento iniciado por el Romanticismo y por el idealismo de Fichte culminará en Hegel, donde el sujeto aparecerá como una entidad reflexiva que se supera a sí misma en el devenir dialéctico y que realiza, así, su propia esencia. De este modo, la historicidad deviene inmanente al sujeto o, dicho en otros términos, el sujeto se realiza en la historia y, correlativamente, realiza el sentido de esta. Este nuevo sentido de la noción de sujeto, el hecho de no ser más un *subjectum* externo al devenir y al orden creado que trata de representar, sino un agente de formación, desarrollo y realización del orden, se sostiene en un conjunto de premisas dominantes en el siglo xix: el historicismo, los modelos genealógicos y teleológicos, la embriología, el evolucionismo... es decir, esquemas genéticos que explican los fenómenos en función de un orden inmanente de transformaciones lógicamente correlacionadas que se van desarrollando en el tiempo.

¿Qué ocurre a fines del siglo xix y principios del xx? La percepción historicista, teleológica o evolucionista de los fenómenos comienza a descomponerse producto de una serie de desplazamientos epistemológicos que ponen en primer plano la tematización de sistemas formales de carácter sincrónico (ejemplo de ello son la física de los campos, la psicología de la forma, la biología estructural de Jacob von Uexküll, la lingüística de Saussure, etc.). Con este movimiento se desarticulan los esquemas genéticos que en el siglo xix

3. En este sentido, como señala Foucault (2002, p. 207) a propósito de este desplazamiento, "ahora se introduce la historicidad en la naturaleza —o, mejor dicho, en lo vivo—; pero es ahí mucho más que una forma probable de sucesión; constituye algo así como un modo del ser fundamental". Esta mutación epistemológica implica un nuevo acercamiento a los objetos en el cual lo que interesa no son ya las características visibles, y el orden de identidades y diferencias que habilitan, sino las funciones invisibles que aseguran su existencia y que permiten establecer analogías entre organizaciones diversas (cf. Foucault, 2002, pp. 214-215).

conciliaban orden y cambio, y emerge en su lugar una problemática oposición correlativa entre forma y discontinuidad. ¿Por qué?, porque la emergencia de sistemas formales sincrónicos, autoconsistentes y autorregulados, como objetos de conocimiento, es solidaria de un movimiento correlativo consistente en la imposibilidad de explicar racionalmente el cambio, es decir, el paso de una forma a otra. Las teorías de la discontinuidad, de la mutación, del salto, del cambio brusco son los nombres de esa imposibilidad y, a la vez, las razones para comprender por qué los esquemas historicistas-evolucionistas, basados en premisas gradualistas, ya no son sostenibles a principios del siglo xx. Se instala, así, una oposición correlativa entre forma y discontinuidad, y ya no es posible conciliar orden y cambio en un concepto de desarrollo histórico.

Esta recomposición epistemológica implicará una profunda transformación en la noción de sujeto: este dejará de ser aquel que garantiza la realización del orden en la historia y pasará a ser aquel que altera, desde afuera, la lógica de autorreproducción de los sistemas formales.⁴ El orden se expresa ahora en sistemas que subsumen a sus elementos, en formas que tienen una lógica inmanente independiente de los devenires empíricos, en estructuras *sui generis* que no despliegan un orden sucesivo de transformaciones cualitativas, sino que tienden a la autorreproducción de su propia coherencia dentro de ciertos márgenes de equilibrio. El sujeto aparece, por tanto, no como agente del desarrollo de las formas en el tiempo, sino como aquella instancia contingente que altera desde fuera la autoconsistencia de los sistemas formales. Surge así una oposición entre cambio y orden, entre sujeto y estructura, que era impensable en el sistema de pensamiento del siglo xix.

En paralelo a este proceso de recomposición epistemológica, es posible advertir en la filosofía continental un renacimiento de la metafísica. En este sentido, cuestionando el cientificismo y el positivismo

4. En este sentido, como señala Elías Palti (2006, p. 87), “Lo que se disloca hacia fines del siglo xix es la idea de la unidad de ese sujeto que garantizaba la continuidad del proceso evolutivo. La aparente vuelta a un concepto de raíces iluministas de la subjetividad ensayada por las corrientes neokantianas y fenomenológicas de fines del siglo xix y comienzos del xx esconde, en realidad, la completa inversión de ese concepto. El sujeto de la acción intencional se convierte entonces de garantía del orden en la historia, de soporte unitario que mantiene su coherencia ante la presión de acontecimientos externos (siempre cambiantes) que amenazan desgarrarla, en la fuente de la contingencia, aquel que introduce en ella una novedad radical y quiebra su unidad”.

desde distintos ángulos, se desplegarán en la primera parte del siglo xx dos grandes categorías para pensar el carácter creador, abierto y constituyente de la subjetividad: la vida y la existencia. Por un lado, retomando parcialmente la herencia nietzscheana, encontramos las filosofías de la vida de Bergson y de Simmel, que afirman la potencia creadora e indeterminada de la vida, frente a las formas objetivadas.⁵ En el corazón de este vitalismo filosófico, sin embargo, anida una tragedia, un conflicto irreductible: la antinomia entre las formas y la vida. Este antagonismo se manifiesta con toda su fuerza porque, a diferencia del siglo xix, ya no es posible en el siglo xx conciliar orden y cambio apelando a modelos teleológicos, historicistas o evolucionistas. Simmel resume bien este problema cuando señala que “las formas que la vida se ha construido como vivienda se han vuelto cada vez más cárcel para la vida” (1998, p. 134). Esto es lo que llama “la tragedia de la cultura”, el hecho de que la vida creadora da lugar a formas que, autonomizándose de ella, la coaccionan y alienan, produciéndose un conflicto irresoluble entre lo creado (las formas culturales, económicas, políticas, etc.) y lo creador (el sujeto).⁶ La vida es así, para Simmel (2004, p. 28), la paradoja de “estar limitada y rebasar el límite”.

De la mano de la fenomenología, surgirán otras perspectivas para pensar la subjetividad más allá de las filosofías de la vida. En principio, con concepto de intencionalidad, Husserl postula una egología trascendental previa a la escisión entre el sujeto y el objeto,

5. En relación con la formación de las especies, Bergson (1985, pp. 122-123) precisa esta idea cuando afirma: “Ese contraste entre la vida en general y las formas en que esta se manifiesta, presenta siempre el mismo carácter. Podría decirse que la vida tiende a actuar lo más posible, pero que cada especie prefiere aportar la menor cantidad posible de esfuerzo [...]. Así, el acto mediante el cual la vida se encamina a la creación de una forma nueva, y el acto por el que esa forma se dibuja, son dos movimientos diferentes y, a menudo, antagónicos. El primero se prolonga en el segundo, pero no puede prolongarse sin distraerse de su dirección”.

6. Dos fragmentos simmelianos sintetizan con claridad esta idea: “Entre la vida que siempre sigue agitándose en oleadas, que se extiende como una energía que salta a la vista, y las formas de su exteriorización histórica que se mantienen fijas en rígida igualdad, existe inevitablemente un conflicto que llena toda la historia de la cultura [...]. La vida creadora produce constantemente algo que no es de nuevo vida, algo en lo que de algún modo se precipita hacia la muerte, algo que le contrapone un título legal propio. La vida no se puede expresar a no ser en formas que son y significan algo por sí, independientemente de ella. Esta contradicción es la auténtica y continua tragedia de la cultura” (Simmel, 1998, pp. 133-134); “la vida adolece de la contradicción de que no puede alojarse sino en formas y de que, sin embargo, no puede alojarse en formas, pues rebasa y rompe todas las que ha formado” (Simmel, 2004, p. 41).

descubriendo por detrás de la actitud natural una instancia constituyente que precede y trasciende toda puesta en forma.⁷ Max Scheler (2003) plantea como característico del sujeto humano el hecho de estar dotado de un espíritu posbiológico que lo hace capaz de abrirse al mundo de modo ilimitado (cf. Scheler, 2003, pp. 63-64). Con esta afirmación Scheler se distancia de la tradición vitalista y, frente a la biología estructural von Uexküll,⁸ subraya que —a diferencia de los animales— los seres humanos no están encerrados en un mundo circundante específico, sino que son capaces de ir más allá de sus instintos y, por ello, habitan y conforman un mundo espiritual.⁹ Heidegger (2007, pp. 227, 313) hará una apreciación similar al calificar al ser humano como “configurador de mundo” frente a los animales que son “pobres de mundo”.

En *Ser y tiempo* (2003), de hecho, Heidegger planteará en términos ontológicos el problema de la subjetividad, y lo que allí se manifiesta no es ya una oposición entre sujeto y objeto, ni entre formas y vida, sino una tensión correlativa entre la existencia y el mundo. Todo sujeto es ya siempre en un mundo, es un ser *del* mundo, está inmerso en un sistema de relaciones total, en una realidad práctica y en un plexo de referencias dentro del cual nada como un pez en el agua.¹⁰

7. En este sentido, en *Meditaciones cartesianas* (1931), Husserl (1996, p. 141) afirma: “La trascendencia es en toda forma un sentido de realidad que se constituye dentro del *ego*. Todo sentido imaginable, toda realidad imaginable, dígame inmanente o trascendente, cae dentro de la esfera de la subjetividad trascendental, en cuanto constituyente de todo sentido y realidad. Querer tomar el universo de la verdadera realidad como algo que está fuera del universo de la conciencia posible, del conocimiento posible, de la evidencia posible, ambos universos relacionados entre sí meramente de un modo extrínseco, por medio de una ley rígida, es algo sin sentido. Ambos están en esencial conexión, y lo que está en conexión esencial es también concretamente una cosa; una cosa en la concreción única y absoluta de la subjetividad trascendental”.

8. La biología teórica de Jacob von Uexküll tuvo un impacto relevante en la antropología filosófica alemana de la primera parte del siglo xx y contribuyó a un replanteamiento del problema de la subjetividad en relación con la idea de mundo (y no ya con la de vida). Muestra de ello son las múltiples referencias a su obra que encontramos en pensadores como Scheler, Heidegger, Cassirer, Plessner, Gehlen, Langer y Goldstein, entre otros.

9. Ernst Cassirer (2009, pp. 46-47) también se diferenciará de las filosofías vitalistas y, con respecto a la teoría uexkülliana de los mundos circundantes animales, planteará que los seres humanos habitan en un sistema simbólico que, al intermediar la relación entre los órganos receptores y los efectores, los sitúa en “una nueva dimensión de la realidad”.

10. Dos pasajes heideggerianos permiten ilustrar esta idea: “el todo de relaciones de este significar lo llamamos ‘significatividad’. Es lo que constituye la estructura del mundo o de aquello en que el ‘ser ahí’ en cuanto tal es en cada caso ya” (Heidegger, 2003, p. 102); “El ‘ser en el mundo’ es una estructura original y constantemente *total*” (2003, p. 200).

Pero, dice Heidegger, siendo de ese modo, estando adherido así a lo mundano, a las habladurías, al mundo del trabajo y de la técnica, el *dasein*, el existente, está caído y no se apropia de su propio ser, que es ser posibilidad. Para Heidegger el sujeto no es *subjectum*, no es un sustrato inalterable y previo a las relaciones, sino que es *projectum*, conjunto de posibilidades abiertas que deben ser asumidas mediante una apropiación de sí mediante una resolución que conduzca a una existencia auténtica. He aquí la famosa máxima: “la existencia precede a la esencia”. Ahora bien, en el corazón del *dasein*, en el centro de todo existente, hay un no-ser, hay un vacío, hay una angustia, hay una vacilación entre tal o cual posibilidad, y es ese no-ser, esa nada inmanente, la que explica la posibilidad de trascender lo dado (el estado de cosas del mundo). Así mismo, ese no-ser inmanente, que diferencia al *dasein* del resto de los entes (y que muestra que el existente no es una cosa o un objeto), es el *locus* de la temporalidad, es decir, de la contingencia y la libertad. El existencialismo francés se apropiará de esta idea de nada y de no-ser, y la pensará en clave ético-política, afirmando con Sartre que el ser humano está condenado a ser libre, y debe hacerse cargo de su libertad eligiendo y eligiéndose, comprometiéndose, haciéndose responsable de sí y del mundo, etc.

Si recapitulamos brevemente lo dicho hasta aquí podemos ver esquemáticamente que, frente a las formas, estructuras o sistemas objetivados, la subjetividad aparece en la primera parte del siglo xx como fuente de las contingencias, las invenciones, las decisiones, las existencias auténticas, la libertad... es decir, de todo aquello que altera y transforma un orden dado desde afuera. Y decimos desde fuera porque, mientras que en el siglo xix la temporalidad y el cambio eran inmanentes al desarrollo del orden, en el siglo xx ya no lo son.

EL CONCEPTO DE SUBJETIVIDAD EN SIMONDON Y LA TEORÍA DE LA INDIVIDUACIÓN

Simondon se forma entre las dos principales tendencias filosóficas en la Francia del momento (es decir, de las décadas de los cuarenta y los cincuenta): la línea existencialista (con Sartre y Merleau-Ponty a la cabeza) y la escuela de epistemología francesa (representada por Bachelard y Canguilhem). A la primera, le imprime un giro naturalista, revalorizando filosóficamente conceptos científicos y técnicos. Es por ello mismo que admira la obra de Merleau-Ponty, cuyo

proyecto Simondon (2018, p. 133) percibe como un “positivismo fenomenológico”. Frente a los epistemólogos e historiadores de la ciencia, por otra parte, Simondon reivindica la posibilidad de una metafísica genética que permita dar cuenta del devenir abierto y creador de la subjetividad desde dentro de un sistema, el sistema de individuación. En este marco se plantea el problema del sujeto. En su tesis doctoral principal, Simondon (2015, p. 395) presenta la siguiente definición:

El ser sujeto puede concebirse como sistema más o menos perfectamente coherente de las tres fases sucesivas del ser: preindividual, individuada y transindividual, correspondiendo parcial pero no completamente a lo que designan los conceptos de naturaleza, individuo, espiritualidad. El sujeto no es una fase del ser opuesta a la del objeto, sino la unidad condensada y sistematizada de las tres fases del ser.

De la definición se desprende que el individuo es un ser que media entre dos seres, una discontinuidad entre dos continuos, o, dicho en otros términos, que el ser sujeto posee tres dimensiones: una preindividual, una individual (o individuada) y una transindividual. Con esta metafísica genética, Simondon pretende resituar al individuo en el ser y mostrar que este no es una realidad sustancial aislada o cerrada sobre sí misma, sino elemento de un sistema de individuación, es decir, es solo una parte dentro de un vasto proceso de individuación del ser. ¿Por qué el individuo no se basta a sí mismo? ¿Por qué no es una realidad independiente?, porque para Simondon el ser de una entidad se define por sus relaciones y por su devenir. Así como para el existencialismo la existencia precede a la esencia, para Simondon las relaciones preceden a la sustancia y son los procesos los que constituyen la identidad (y no la identidad constituida la que determina los procesos). Si recordamos la definición de sujeto como *subjectum*, como sustrato previo a toda predicación, podemos advertir que Simondon invierte completamente esa idea y, otorgándole a la relación rango de ser (cf. Simondon, 2015, p. 153), busca poder pensar a los individuos en función de los procesos que los atraviesan, que los conectan con órdenes de realidad que superan su carácter empírico, haciendo de ellos elementos de un sistema. Como vimos, en el marco del problema de la subjetividad, este sistema se compone de tres fases del ser: una preindividual, una individual (o individuada) y una transindividual.

¿Qué es lo preindividual? En el contexto de la teoría simondoniana del sujeto, el ser preindividual remite a una realidad de orden afectivo-emotivo, a una dimensión de potencias que se manifiesta en el individuo como un sentimiento de ser más que sí mismo, de ser más de lo que se es, más de lo que se ha llegado a ser. La relación entre el individuo y lo preindividual incluye fenómenos tan diversos como la ansiedad, la angustia, la sexualidad, la sacralidad, pero en todos ellos se hace presente en el individuo una sensación de exceso, de ser más que uno, de ser “más que identidad y más que unidad”.¹¹ En este punto se manifiesta una de las principales diferencias que marca Simondon con Heidegger y los existencialistas: para él en el seno del individuo no anida un no-ser o una nada, sino una superabundancia de ser, una profusión de potencias preindividuales, un impulso para ir más lejos. Estas fuerzas pueden conducir a una individuación ascendente y constructiva, haciendo del individuo parte de un sujeto más vasto, o bien pueden arrasar y destruir las estructuras individuadas en el individuo, conduciéndolo a la desesperación y a una espiral de angustia. En cualquier caso, lo importante es que no hay ningún tipo de no-ser o nada inmanente operando en el individuo; Simondon concuerda en este punto con Kurt Goldstein, para quien el sujeto se encuentra animado por un movimiento de auto-realización, de actualización de sí, y no movilizad por negatividades, carencias o faltas.

Más allá de esta coincidencia, hay otro punto a considerar y es el hecho de que la afectividad preindividual que afecta al individuo no es una realidad individualizada, no hay una afectividad a la medida de cada individuo, no se trata de un fenómeno meramente intraindividual. La afectividad es preindividual porque colma al individuo con fuerzas que no le pertenecen, que no le son propias y que no domina. Para entender esta idea, hay que evocar el concepto de energía potencial que Simondon retoma del físico Louis de Broglie. Se dice que un sistema moviliza una energía potencial cuando sus elementos interactúan de tal modo que engendran una energética común, un campo de intensidades que no resulta de la suma de las energías cinéticas de cada elemento, sino que es producto de la interacción global entre los elementos, siendo así una energética no-individual, una energética

11 . Para un análisis de la significación que adquieren los fenómenos de la angustia, la sexualidad y la sacralidad en la teoría simondoniana del sujeto, véase Heredia (2018, pp. 59-64).

propia del sistema como totalidad tensional. De lo dicho se colige que el individuo habita en un campo de fuerzas, que la unidad precaria de la individualidad se encuentra atravesada por devenires afectivo-emotivos que no son propiedad privada. Simondon plantea que lo que parece más individual y privado, los afectos y las emociones, es en realidad lo más impersonal: un sistema tenso y preindividual dentro del cual el individuo es solo un elemento, y con cuyas reconfiguraciones sufre, goza, se angustia, ama, etc.¹²

¿Qué sucede con la dimensión propiamente individual? ¿Se disuelve en este campo de fuerzas? ¿La individualidad no tiene ninguna identidad o consistencia? Simondon está lejos de pretender proclamar la muerte del individuo y menos aún la del sujeto. Lo que busca es resituar al individuo en el ser, esto es, mostrar las tres dimensiones que anidan en la subjetividad y que explican su devenir. Hemos visto la preindividual, cabe ahora pasar a considerar la dimensión propiamente individual o, como también la llama, individuada. Lo primero que hay que entender es que, para Simondon, la individualidad de un sujeto no se define por sus límites anatómicos, no es la unidad del cuerpo la que hace al individuo. Por el contrario, ya en los individuos biológicos la consistencia individual se define por los regímenes afectivos y por los regímenes de procesamiento de información a través de los cuales el viviente singular modula y organiza su relación con el medio. Es decir, la individualidad del sujeto depende del conjunto de esquemas, estructuras y funciones que se han particularizado en él y que definen su modo de relación con el mundo en un determinado momento de vida. En el sujeto humano, o psíquico-colectivo, lo individual es lo que se encuentra individuado e individualizado, es decir, las estructuras, esquemas y potencias que lo definen en una determinada etapa de su desarrollo ontogenético (niñez, adolescencia, madurez, etc.) y que estructuran su comprensión del mundo, y, correlativamente, el conjunto de singularizaciones empíricas que lo constituyen y que definen su historicidad particular (su biografía, las habilidades y facultades que ha adquirido, las experiencias únicas que ha tenido y que estructuran su memoria, etc.).

12. En este sentido, en *La individuación...*, Simondon (2015, p. 175) afirma: "todo cambio de estructura del individuo modifica su nivel energético e implica por consecuencia intercambio de energía con otros individuos que constituyen el sistema en el cual el individuo ha recibido su génesis".

Ambas instancias, lo individuado y lo individualizado en el sujeto, designan una estabilidad relativa del sujeto dentro del devenir, es decir, una configuración transitoria que otorga densidad a una identidad en equilibrio metaestable. A esta dimensión de la individualidad psíquico-colectiva Simondon la llama personalidad, la cual es una articulación más o menos precaria de lo individuado y lo individualizado en el sujeto. En este sentido, Simondon (2015, p. 340) señala: “se edifican estructuras de personalidad que duran un cierto tiempo, resisten a las dificultades que deben asumir y luego, cuando ya no pueden mantener individuación e individualización, se rompen y son reemplazadas por otras”. La personalidad, continúa Simondon, “se construye por crisis sucesivas [...] se construye por estructuraciones sucesivas que se reemplazan, integrando las nuevas [estructuraciones] subconjuntos de las más antiguas, y dejando también de lado un cierto número de estas como restos inutilizables” (2015, p. 340). Con ello, esta dimensión del sujeto, su personalidad, designa una identidad individual en equilibrio metaestable, es decir, remite a una estructuración relativa dentro del devenir de una vida y está sujeta a procesos de reestructuración más o menos bruscos.

Ahora bien, así como el devenir de toda vida individual cabalga sobre dinámicas afectivo-emotivas preindividuales, del mismo modo, toda estructura de personalidad se encuentra íntimamente vinculada con una dimensión grupal y transindividual que interviene en su constitución y reconfiguración. En este punto, Simondon (2015, p. 378) afirma que la personalidad de cada individuo “es contemporánea de la génesis del grupo”, es decir, se instituye y modifica en función de una serie de participaciones en “grupos de interioridad”, los cuales comprometen al individuo de un modo mucho más fundamental que las relaciones funcionales o los vínculos interindividuales. De este modo, para Simondon, la personalidad individual es esencialmente “psicosocial” y no meramente psicossomática.¹³ La estructura de personalidad de un sujeto individual, de hecho, es la conquista de un equilibrio metaestable entre devenires afectivo-emotivos y devenires colectivos, es la organización de una desaceleración entre potencias

13. Simondon construye esta teoría de la personalidad psicosocial a través de un diálogo crítico con los desarrollos de la psicología social (particularmente, con la de Kurt Lewin) y con los estudios antropológicos del par cultura-personalidad (referenciados en la obra de Abram Kardiner). Un documento de valor para rastrear estas conexiones es el libro *La personalidad básica*, escrito por un amigo de Simondon: Mikel Dufrenne (1972).

preindividuales y significaciones transindividuales. En este sentido, por ejemplo, la angustia individual aparece como un fenómeno eminentemente psicosocial.

Recapitulando: si la primera dimensión de la subjetividad es la afectividad preindividual y la segunda la personalidad individual, la tercera dimensión es la realidad psicosocial. El sujeto individual es entre un campo de fuerzas afectivo-emotivo, y entre un mundo de significaciones y símbolos de carácter transindividual. Por comodidad de análisis, estamos caracterizando a las tres dimensiones de la subjetividad por separado y sucesivamente pero, para Simondon, las tres dimensiones se entrecruzan y, en el devenir de una vida, son indisociables. Cabe ahora referirnos con mayor detalle a esta tercera fase del ser, lo psicosocial o transindividual.

LA DIMENSIÓN TRANSINDIVIDUAL

Lo transindividual designa, primeramente, el campo de lo humano o la realidad psicosocial, dimensión que descubren y constituyen los individuos vivientes que atraviesan lo que Simondon denomina “individuación psíquico-colectiva”, y a partir de la cual los individuos devienen parte de grupos de interioridad. Esta génesis de lo colectivo no se explica en función de una reunión o agregado de individuos psicosomáticos individuados, sino que encuentra su consistencia en la articulación de aquello que los seres individuales no saben que son, de aquello preindividual que insiste en ellos. Es decir, no existen individuos psíquicos y luego participaciones colectivas, para Simondon (2015, p. 203) “el psiquismo es lo transindividual naciente”, y lo colectivo, lo psicosocial, resulta de la estructuración amplificante de tensiones afectivas preindividuales en emociones y significaciones transindividuales. Se establece así un campo en el cual los individuos son recíprocos y simbólicos unos en relación con los otros. De este modo, oponiéndose a la distinción sustancialista entre individuo y sociedad, la individuación psíquico-colectiva tematiza tanto la génesis ontológica de sujetos humanos y de los grupos, como el descubrimiento de (y la inmersión en) un orden de realidad irreducible a los vínculos funcionales e interindividuales. Ahora bien, más allá del proceso de individuación psíquico-colectiva que la gesta e ilumina, la fase transindividual del ser asume diversos sentidos en la obra simondoniana. Ya en *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información* es posible encontrar, al menos, cuatro.

En primer lugar, *una acepción general o metafísica*: “lo transindividual es aquello que está tanto en el exterior del individuo como dentro suyo” y “se define como lo que *supera al individuo mientras lo prolonga*” (Simondon, 2015, pp. 387, 358). Este sentido intermedio entre trascendencia e inmanencia asume y expresa la oscilación semántica que supone el prefijo “trans”, el cual indica algo que se mueve “a través de” algún tipo de realidad y, correlativamente, algo que está “detrás de”, “al otro lado de” o “más allá de” algún tipo de realidad. Por otro lado, dicho sentido se replica en términos de anterioridad-posterioridad dado que lo transindividual es algo que, a la vez, se instituye y se descubre. Es decir, indica la génesis de participaciones psicosociales y la incorporación de individuos a grupos pero, correlativamente, designa una realidad que existe con anterioridad.¹⁴

En segundo lugar, *un sentido de sacralidad y espiritualidad* que se encuentra íntimamente vinculado a la consistencia afectivo-emotiva de dicho orden de realidad: “la religión es el dominio de lo transindividual” (Simondon, 2015, p. 315). Aquí cabe aclarar que el filósofo francés rechaza explícitamente que se lo asimile a algún tipo de religión constituida o a una sustancialización de tipo comunitarista; por el contrario, Simondon afirma que lo transindividual es la fuente de la religiosidad sin ser una religión, al igual que es la fuente del sentimiento del ser colectivo sin ser una sociedad cerrada. En este sentido, lo transindividual se manifiesta como realidad espiritual.¹⁵

En tercer lugar, remite a una *realidad psicosocial de orden simbólico*: hay “un mundo transindividual de significaciones” que es previo al lenguaje, lo sostiene y lo dota de sentido (Simondon, 2015, pp. 393, 390-391). Las significaciones son aquello que resuelve la disparidad entre las dos primeras fases del ser (lo preindividual y lo individuado) y hace de los sujetos individuales elementos de un sistema dentro del cual no son sino símbolos complementarios de otros símbolos. En este sentido, lo transindividual es significación y condición de

14. Al respecto, Simondon (2015, p. 387) afirma: “existe una anterioridad de lo transindividual respecto de lo individual que impide definir una relación de trascendencia o de inmanencia; lo transindividual y lo individuado no pertenecen a la misma fase de ser: existe coexistencia de dos fases”.

15. La idea simondoniana de espiritualidad se cifra en una articulación entre afecto-emotividad y significación transindividual. En este sentido, Simondon (2015, p. 318) plantea: “la espiritualidad es la significación del ser como separado y ligado, como único y como miembro de lo colectivo; [...] es el respeto de esa relación entre lo individuado y lo preindividual. Es esencialmente afectividad y emotividad”.

significación, indica una realidad simbólica autoconstitutiva en cuyo devenir lo *a posteriori* se convierte en *a priori*. En este punto, es posible advertir que lo transindividual manifiesta algunos rasgos comunes con la idea heideggeriana de “ser en el mundo” (plexo de referencias, estructura total de significatividad) y, más en general, con la idea de husserliana de mundo de la vida (fondo de sentidos implícitos, condición intersubjetiva de tipo trascendental).

En cuarto término, lo transindividual aparece como *un concepto ético* que valoriza la excelencia en los planos cognitivos, activos y afectivo-emotivos, y que cohibe las acciones bajas e innobles, los sentimientos vergonzosos e impuros, y la reducción del saber a los criterios del rendimiento y la utilidad.¹⁶ En este punto en particular, por otra parte, es posible advertir una distancia con la connotación que Heidegger le asigna a la estructura del “ser en el mundo”. Para Simondon, lo transindividual no designa una recaída en lo Uno, es decir, no remite a una disolución del sujeto en el sentido común y en una existencia inauténtica e impersonal; por el contrario, como vimos, lo transindividual tiene algo de sagrado y se relaciona con una ética que moviliza un deseo dinámico de perfeccionamiento (cf. Simondon, 2017, p. 241).

Las cuatro características evocadas permiten pensar lo transindividual como campo de lo humano, subrayando la idea de campo en tanto indica no una esencia humana o una cualidad antropológica sustantiva, sino una dimensión dentro de la cual el sujeto individual existe e insiste como elemento de un sistema psicosocial (cf. Simondon, 2015, pp. 384-385). Los animales pueden, excepcionalmente, intuir y habitar lo transindividual pero dichos accesos son raros e infrecuentes, es decir, hay una distinción de grado y no de naturaleza.

Ahora bien, si solo nos atuviéramos a los cuatro sentidos señalados, la noción de lo transindividual quedaría incompleta y mutilada. En efecto, como subraya Pablo Esteban Rodríguez (2016) en la conclusión de su tesis doctoral complementaria (*El modo de existencia de los objetos técnicos*), Simondon plantea un quinto sentido que permite

16. En este sentido, Simondon (2015, p. 359) afirma: “sabiduría, heroísmo y santidad son tres vías de búsqueda de esta transindividualidad según la predominancia de la representación, de la acción o de la afectividad; [...] Todo camino de transindividualidad inicia a las tres vías”, y agrega que ellas poseen algo en común: “un cierto sentido de la inhibición, que es como una revelación negativa que pone al individuo en comunicación con un orden de realidad superior al de la vida corriente”.

resignificar las anteriores acepciones y abre nuevos horizontes: “El objeto técnico considerado según su esencia, [...], se convierte en el soporte y el símbolo de esta relación que querríamos denominar *transindividual* [...]. Por intermedio del objeto técnico se crea entonces una relación interhumana que es el modelo de la *transindividualidad*” (Simondon, 2013, p. 263). Así, según el filósofo francés, el campo de lo humano no solo es inescindible del mundo de los seres, los conjuntos y las redes técnicas, sino que incluso encontraría en ellos su basamento más sólido pues, en las condiciones contemporáneas, los objetos técnicos median casi completamente la relación de los sujetos individuales entre sí, al igual que con el mundo y con la naturaleza, y, correlativamente, porque los seres técnicos tienen una potencia de universalidad y de apertura que supera —y por mucho— toda pauta cultural intragrupal y toda eticidad comunitarista particular. En este marco, para Simondon, lejos de ser las máquinas una amenaza para un pensamiento humanista, aparecen como condición de posibilidad para un humanismo de nuevo cuño.¹⁷

En relación con lo dicho, por último, es posible encontrar otra diferencia entre el concepto de lo transindividual y el concepto de ser en el mundo. Simondon (2018, p. 434) plantea que una de las singularidades del concepto heideggeriano anida en que el filósofo alemán incluye, dentro de su noción de mundo, a los “utensilios”. Y, si bien el pensador francés está totalmente de acuerdo con incluir a los seres técnicos dentro de su concepto de mundo psicosocial (de allí el quinto sentido de lo transindividual que venimos tematizando), la diferencia fundamental que pondrá es señalar que la realidad técnica no puede ser reducida a los utensilios, los instrumentos o las herramientas, sino que —en las condiciones contemporáneas— incluye centralmente tanto a las máquinas electrónicas y de información, como a las redes técnicas que ellas conforman. Es decir, Simondon subraya que la tecnicidad se manifiesta no solo en herramientas a la mano, sino también en individuos técnicos (máquinas portadoras de herramientas y máquinas cibernéticas) y en conjuntos técnicos (sociedades de máquinas, redes de individuos técnicos que comunican a través de los seres humanos).

17. Esta idea ha sido particularmente desarrollada por Xavier Guchet (2010) en un libro intitulado *Pour un humanisme technologique. Culture, technique et société dans la philosophie de Gilbert Simondon*.

Esta inclusión de los seres, conjuntos y redes técnicas en lo transindividual (es decir, en el campo de lo humano) indica una de las apuestas más fuertes de la filosofía de Simondon y explica todo su proyecto cultural, pedagógico y ético-político. ¿Por qué?, porque, según el pensador francés, al no comprender la realidad técnica adecuadamente (esto es, al no entender que los objetos técnicos poseen por pleno derecho una específica significación humana y transindividual, y son irreductibles a la categoría de utilidad), nos vemos expuestos a reproducir la antinomia entre cultura y técnica, entre reino de los fines y reino de los medios, entre ética y eficiencia, entre política y economía... conllevando todo ello una situación de alienación y de desprotección frente a los discursos tecnocráticos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Cabe, para concluir, una breve recapitulación general. En primer lugar, la estrategia de Simondon a la hora de abordar la cuestión del sujeto individual anida en resituarlo en el ser, es decir, en un sistema de individuación que, en última instancia, no es sino una teoría del devenir del ser, una metafísica genética en la cual distingue tres dimensiones anudadas: preindividual, individual (individuada) y transindividual. Desde este horizonte, entonces, el sujeto individual es un ser en proceso, deviene entre potencias afectivo-emotivas preindividuales y significaciones transindividuales, y su identidad relativa, su personalidad, resulta de una suerte de ralentización de dicho devenir y del establecimiento de un equilibrio metaestable, esto es, una articulación viable entre el dominio energético-afectivo y el dominio simbólico-estructural. Esta articulación de la personalidad, como vimos, está sujeta a procesos de estructuración y reestructuración más o menos discontinuos que dependen de distintos tipos de condiciones (particularidades biográficas o empíricas, relaciones o conflictos psicosociales, momentos ontogenéticos de desarrollo vital, situaciones sociopolíticas, etc.).

En segundo lugar, respecto del proceso de individuación, hay que tener presente que estas tres dimensiones de la subjetividad se entretejen en el devenir de una vida a través de procesos de causalidad circular, de retroalimentación. Por ello Simondon señala en ocasiones que las tres fases del ser (preindividual, individual, transindividual) son sucesivas y designan un proceso de autocreación.

Esto significa que es fundamentalmente en los actos, y no en la observancia de reglas o procedimientos de acción ni en la reactualización de hábitos, en donde se juega el proceso de individuación de un sujeto individual. Simondon (2018, pp. 426-427) define un acto en los siguientes términos:

[...] un verdadero acto es lo que instituye una normatividad optativa capaz de incorporar la normatividad constituyente y la normatividad constituida [...]. Por esta posibilidad de juzgarse, el sujeto se sobrepasa él mismo y se confiere una real transindividualidad [...]. El acto es entonces la realidad gracias a la cual es posible la reactividad, es decir la recurrencia de causalidad del sujeto; el acto es aquello por lo cual un conocimiento de sí deviene una acción y una acción personal un conocimiento de sí.

El texto de donde extrajimos esta cita lleva como título “El orden de los objetos técnicos como paradigma de universalidad axiológica en la relación interhumana”. Dicho título es sumamente expresivo de la apuesta filosófica simondoniana y, por otro lado, nos permite ver que su teoría ética de los actos encuentra una raíz nada más ni nada menos que en la teoría cibernética de la causalidad circular. Esta recuperación, sin embargo, encuentra en Simondon una crítica a la dominante del control y la adaptación en el concepto de retroalimentación negativa. Frente a este modelo, el filósofo francés reivindica procesos de causalidad circular constructivos y positivos que, lejos de reforzar las normatividades constituidas, las trasformen desde dentro amplificando valores y normatividades constituyentes.

En relación con ello, por último, creemos que uno de los rasgos destacados de la tematización simondoniana de la subjetividad anida en su búsqueda por superar la oposición entre génesis y estructura, entre sujeto y sistema, entre fenomenología y estructuralismo. Esta pretensión se expresa en su teoría de la individuación (esto es, en la idea según la cual las fuentes del devenir son inmanentes a un sistema y no exteriores a él), y, por otro lado, se manifiesta con fuerza en su voluntad de desmitificar a los seres, los conjuntos y las redes técnicas para, a través de conceptos, intuiciones y valoraciones adecuadas, incluirlos en la cultura y en el devenir concreto de las sociedades humanas.

REFERENCIAS

- Bergson, H. (1985). *La evolución creadora*. M. L. Pérez Torres (Trad.). Barcelona: Planeta.
- Cassirer, E. (2009). *Antropología filosófica*. E. Ímaz (Trad.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dufrenne, M. (1972). *La personalidad básica*. J. García Bouza (Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. E. C. Frost (Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guchet, X. (2010). *Pour un humanisme technologique. Culture, technique et société dans la philosophie de Gilbert Simondon*. París: PUF.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. J. Gaos (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2005). *Caminos del bosque*. H. Cortés y A. Leyte (Trads.). Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2007). *Conceptos fundamentales de la metafísica*. A. Ciria (Trad.). Madrid: Alianza.
- Heredia, J. M. (2018). El carácter problemático y auto-problemático del individuo según Simondon. *Revista de Psicología*, 10(1), 45-68. 10.17533/udea.rp.v10n1a02
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. J. Gaos y M. García-Baro (Trads.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Palti, E. J. (2004). The "return of the subject" as a historico-intellectual problem. *History and Theory*, 43(1), 57-82.
- Palti, E. J. (2006). *La nación como problema*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Palti, E. J. (2017). *An archaeology of the political - Regimes of power from the seventeenth century to the present*. Columbia: Columbia University Press.
- Rodríguez, P. E. (2016). La transindividualidad de Simondon: la coyuntura latinoamericana entre la política, la técnica y la afectividad. *Demarcaciones. Revista latinoamericana de estudios althusserianos*, 4, 155-161.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. J. Gaos (Trad.). Buenos Aires: Losada.
- Simmel, G. (1998). *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. S. Mas (Trad.). Barcelona: Península.
- Simmel, G. (2004). *Intuición de la vida*. La Plata: Terramar.

- Simondon, G. (2013). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. M. Martínez y P. Rodríguez (Trads). Buenos Aires: Prometeo.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. P. Ires (Trad.). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica (1953-1983)*. M. Martínez y P. Rodríguez (Trads.). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Simondon, G. (2018). *Sobre la filosofía (1950-1980)*. P. Ires y N. Lema (Trads.). Buenos Aires: Editorial Cactus.

Formación, información, potenciales

Pablo Esteban Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Lo problema al que alude la cátedra de formación doctoral, de la cual se deriva este escrito, se podría resumir en esta fórmula: hoy la educación está en una encrucijada en la medida en que se están desplegando nuevos modos de la formación y nuevos modos de subjetivación. El término individuación estaría relacionado con subjetivación, pero, como ya han visto en los capítulos anteriores, tanto para la filosofía medieval como para Spinoza o la fenomenología esta relación es compleja. Individuo no coincide con sujeto; el proceso por el cual se constituye el individuo está vinculado, pero no coincide, con el proceso de construcción del sujeto.

Para abordar este campo de fuerzas conformado por la educación, la formación, la subjetivación y la individuación, señalaré como punto de anclaje la conferencia “Forma, información, potenciales” (en adelante, *FIP*), a la que aludí Juan Manuel Heredia en su texto, porque plantea algo original: abordar problemas generales, como el de la formación y el de la transformación epistemológica y social, a través de la noción filosófica, científica y tecnológica de información. Mi hipótesis es que lo que entendemos por información incide en los

procesos de formación y tiene efectos palpables tanto en la subjetivación como en la individuación. Para ello, Gilbert Simondon, el autor de esa conferencia y una de las principales figuras del paisaje filosófico contemporáneo, ha hecho un aporte invalorable que se complementa con el que realizó Gilles Deleuze en su conocido texto “Posdata sobre las sociedades de control”. En primer término, desarrollaré brevemente la problemática de la información, luego los ejes centrales de *FP* y, finalmente, voy a vincular la cuestión de la individuación con lo que Deleuze llama lo *dividual*.

EL PROBLEMA DE LA INFORMACIÓN

La definición moderna de información, íntimamente relacionada con hechos científicos y tecnológicos, surgió a mediados del siglo xx a caballo de las definiciones de la cibernética, definida por Norbert Wiener como “ciencia que estudia la comunicación y el control en animales y máquinas” (Wiener, 1971), y, en medio de ellas, también los seres humanos. No quiero decir con esto que información y cibernética sean todo uno, sino simplemente que la fortuna de la noción tecnocientífica de información no procede solo de sus características internas, sino también y sobre todo del rodeo imaginario con el que se presenta gracias a la cibernética. Suponer que hay información en las biomoléculas, en los algoritmos, en las plataformas digitales, en una transmisión de ondas electromagnéticas o en un proceso neuronal, y que se trata del mismo tipo de información, es producto de la vocación, si se quiere, “paradigmática” (en el sentido kuhniano del término) provista por la cibernética.

Para someter a esta noción de información a una crítica filosófica, Simondon recurre a Aristóteles. En el inicio de *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información* (2015), Simondon critica la herencia del hilemorfismo aristotélico, según el cual forma y materia existen de manera independiente y luego se relacionan en la actividad técnica. Simondon entiende que el concepto filosófico, anterior a la cibernética, de *in-formación* alude a la donación de forma a una materia, lo cual supone que puede ser pensada la forma sin materia y la materia sin forma. Aquí se encuentra, pues, una primera piedra de toque del problema que quiero plantear: la noción moderna de información, de inspiración cibernética, retoma el viejo problema filosófico de la formación en el sentido de brindar una forma determinada a

una instancia, materia o como la queramos llamar, que soporta así la acción de formar. La información sería la consecuencia de esa acción.

Según Simondon, el hilemorfismo falla al suponer que existe una forma y una materia por separado. Esto da origen a una serie de problemas filosóficos, algunos de los cuales Aristóteles “arrastraría” del propio Platón, pero en el mapa conceptual simondoniano esos problemas se pueden sintetizar en la distinción entre moldeado y modulación. El primero responde a la idea de una materia informe y una forma desmaterializada. La modulación, en cambio, admite que forma y materia existen en un estado de tensión, de manera que no hay forma sin materia ni materia sin forma. Así, si el moldeado en la definición tradicional responde a las necesidades teóricas y técnicas del hilemorfismo, en la visión de Simondon es solo un estado particular de la modulación:

El molde y el modulador son casos extremos, pero la operación esencial de adquisición de forma se cumple en ellos de la misma manera; consiste en el establecimiento de un régimen energético, durable o no. Moldear es modular de manera definitiva; modular es moldear de manera continua y perpetuamente variable. (Simondon, 2015, p. 39)

131

Bajo esta condición, es posible hablar de información ya no como la relación entre forma y materia, sino como el nombre de un proceso en el cual se producen transformaciones en un sistema que, efectivamente, vinculan formas y materias que, sin embargo, no están definidas con anterioridad a esas transformaciones.

Munido con este enfoque, Simondon fue uno de los primeros en tomar en serio las propuestas de la cibernética y en especial sus interpretaciones sobre la información. Para Wiener, información “es información, no materia ni energía” (Wiener, 1971, p. 216). El punto central es que para que la información sea elevada a esa categoría de posible “nueva sustancia” es preciso que el mundo entero sea interpretado como un sistema de emisión y recepción de mensajes, por lo cual las condiciones de transmisión se convierten en un asunto de primer orden.¹ Así, dado que la transmisión es en efecto uno de los temas centrales de la educación, la cibernética tendría algo que decir. Pero no nos adelantemos. Por lo pronto, el mundo como mensaje y la

1. Para un desarrollo de esta cuestión, véase “Del nuevo a priori histórico” en Rodríguez (2019).

información como la llave para abrirlo deriva, sin dudas, de la teoría matemática de la comunicación, que brindó una definición de información por la cual su autor, Claude Shannon, discutirá justamente con Wiener (Heims, 1991; Pias, 2016; Dupuy, 1999; Triclot, 2008).

Para Shannon, la información es una medida de probabilidad de aparición de un símbolo en un código dado. Es una relación inversamente proporcional: a mayor probabilidad, menos información; a menor probabilidad, mayor información. Se puede ejemplificar de manera muy simple. Cuando se escribe “q” para significar “que” se está asumiendo que la letra “q” es información, ya que no se puede predecir su aparición antes de ser escrita, aunque hay elementos para suponer que puede aparecer si su antecedente es “te digo”, por ejemplo. Pero “te digo” tiene otras posibilidades de acompañamiento. Ahora bien, luego de la “q”, la letra “u” no tiene ningún valor informacional porque en castellano la “u” siempre acompaña a la “q”. Y la letra “e” solo es una de dos opciones posibles después de la “u”, siendo la otra “i”, pero en ese caso se necesitaría otra letra porque “qui” puede ser algo en francés o en italiano, pero no en castellano. Dicho de otro modo, la única palabra en castellano que puede tener tres letras comenzando con la “q” es “que”, de manera que escribir “q”, luego un espacio y luego otra palabra, equivaldría a un “que”. Si se intentara escribir “querer”, habría que introducir una “r” como segunda unidad informativa luego de la “q”.

En *El modo de existencia de los objetos técnicos* (2013), Simondon plantea que hay dos ideas diferentes de información que se derivan de la interpretación cibernética. Conviene citarlo en extenso:

En un sentido, la información es lo que aporta una serie de estados imprevisibles, nuevos, que no forman parte de ninguna serie definible de antemano; es entonces lo que exige del canal de información una disponibilidad absoluta en relación con todos los aspectos de la modulación que dirige; el canal de información no debe aportar por sí mismo ninguna forma predeterminada, no debe ser selectivo [...]. Sin embargo, el ruido no tiene significación, mientras que la información sí la tiene. En un sentido inverso, la información se distingue del ruido porque se le puede asignar un cierto código, una uniformización relativa a la información; en todos los casos en donde el ruido no se pueda bajar directamente por debajo de un cierto nivel, se opera una reducción del margen de indeterminación y de imprevisibilidad de las señales de información [...].

Esta oposición representa una antinomia técnica que plantea un problema al pensamiento filosófico: la información es como el acontecimiento del azar, pero sin embargo se distingue de él. Una estereotipia absoluta, que excluye toda novedad, excluye también toda información. Sin embargo, para distinguir la información del ruido, nos basamos en un carácter de reducción de límites de indeterminación [...]. La información está, de este modo, a mitad de camino entre el azar puro y la regularidad absoluta. Se puede decir que la forma, concebida como regularidad absoluta, tanto espacial como temporal, no es una información sino una condición de la información; es lo que recibe la información, el a priori que recibe la información. La forma tiene una función de selectividad. Pero la información no es la forma ni un conjunto de formas, es la variabilidad de las formas, el aporte de una variación en relación con una forma. Es la imprevisibilidad de una variación de forma, no la pura imprevisibilidad de toda variación. Nos veríamos entonces llevados a distinguir tres términos: el puro azar, la forma y la información. (pp. 152-154)

Con la mediación de la teoría de la forma, la *Gestalt*, que Simondon utiliza precisamente para tomar distancia a la vez del hileformismo aristotélico y de una suerte de “neohileformismo” wieneriano —según el cual la información es una nueva megaforma que explica toda clase de transformaciones en cualquier tipo de entidades, sean vivientes, sociales, artificiales, etc., el panorama se vuelve más interesante—. Más allá de los avatares del problema de la forma, la información es el nombre de una problematización filosófica que se expresa en términos técnicos y matemáticos. La información, desde ya, no es una nueva sustancia, como quisiera Wiener, sino la caja de resonancia de un conjunto de problemas. Por lo pronto, para Simondon, como plantea en estas citas, la información aporta algo imprevisible en el mundo, pero al mismo tiempo depende de su situación comunicacional, esto es, de ser parte de la transmisión de algo que debe ser entendido por alguien, o sea, está relacionada con la significación.

Y no solo eso. En la introducción de *La individuación*, Simondon sostiene que la “información es la fórmula de la individuación, fórmula que no puede preexistir a esa individuación; se podría decir que la información es siempre presente, actual, pues es el sentido según el cual un sistema se individúa” (2015, p. 19). Esta apertura requiere emplear otras fuentes.

LA INFORMACIÓN, ENTRE LA FORMA Y LOS POTENCIALES

En FIP, Simondon sitúa a la información de manera explícita en una situación de tensión y ella misma será definida en relación con la idea misma de tensión. Por un lado, la información entendida como forma remite a la función de previsibilidad y regularidad, algo que se opone a la línea shannoniana de la probabilidad, pero, al mismo tiempo, cumple con los requisitos de un mínimo requerido para que la información se convierta en significación, o sea, sea un mensaje sobre algo para alguien; se entiende que si es completamente previsible, no será significativo, por lo tanto no habrá información. Pero, por otro lado, Simondon cree posible interpretar la apertura de la información a lo improbable como signo de que puede ser entendida como potencial, aquello que le otorga a lo imprevisible la potencia de un cambio, una transformación. Para Simondon tenemos que esperar de lo imprevisible los efectos de un cambio del sistema, lo cual es lógico, pero a la vez, y esto es central, debemos poder entender mínimamente eso imprevisible que trae, porque de lo contrario, una vez más, deja de ser información.

134

Estos son los ejes principales de FIP:

1. Hay que fundar una “axiomática de las ciencias humanas” que permita superar los problemas de estas. “‘Axiomatizar’ no quiere decir para Simondon formalizar y todavía menos ‘fiscalizar’: ‘axiomatizar’ quiere decir organizar un sistema de realidad según cierta polaridad” (Guchet, 2010, p. 14). Se trata, según Guchet, de “la posibilidad de inventar algo nuevo en el orden humano (lo que Simondon llama una individuación)” (2010, po. 11-12), algo que tenga que ver con los procesos en devenir donde emergen singularidades.
2. El punto de partida para establecer la reforma fundamental de las ciencias humanas es la noción de *campo*, tomada de la física y convertida en la cuestión de la forma para la *Gestalt*. Para Simondon no hay dudas: la física le ha hecho un regalo al resto de las ciencias, desde el electromagnetismo en adelante, porque ha inaugurado una nueva imagen del mundo en la que son posibles la proliferación de las fases, la contradicción, la no identidad, la indeterminación. Pero las ciencias,

en general, rechazan estos postulados. Según Andrea Bardin, su propuesta consiste en “reconstruir el campo de las ciencias sociales a través de la disolución de los dualismos clásicos (cuerpo/mente, inmanencia/trascendencia, necesidad/libertad) dentro de la ontogénesis” (2015, p. 65).

3. Pero la noción de forma es insuficiente, por ello los cibernéticos han constituido el concepto de *información*. La forma es entendida como estable, siendo que el campo, por ejemplo, admite más bien una tensión insoluble entre la totalidad y el elemento en su influencia recíproca: ninguno predomina sobre el otro. La cibernética elabora esta cuestión de la indeterminación proponiendo la metaestabilidad en lugar de la estabilidad, en línea con la termodinámica. Información significa adopción incesante de formas, posibilidad de devenir como desfaseamiento, apertura a la singularidad y al acontecimiento.
4. Sin embargo, tal como está planteada, la teoría de la información tampoco es suficiente. La cibernética no cumple sus promesas, entre otras cosas, como ya se dijo, porque la información misma es entendida como una entidad única para procesos diferentes, traicionando así el espíritu esencialmente abierto que ve Simondon en ella. Para ello es preciso recurrir a otra gran conferencia de Simondon, titulada “La amplificación en los procesos de información”, en la que dice que “la información no es una cosa, sino la operación de una cosa que llega a un sistema y produce allí una transformación” (Simondon, 2016, p. 139). El peligro que ve Simondon es que la información sea vista como una nueva entidad, que posee una forma y que determina a las demás, quitándole el espesor que la hacía interesante, o sea que en lugar de remitir a los potenciales, la información quede confinada al reino de las formas. Eso es lo que hace la cibernética y la intervención de Simondon es simbólica, porque dicha conferencia fue brindada en el marco del coloquio de Royaumont consagrado a “La noción de información en las ciencias contemporáneas”, un coloquio organizado por él mismo y al cual asistieron, entre otras figuras encumbradas, el propio Wiener.
5. Para organizar estas derivaciones, de la forma a la información y de la información a los potenciales, la axiomática de las

ciencias humanas no debe tomar al *lenguaje* como punto de partida, sino a la *técnica*. Para Simondon el objeto técnico es el paradigma para evaluar la relación entre forma, información y potencial.

INFORMACIÓN Y MODULACIÓN: LAS SOCIEDADES DE CONTROL

En el capítulo “Sujeto, individuación y formación”, Lina Gil se refiere a un ideal preformado para la educación. Dicho simondonianamente, se trata de la tensión entre formación y potenciales para definir la información, y dicho deleuzianamente, se vincula directamente con los aportes de Deleuze sobre las sociedades de control.

En su “Posdata sobre las sociedades de control” (1999), Deleuze ensaya una relación explícita entre Simondon y Michel Foucault a partir de un análisis del papel de las tecnologías de la información en las sociedades contemporáneas. Siguiendo lo que planteó la profesora Gil, existe una noción de formación como modelamiento para la cual la individuación como formación es una alternativa. Ahora bien, el planteamiento de Deleuze, en consonancia tanto con ella como con Simondon, es que las instituciones disciplinarias, y dentro de ellas las educativas, asumían que formar era en lo esencial moldear, esto es, dar una forma a una materia inerte, convertida en tal diríamos nosotros. En cambio, continúa Deleuze, en la actualidad las instituciones disciplinarias no confían más en el moldeado como formación. Esto coincide con el ascenso de las tecnologías de la información, cuya figura central es la modulación.

Deleuze recupera de Simondon la distinción entre moldeado y modulación, que remite a la definición filosófica de información que planteamos al inicio. Una consiste en lograr una forma definitiva, que será rota cuando otro proceso similar sea llevado a cabo, de allí que Deleuze diga que en las sociedades disciplinarias siempre se empezaba de nuevo y en las de control nunca se termina nada. El moldeado puede ser pensado como una modulación detenida, que alcanza un estado final, mientras que la modulación es permanente porque sería un moldeado indefinido, según las citas de Simondon expuestas más arriba. Para Deleuze, y esto es extremadamente importante, la idea de la formación permanente expresa el ascenso de la modulación como tecnología de poder.

Estamos ahora en condiciones de retomar productivamente la problemática de la información en Simondon para pensar las condiciones actuales de los procesos de información y su relación con las formas de individuación.

1. Desde el punto de vista *filosófico*, la modulación se ha impuesto respecto al moldeado como figura central de los procesos de in-formación.
2. Desde el punto de vista *tecnológico*, la información se está imponiendo como un nuevo proceso de formación que provoca la re-forma de los procesos hasta ahora conocidos. Pero, al hacerlo, la información se acerca más a una mega-forma, en la línea de la primera cibernética, que a un proceso que desencadena potenciales, en la medida en que las tecnologías de información son incorporadas acríticamente o, al menos, en contra de las instituciones que forman. O, también, sería algo así como que la información es una cosa que provoca una transformación, pero no un proceso en el cual esa transformación se produce “a sabiendas”.
3. Desde el punto de vista *político y cultural*, asistimos a un momento en el que hay que redefinir el lugar de lo técnico en lo social, recuperando en este sentido el planteamiento de Simondon. Y aquí cabe destacar lo que decía Gil cuando afirmaba que, según Simondon, hace falta “la formación de una mentalidad técnica” que “logre una relación transductiva entre lo psíquico y lo social”. Esto remite a la inclusión de dicha mentalidad dentro de los procesos de formación, la *Bildung* y la *Gestaltung*, temas que desarrolla Gonzalo Aguirre en el capítulo siguiente.

El punto central es que hemos visto desplegarse las dos posibilidades de la información para Simondon, pero ambas debían estar reguladas por esta relación trunca entre tecnología y formación. Decimos “trunca” porque si asumimos que lo tecnológico provoca “reformas” que las instituciones de formación “sufren” en lugar de liderar, como vemos en la crisis de la educación, habrá habido un despliegue desigual entre lo técnico y lo cultural. La modulación de la que habla Deleuze remite a esta imposibilidad, al hecho de que las instituciones interpretan que esas transformaciones vienen “de afuera”. Así, el

moldeado y la modulación, lejos de ser apenas los puntos extremos de un mismo y continuo proceso, que siempre genera nuevas posibilidades siguiendo la filosofía “informativa” de Simondon, terminan constituyendo opciones excluyentes encarnadas por sujetos que no pueden pasar al otro lado: las instituciones saben moldear y no pueden modular, mientras las tecnologías modulan y no les interesa moldear. En esa disyuntiva, los procesos de formación pierden su norte, se habrán transformado en procesos de in-formación, pero lejos de la connotación plural y productiva que les daba Simondon.

DIVIDUAL

Para hacer un balance de lo dicho hasta aquí, se puede decir que el entrelazamiento que realiza Simondon entre las concepciones filosófica y tecnológica de la información, tomando como eje la cibernética para superarla, es el bastidor que nos permite ver de qué manera la expansión de las tecnologías de la información en la actualidad, que a su vez depende de una postura filosófica (la información como forma), nos exige repensar los procesos de formación a nivel social y cultural. La interpretación deleuziana de la modulación en las sociedades de control se basa en esta exigencia.

Ahora bien, Simondon también planteaba, como hemos visto, que la información es la “fórmula de la individuación”. Esto quiere decir que, además de ser una caja de resonancia de las críticas a la cibernética, la información para Simondon es un punto capital para entender de qué se trata un proceso de individuación que comporta singularidades y devenir, que alude a un proceso y no a un producto, y que, como ya se ha dicho en este curso, tiene que ver con una ontogénesis y no con una ontología, que es a lo que aspiraba parte de la cibernética, en especial la representada por Wiener.

La individuación es el centro de la obra de Simondon. Simplificando en extremo, se puede decir que existen regímenes de individuación asociados a ciertos tipos de transformación, sin que esto componga un sistema rígido de clasificación. La individuación física tiende a realizarse bajo el modo de la transducción, en la cual la operación de transformación compromete a toda la estructura que la recibe. La individuación viviente, en cambio, supone que la estructura no cambia totalmente para dar lugar a la operación. Por su parte, la individuación psíquico-colectiva, que sería propiamente humana

(aunque no se establezca con hecho ninguna cesura ontológica respecto del animal), responde al modo de lo transindividual, donde lo psíquico y lo colectivo se vinculan con lo técnico y lo político. Es un ámbito en el cual los individuos, conformados socialmente, lejos de ser entidades cerradas sobre sí y definidas según lo que indica la palabra (in-dividuo, lo que no se puede dividir), pasan por diferentes fases en las que se problematiza, deviene algo diferente de sí y siempre resulta excedido según el doble sentido de lo “trans”: algo que trasciende y al mismo tiempo atraviesa.²

Ahora bien, en alguna medida Deleuze retoma el problema de la individuación en relación con la información cuando, siempre en la “Posdata”, alude a una misteriosa figura que llama lo dividual: no el dividuo, sino un registro en el que aparece un cuestionamiento, una problematización de lo in-dividual, lo no-dividido, del mismo modo en que in-formar aludía a lo que aún no se ha terminado de formar. Es una forma de trazar un paralelo entre individuación e información que espeja el planteado por Simondon.

Según Deleuze, la crisis de las disciplinas y el ascenso de la modulación como tecnología de poder engendra un nuevo tipo de subjetivación que, siguiendo las líneas de Foucault, presenta una faz disciplinaria y otra biopolítica. Por un lado, dice Deleuze:

En las sociedades de control, por el contrario, lo esencial no es ya una firma ni un número, sino una cifra: la cifra es una contraseña, mientras que las sociedades disciplinarias son reglamentadas por consignas (tanto desde el punto de vista de la integración como desde el de la resistencia). El lenguaje numérico del control está hecho de cifras, que marcan el acceso a la información, o el rechazo. Ya no nos encontramos ante el par masa-individuo. Los individuos se han convertido en “dividuos”, y las masas, en muestras, datos, mercados o bancos. (1999, p. 107)

Por el otro,

[...] se despliega “una nueva medicina “sin médico ni enfermo” que diferencia a los enfermos potenciales y las personas de riesgo, que no

2. Modulación y sobre todo transducción son nociones que atraviesan casi toda la teoría simondoniana. Aquí se tomó la distinción tal como la elabora Simondon en “La amplificación en los procesos de información”. En cuanto a lo transindividual, véase Heredia y Rodríguez (2019).

muestra, como se suele decir, un progreso hacia la individualización, sino que sustituye el cuerpo individual o numérico por la cifra de una materia “dividual” que debe ser controlada. (Deleuze, 1999, p. 110)

Lo que plantea Deleuze es que la modulación, por un lado, y el predominio de la información, por el otro, ponen en crisis la formación misma de los individuos tal como los entendió la modernidad. Dividual alude a algo que puede ser, como se ve, dividido en sí, duplicado, sustituido, etc. Las imágenes pueden ser varias, pero lo central es que el despliegue de la información no como un asunto ontogenético, sino meramente tecnológico, supone una alteración de los modos tradicionales de individuación.

En este punto se presenta una relación, que podría parecer insólita, con la filosofía medieval tal como fue expuesta por Maximiliano Prada Dussán en el primer capítulo de este libro. Efectivamente, tanto Deleuze para lo dividual como Simondon para la individuación se refieren a un tema que fue central para la escolástica medieval. Hasta tal punto es así que Gerald Raunig, un autor alemán muy cercano a la filosofía deleuziana, plantea en el libro *Dividuum* (2016) todo un rastreo de la noción de dividual haciendo hincapié en Gilbert de Poitiers, una figura particular de aquellos tiempos, quien despliega una interesante distinción entre lo personal, lo singular, lo universal y lo individual.³ Prada Dussán decía que en aquellos tiempos, a diferencia de los actuales, la idea de formación no tenía que ver con la individuación ni tampoco eso tenía que ver con el espacio o la sede de una persona. Solo después, con la modernidad, encontraremos una relativa coincidencia entre persona, individuo, si se quiere singularidad, si se quiere, incluso, un cuerpo.

Lo dividual en Deleuze tiene varias aristas, pero me quiero concentrar en su relación con la información. Dado que Deleuze se inspira en Simondon, quiero proponer la siguiente hipótesis: la información, en su faz meramente tecnológica, en el hecho de transformar todo lo que existe en datos manipulables, se presenta como un proceso de formación que se desliga parcialmente de la individuación,

3. “[...] la propiedad de algo es llamada ‘singular’, ‘individual’ o ‘personal’ porque todo lo que es individual es singular, y todo lo que es una persona es singular e individual, pero no todo lo que es singular es individual, ni todo lo que es singular o individual es una persona” (Gilbert de Poitiers, comentario a *De Trinitate* de Boecio, citado y traducido por Raunig, 2016, pp. 61-62).

siendo que formación e individuación pretendían ser una y la misma cosa en el régimen disciplinario. En su alianza con la modulación, la información conforma dividualidades allí donde antes había individuos y para ello, sin dudas, captura una fuerza de individuación que no se manifiesta en individuos, si por individuo entendemos la coincidencia entre cuerpo, persona y singularidad.

Un ejemplo de esto es la cuestión de los perfiles, ya sea los auto-generados (una red social) o los asignados por otros sistemas respecto a las opiniones, actitudes y desplazamientos de los individuos. Me refiero a que todas las actividades y relaciones en las sociedades contemporáneas, en la medida en que tienden a ser pasadas a información, ingresan en un régimen de cálculos y de procesamientos que luego son devueltos bajo la forma de consignas o sugerencias, como ocurre ejemplarmente con el tema de los aplicativos en los teléfonos portátiles.

Las instituciones modernas de formación de individuos se encuentran, entonces, con procesos de formación que consisten en que esos individuos se relacionan con formas de procesamiento de información que los van formando, pero por fuera de esas instituciones. A eso Deleuze se refiere con dividualidades, entidades que, por un lado, tributan a la coincidencia entre persona e individuo, pero, por el otro, habitan el espacio de los perfiles, de las asignaciones móviles de identidades que necesitan justamente del procesamiento algorítmico de datos para completar esos procesos de formación. Abundan los ejemplos relativos a las plataformas digitales específicas en el campo de la educación, pero se trata de un proceso que excede las instituciones designadas por la modernidad para formar o “in-formar” a los individuos. En el caso de Spotify, por ejemplo, años de trabajosa educación musical edificada a través de contactos, lazos sociales diversos, asistencia a sitios donde se forma ese gusto son compactados en perfiles elaborados con base en las opciones de millones de personas, disponibles de manera automática por la plataforma en virtud del hecho de que una parte creciente de la música contemporánea es consumida a través de dispositivos que envían y reciben datos que son, justamente, un índice, dividual, de esas personas.

¿Se trata de una sustitución? Quizás no sea más que un solapamiento. No es lo mismo aprender a sumar y a restar que modelar gustos musicales, pero en ambos casos se presentan procesos de formación; en ambos casos, también, hay transmisión de información,

pero en uno se trata de formas del moldeado, o de una modulación si lo referimos a la formación permanente, y en el otro se trata de datos que identifican una singularidad, algo individual a través de algo tan universal y general como la estadística. Hay una literatura creciente que trabaja esta situación paradójica por la cual la estadística sirve para singularizar, identificar y captar precisamente lo particular gracias a la existencia de un mar de datos sobre cosas (“perfiles”) parecidas (Rouvroy y Berns, 2016). Es una versión posible, quizás no imaginada por Shannon, de la manifestación de algo improbable como índice de mayor información. A través de lo común, se va generando técnicamente algo único: esa canción que Spotify nos tenía reservada, que no conocíamos, que está alejada de nuestros gustos aparentes y que sin embargo nos encanta. Son cambios muy profundos que estamos tratando de comprender.

Entonces, volviendo a la frase “la información es la fórmula de la individuación”, podemos decir que el propio Simondon no podía vaticinar que habría, medio siglo después de su enunciación, enormes formas de procesamiento de datos, que convenimos en llamar información, y que “individúan” gracias a la expansión tecnológica de la información. Simondon cifraba en la información una problemática filosófica y podía entrever que el camino tomado por la cibernética era errado: la información transformada en una mega-forma, desligada de los potenciales: “forma-información”, no “forma-potenciales”.

Propongo entonces re-formar la frase de Simondon: “la información, como proceso de donación de forma a una materia, es la fórmula para la ‘dividualización’ de los individuos sociales; su partición, su duplicación, su sustitución o su fractalización”. Se plantea un problema filosófico nuevo, que es el viejo interrogante de la escolástica medieval, pero ahora traducido tecnológicamente, a saber: no sabemos bien qué es una persona (en aquel tiempo eran las tres personas de la Trinidad), qué es un individuo, qué de ese individuo es información y por qué llamamos a nuestra relación con esos datos “información”. Si lo planteamos en forma literal, decir que estamos en una era de información es equivalente a decir que estamos en una era en la que hay algo que nos in-forma a todos, como si viniera desde afuera: viene desde afuera, de nuestra condición de usuarios de tecnologías que no sabemos cómo funcionan; solo sabemos usarlas, pero no las llamamos grúas, ni autos, ni palancas, sino que son

tecnologías que nos ordenan, nos sugieren, nos orientan, nos ayudan, y esas tecnologías se parecen mucho a seres humanos (Sadin, 2017).

PALABRAS FINALES

Para terminar, a partir de lo planteado tenemos dos ejes en el cruce entre Deleuze y Simondon que parecen claros: de un lado, moldeado: forma y materia definidas, procesos de in-formación determinados, con principio y fin, con resultados claros como un in-dividuo; del otro lado, modulación: forma y materia relacionadas por un tercer término, in-formación, que generan procesos de formación permanente, tanto en lo educativo como en lo extraeducativo, y por eso mismo no tiene resultados claros, y allí donde emergía un in-dividuo (producto de una in-formación determinada), ahora aparecen dividualidades. En este sentido, parte de los temores de Simondon están justificados. Si él veía que la cibernética convertía a la in-formación en una mega-forma, quitándole la potencia de individuación (singularidad, devenir), ahora todo es pasado a datos y entendido como in-formación, procesable por sistemas que poco comprendemos pero de los que esperamos que nos digan lo que tenemos que hacer, con quién relacionarnos, como en el caso de Happn o Tinder, etc.

143

Creo que aquí comienza una profundización de la apuesta simondoniana: no refugiarse en un humanismo fácil que sostiene que las tecnologías tienen la culpa, interrogar filosóficamente a la tecnología, mantener el compromiso con la filosofía como un acto que construye un devenir y proponer un curso de acción para que todo eso sea algo más que un *paper* o un libro: un proceso educativo, de formación, para conocer la in-formación. Ese es el modo de ligar a la información no a la forma, sino a los potenciales.

REFERENCIAS

- Bardin, A. (2015). *Epistemology and political philosophy in Gilbert Simondon*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo* (pp. 106-110). Buenos Aires: Altamira.
- Dupuy, J.-P. (1999). *Aux origines des sciences cognitives*. París: La Découverte.

- Guchet, X. (2010). *Pour un humanisme technologique. Culture, technique et société dans la philosophie de Gilbert Simondon*. París: Presses Universitaires de France.
- Heims, S. J. (1991). *The cybernetics group*. Cambridge: MIT Press.
- Heredia, J. M. y Rodríguez, P. (2019). *Through and beyond the trans-individual* (con Juan Manuel Heredia). *Philosophy Today*, 69(3). Recuperado de https://www.pdcnet.org/philtoday/content/philtoday_2019_0999_11_1_288
- Pias, C. (Ed.) (2016). *Cybernetics. The Macy conferences 1946-1953. The complete transactions*. Zurich: Diaphanes.
- Raunig, G. (2016). *Dividuum: machinic capitalism and molecular revolution*. Cambridge: MIT Press.
- Rodríguez, P. (2019). *Las palabras en las cosas. Saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Rouvroy, A. y Berns, T. (2016). Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación. ¿La disparidad como condición de individuación a través de la relación?. En *Adenda filosófica 1* (pp. 88-116). Santiago de Chile: Doble Ciencia.
- Sadin, É. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Simondon, G. (2013). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Simondon, G. (2016). La amplificación en los procesos de información. En *Comunicación e información. Cursos y conferencias* (pp. 139-162). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Triclot, M. (2008). *Le moment cybernétique. La constitution de la notion d'information*. Seysel: Champ Vallon.
- Wiener, N. (1971). *Cibernética*. Madrid: Guadiana.

Simondon entre Bildung y Gestaltung: educación para la contemplación y la invención

Gonzalo Sebastián Aguirre

DE LA UTILIDAD Y LOS INCONVENIENTES DE LA "FORMACIÓN HISTÓRICA" PARA LA MEMORIA

La comunicación podría postularse como una continuación de la *Bildung* (histórica, utilitaria) y de la *Gestaltung* (funcional, de diseño) por otros medios: una suerte de *Verbindung*, de conectividad que prosigue con la postergación de transformación o metamorfosis (*Wandlung*), con la desconexión de cualquier experiencia transductiva: educación sin educación ni inducción. Mera conformación funcional a moldes o conexión performativa a redes, puede rastrearse a través de Simondon una alternativa contemplativa auto-educadora cuya capacidad de invención habrá de ser recuperada.

En su segunda consideración intempestiva, *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida* (Nietzsche, 2003), se plantean tres formas de hacer historia, aunque será mejor hablar de "hacer memoria" para evitar confusiones con los modos de esas formas y también para destacar la importancia de esta tipología para nuestros propósitos. Así, cada una de las tres formas está regida o en

correspondencia con un impulso (*Trieb*) cuyas expresiones precisas y combinadas dan lugar a un hombre o modo de vida suprahistórico, y cuyas expresiones excesivas y descompensadas dan lugar al hombre o modo de “vida” histórico. Las tres formas de hacer memoria son las siguientes:

1. Forma monumental, según el impulso de aspiración.
2. Forma anticuaria, según el impulso de preservación o veneración.
3. Forma crítica, según el impulso de liberación.

Estas tres determinan la memoria y, al mismo tiempo, el modo de subjetivación del hombre. A una expresión que llamaríamos estético-ética de estas formas corresponde un modo de subjetivación autónomo. Ahora bien, la tesis de Nietzsche es que en Occidente tal modo de subjetivación autónoma, que habría de ser suprahistórica, no existe, en la medida en que se ha impuesto el modo de subjetivación histórico que es, por cierto, un modo heterónimo de subjetivación. Esta imposición procede, según este texto, del predominio o señoreamiento del impulso de aspiración que sostiene a la forma monumental de hacer memoria. Y “[...] cuando la consideración monumental de lo pasado *impera* sobre los otros modos [...] sale *perjudicado* el pasado mismo: grandes partes de él se olvidan, se desprecian, siendo como una ininterrumpida corriente gris donde solo *facta* aislados, embellecidos, se destacan cual islotes” (2003, p. 102). Diríase que el impulso de aspirar a algo pierde de vista las tramas generales de poder que permiten a alguien alcanzar la gloria y, sobre todo, pierde de vista que la gloria no se alcanza al obtener una cierta posición o estado de cosas, sino que alcanzar cierta posición o estado de cosas es, o solía ser, síntoma de un ser glorioso. Es como si el impulso se engeguera en aspirar a ser rey para emular a un rey glorioso, creyendo o haciéndose creer que la gloria de aquel rey derivaba del hecho de ser rey. A partir de esta confusión o idea inadecuada, irá surgiendo esa historia de *facta* aislados que darán finalmente lugar a una idea histórica del tiempo, manifestada como línea cronológica de grandes y pocos islotes sin *connexus* entre sí más que la infantil idea de progresión, avance o progreso.

Esta idea es, justamente, la que rige a la desestabilización de la forma crítica de hacer memoria. En efecto, mientras que el hombre suprahistórico “[...] comprende que vivir y ser injusto son lo mismo” (2003, p. 109), el hombre histórico cree que, con la progresión del tiempo, o mejor, *en* el tiempo, vivir será siempre mejor que antes, esto es, vivir implicará menor sufrimiento que antes. El pasado es ineluctablemente más injusto que el futuro (el presente no existe para el hombre histórico más que como noticia de “último momento”) y, por lo tanto, se tratará de desprender desesperadamente de ese pasado, se cortará todo lazo con toda tradición, dado que la repetición de cualquier conducta pasada no puede dar lugar más que a una injusticia o sufrimiento. Así, cuando el impulso de liberación del sufrimiento se exagera, se pierde de vista la pura verdad de toda tradición que no está de más o no se puede más que repetir: vivir y ser injusto son lo mismo.

Ahora bien, de esta misma maldición de todo lo pasado se deriva una obsesión anticuaria con él. En efecto, los impulsos de veneración y preservación también se salen de sus goznes y dan lugar a una obsesión por acumular, por no perder nada de lo pasado. Y es que todo islote pasado fue mejor que el anterior y, de algún modo, es un ejemplo de todo lo que hemos mejorado. Es justamente la separación de toda tradición la que permite recolectarlos para “estudiarlos” y protegerlos o, como dice Nietzsche, momificarlos... a prudencial u objetiva distancia. Esta distancia impide cualquier trato con el pasado, cualquier herencia que no sea una herencia burocrática de bienes, la cual, por cierto, es crecientemente insatisfactoria para el impulso de veneración/preservación, por lo que derivará en una creciente dependencia de los objetos del pasado: el hombre histórico es un coleccionista de aquello de lo que aspira a separarse siempre un poco más. Como dice Nietzsche,

[...] concluye el ser humano moderno por arrastrar consigo una cantidad tremenda de indigestas piedras de saber, que en ocasiones entrechocan en su panza [...]. Por este entrechocar se pone de manifiesto el rasgo más característico de este ser humano moderno: el singular contraste entre un interior al que no corresponde ningún exterior y un exterior al que no corresponde ningún interior [...]. (2003, p. 112)

Al hombre histórico el mundo y, por lo tanto, la/su historia y, por lo tanto, él mismo le quedan infinitamente lejos, todo lo cual lleva a un debilitamiento de la personalidad meramente interior, a una inmadurez endémica que se expresa ejemplarmente en una ironía y cinismo constantes sobre sí mismo (Nietzsche, 1982, af. 28). Y es que el hombre formado históricamente no sabe nada de sí y, por lo tanto, no puede creer en nada de lo que lo sostiene, pues, en efecto, nada lo está sosteniendo más que una serie de consignas infantiles repetidas en sus oídos constantemente desde que tiene capacidad de hacer memoria. El único modo de evitar o postergar el *crack-up* que un reconocimiento tal generaría es no creer, es burlarse de lo que (no) lo sostiene. El hombre histórico no sabe nada por sí mismo. Todo lo que dice y hace es una repetición enciclopédica. Todo lo que “sabe” lo sabe por otros. Y como los otros son también hombres históricos, resulta que nadie sabe nada y que, peor aún, todos creen que saben algo en la medida en que pueden entregarse a una praxis calculadora. Esta práctica (no de sí) genera una serie de estímulos y castigos que nunca son lo suficientemente satisfactorios, y que siempre terminan dando lugar a la desorientación del hombre histórico, expresada en la pregunta: *¿cómo debo sentir [empfinden] aquí?*

Quien ya no se atreve a creer en sí mismo, sino que, involuntariamente, para sentir interroga a la Historia: “¿Cómo debo sentir aquí?”, de tan medroso, poco a poco queda hecho actor y representa un papel, por lo general multitud de papeles y, en consecuencia, cada uno de ellos pésima y superficialmente. (Nietzsche, 2003, p. 122)

Esta pregunta, para la que siempre habrá “expertos” o “críticos” listos para contestar e incluso obligar, es el síntoma de la ruina de la filosofía (2003, p. 121). Todo pensamiento ha quedado reducido a “crítica periodística” (p. 123).

La educación en tanto que “formación histórica” es, indica Nietzsche, nuestra enfermedad. Ahora bien, también indica una “cura”, pero esta depende, inicialmente, de que el enfermo se reconozca, esto es, de que el hombre histórico moderno comience a sentirse mal; y no solo eso, sino que también empiece a reconocer que la procedencia de su mal es la propia idea de “formación histórica”, y no errores en el desarrollo de esa formación, o “problemas personales” que le impedirían sentirse bien con el eventual buen funcionamiento

de la “formación histórica”. Nietzsche llama a todo este proceso de reconocimiento “juventud” (*Jugend*) o “fuerza plástica de la vida”. Es esta fuerza, tanto ahistórica como suprahistórica,¹ la que es convocada por el impulso de recuperación de la enfermedad (histórica), que la viene minando desde tiempos de Platón y su “mentira de emergencia”. Esta se desmoronaría si se le contrapone una cruel, escandalosa y desagradable “verdad de emergencia” (*Notwahrheit*), a saber:

[...] estamos echados a perder para el vivir, para el ver y oír justo y simple, para la captación feliz de lo próximo y natural, [... el hombre moderno] no tiene una cultura porque, al basarse en su educación, no puede tenerla.

En esta verdad de emergencia debe ser educada *nuestra primera generación*; ciertamente, esta es la que más sufre, pues por medio de ella tiene que educarse a sí misma, ciertamente, y a sí misma contra sí misma, para un hábito nuevo y una naturaleza nueva, arrancándose un hábito y una naturaleza antiguos y primerizos. (2003, p. 165)

Así, hay una doble tarea: recuperarse de la enfermedad a través de una crítica suprahistórica (intempestiva) de la cultura histórica, a los efectos de recuperar la capacidad ahistórica de olvidar y, por lo tanto, de vivir suprahistóricamente: gran salud merced a una clínica de la crítica suprahistórica de la cultura que, lentamente, se vuelva un hábito rutinario sin esfuerzo actual, esto es: una cultura de la clínica o, en definitiva, una auténtica cultura de hombres que “[...] habrán dejado de ser agregados antropomórficos”; “¿Y cómo podremos alcanzar esta meta?, preguntaráis. El dios délfico os exhorta con su sentencia en el mismo comienzo de vuestra caminata rumbo a esta meta: ‘Conócete a ti mismo’” (2003, p. 169). Surge aquí el motivo de la autoeducación, que aparece claramente en tercera consideración intempestiva de Nietzsche: *Schopenhauer como educador*, recortado sobre el marco de la cultura y la formación históricas y sus instituciones, a las que Nietzsche abordó en su ciclo de conferencias publicadas con el título *Sobre el porvenir de nuestras escuelas (Bildungsanstalten)*. Se trata de una decisión simbólica, de responder intempestiva y soberanamente al llamado de la recuperación de la soberanía plena, que arrojará a

1. “Con el término ‘lo a-histórico’ designo el arte y la fuerza de poder *olvidar* y encerrarse dentro de un *horizonte* limitado; llamo ‘supra-históricas’ a las potencias que desvían la mirada del devenir y la dirigen hacia aquello que confiere a la existencia el carácter de lo eterno e inalterable, hacia el *arte y la religión*.” (2003, p. 166)

esos jóvenes a una *contemplatio intempestiva* que sepa valorar la cultura (nuestra cultura histórica), dando lugar a una práctica estética o ética de sí, que la formación histórica impide estandarizándola:

La contemplación transforma lo real en espectáculo, nos atrevemos a proponer. Pero eso nos pasa sólo a nosotros, estamos obligados a reconocer. No siempre la contemplación ha transformado lo real del mismo modo. Aunque sólo seamos capaces de modular hoy en esa clave la experiencia, sabemos que antes vivió otras vidas irremediable y ajenas. (Morey, 2000)

BAUHAUS: DE LA FORMACIÓN HISTÓRICA A LA IN-FORMACIÓN PERMANENTE

El porvenir de los establecimientos educativos

Postulamos sucintamente que *Bauhaus* es el nombre que Nietzsche no pudo conocer para el porvenir de los establecimientos educativos alemanes, como lo plantea en la conferencia homónima, o en la segunda y tercera consideración intempestiva. *Bauhaus* subordinaba el arte a la utilidad o, mejor, a la funcionalidad. Brevemente, se dirá que *Bauhaus* no es una escuela artística como el “surrealismo” o el “impresionismo”. *Bauhaus* se propone desde el vamos como un establecimiento educativo que habrá de recurrir al arte para alcanzar sus fines. Ahora bien, lo que aquí interesa es el modo de dar cuenta de la cuestión del “fin”, del “objetivo”, de la “utilidad”.

Bauhaus comprende, en vez de lamentarse, la pérdida de aura de la obra de arte. Sabe que si hay reproducción técnica de una obra, es porque esta no es una obra de arte y, por lo tanto, o bien nunca ha tenido aura alguna, o bien tiene un aura específica: el aura de la utilidad. Ahora bien, si el hombre moderno es comprendido como un pliegue del saber (Foucault, 1993), como el modo de subjetivación específico que corresponde al modo técnico de relación de poder, y este modo es, a su vez, el imperante, entonces *Bauhaus* se propondrá como una escuela especialmente *diseñada* justamente para diseñar o dar forma (*Gestalt*) a las capacidades utilitarias, aún no expresadas, de ese modo:

Durante el desenfreno de la revolución industrial, los industriales crearon escuelas técnicas a fin de obtener rápidamente los especialistas

que necesitaban. Estas escuelas raramente favorecieron el desarrollo de las potencialidades del individuo. No le brindaron oportunidad alguna de ahondar en la esencia de las cosas, ni en sí mismo. Pero —a decir verdad— nadie se preocupa por esto, porque nadie podía prever [excepto quizás Nietzsche] los destructivos resultados de tal situación. (Moholy-Nagy, 1997, p. 23)

¿Qué es lo que puede el hombre moderno?

Bauhaus constituyó el exitoso intento de enseñarle al hombre moderno todo lo que podía hacer con la fuerza de voluntad propia de su modo de subjetivación, de su régimen de atención que, bajo la guía de la razón, llevaba unos ciento cincuenta años dando sus primeros y torpes pasos.

Y es que la razón fue quedando crecientemente impotente con respecto a la potencia de esa fuerza de voluntad. La capacidad racional de encargarle tareas (que es lo que requiere la fuerza de voluntad para perseverar en su ser) no es infinita. El primero en detectarlo fue Immanuel Kant, para quien, justamente, el progreso solo es la sensación de entusiasmo que lo expresa (Kant, 2003; Lyotard, 1987). Ahora bien, esa sensación es la repercusión optimista del sentimiento de lo sublime que, según Kant, suspende la actividad racional. Diríase que la razón, boquiabierta ante el *noúmeno* que se le aparece siempre como por primera vez entre los fenómenos tramados por la ilusión trascendental de la razón, alcanza a recomponerse alegándose que lo que la fascina no es el abismo (*Ab-grund*, también “ausencia de fundamento”) abierto a sus pies, sino la posibilidad de progresar, de seguir avanzando, esto es, de seguir ganándole terreno al mar neblinoso que rodea a la isla de la verdad (Kant, 1992). El progreso en Kant no es lineal ni fenoménico. Procede del “sentimiento de lo sublime”, cuya fascinación entusiastamente es valorada, no solo como signo de la capacidad de la razón para seguir, sino como condición de posibilidad para ello. Como podrá notarse, el progreso kantiano es suspensivo y *nouménico*. Es más, se trata de algo raro y, de hecho, no habría tarea o misión alguna que pudiera garantizar *a priori* esa sensación. De allí se deriva que la fuerza de voluntad se sentirá crecientemente desorientada en la medida en que el progreso, “positivísticamente” asumido como lineal y fenoménico, no pueda generar ningún sentimiento sublime que, a su vez, pueda expresarse en el entusiasmo del hombre que progresa.

Ahora bien, es a la creciente ausencia de ese sentimiento-sensación, a la creciente insistencia del aburrimiento o la falta de entusiasmo, a la que la escuela de la *Bauhaus* intentará poner remedio. Las tareas y los encargos que recibía la fuerza de voluntad del hombre moderno o, más precisamente, los trabajos que se autoimponía soberana y racionalmente se habían vuelto crecientemente sencillos, realizables. Era muy fácil progresar. De hecho, daba la sensación de que ya se había siempre progresado. El nuevo modo de producción y de relación de poder es aburrido, deja mucho tiempo libre. La fuerza de voluntad del hombre moderno puede producir mucho más de lo que produce. No se (la) está exigiendo al máximo. Digamos que ni Taylor ni Ford comprendían la fuerza que pretendían manejar. No se trataba de disminuir los tiempos muertos, sino el aburrimiento. No se trataba de reducir al mínimo la actividad individual, sino de expandirla al máximo:

Un error común en la actualidad es considerar los problemas de eficiencia desde el punto de vista del beneficio pecunario y de la técnica. El sistema Taylor, la cinta sinfín, y otros semejantes, siguen sin ser empleados acertadamente mientras convierten al hombre en una máquina, ignorando sus necesidades biológicas —trabajo, recreo y descanso. (Moholy-Nagy, 1997, p. 24)

La fuerza de voluntad, obrera o burguesa, no soporta los tiempos muertos porque estos expresan el aburrimiento de fondo. Ningún obrero *quiere* ir al baño. Eso habrá sido siempre una pérdida de tiempo para el hombre moderno, sea de la clase que sea. Lo que la fuerza de voluntad precisa son muchos más estímulos, muchos más encargos y tareas, cuanto más difíciles de realizar mejor. De otro modo, esa fuerza se autodestruiría mundialmente de aburrimiento.

Bauhaus es la primera experiencia educativa que comprende que con fuerza de voluntad se puede hacer de todo en el ámbito de los estados de cosas y que, además, esa fuerza *quiere* hacerlo todo. Más precisamente, esta es adicta al trabajo, depende de los encargos y objetivos que se autopromete cumplir. El fordismo nunca comprendió que al obrero le encanta trabajar o lo comprendió mal. Se diría que el fordismo nunca llegó a explotar a los obreros, más bien los subestimó, los trató infantilmente; asumió que los mantendría satisfechos con uno o dos estímulos. La alienación, así, resultaría un mal diagnóstico

del aburrimiento de la fuerza de voluntad, y el nacional-socialismo, para el que la *Bauhaus* no podía ser otra cosa que “arte degenerado”, constituiría una prueba de ello.

¿Qué es lo que puede el excedente?

Excedente es todo lo que chorrea de un modo de producción dado; es todo aquello que ese modo de producción no puede captar como su producción. Excedente es lo improductivo y lo improducibile. Diríase que al excedente no lo produce ninguna fuerza productiva, más aún, constituye la condición de posibilidad *a posteriori* de toda producción. Lo excedente es el yacimiento de fuerzas que permite a un modo de producción seguir funcionando. El aburrimiento es el modo de debilitamiento correspondiente al modo de producción capitalista; resulta del crecimiento diferencial de lo que no es captado o recuperado por esta relación de producción (Deleuze, 2005, pp. 64, 67). Así, el aburrimiento es el modo capitalista de expresión del excedente; es el sentimiento derivado de la interpretación crecientemente optimista (progresiva) del sentimiento de lo sublime. El aburrimiento es proporcional a la pérdida de sensación de entusiasmo. Así, el creciente aumento de excedente, de lo-no-captable-como-ganancia obligó, ya a principios del siglo xx, a intentar darle una salida digna, útil, que llamaremos “innovación”, y cuyo primer ejemplo registrado es el *Werkbund Institut* fundado en 1907 (Satué, 1995). *Bauhaus* fue el resultado más preciso de una mutación en la noción de inversión productiva. En efecto, si la noción de “inversión” había sido invertida en “utilidad”, ahora, nuevamente, esa inversión útil es invertida en inutilidad. El capital, es decir la relación social o de poder imperante, da lugar a la inversión inútil, *a priori* perfectamente inútil si no fuera por eso que habrá de llamarse “innovación”. Esta última es la excusa para que lo excedente pueda seguir circulando por el modo de producción capitalista generando un medido y esperable entusiasmo; innovación es también ese modo de circular sin un fin específico más que el de circular con la misión de encontrar algún fin.

Bauhaus es una pregunta y una respuesta por lo excedente. Dado lo excedente, surge el exceso de la escuela *Bauhaus* con todo y título habilitante reconocido oficialmente por el Estado alemán, una eminente aberración jurídica y moral que, como tal, sabrá lidiar con la aberración jurídica y moral que supone lo excedente. El fracaso de la escuela *Bauhaus* implica el triunfo de la exaltación

nacional-socialista de lo imperfectamente inútil, del regreso del sentimiento de lo sublime ligado al entusiasmo absoluto, abismal y suicida que anuncia la Segunda Guerra, el gran estallido mundial de lo excedente, al igual que el renacer de *Bauhaus* en el nuevo mundo de posguerra: Estados Unidos de América.² Es en este nuevo mundo donde por fin se realizó el sueño *Bauhaus* del hombre nuevo, que ya no se aburre más como antes con Taylor y con Ford:

Actualmente afrontamos nada menos que la reconquista de los fundamentos biológicos de la vida humana [trabajo, recreo y descanso]. Cuando los recuperemos, podremos aprovechar hasta el máximo el progreso técnico en el campo de la cultura física, la nutrición, la vivienda, la industria, es decir, podremos reorganizar íntegra y totalmente nuestro actual sistema de vida. (Moholy-Nagy, 1997, p. 25)

Ahora, por fin, todo habrá sido mercancía, toda inversión habrá sido un riesgo y todo riesgo habrá sido, seguro, una innovación. Nunca hubo nada que perder, más que la capacidad de manejar lo excedente, crecientemente inmanejable. La explosión real de materiales, colores, texturas, formas y combinaciones terminará combinándose con la explosión nuclear virtual (satelital) que era, a su vez, producto de lo excedente de la relación diferencial mundial de poder entre hombre-trabajador-soviético-fordista/hombre-consumidor-americano-toyotista. Cuando se enfrentan dos modos de aburrirse no hay guerra sino más aburrimiento. Este gran aburrimiento mundial fue conocido como Guerra Fría, cuyo final aún sigue aburriéndonos hoy día. En efecto, la Historia está terminada. Ya no resulta útil. La *formación histórica (Bildung)* se ha transformado en un gran inconveniente para el mundo. Ahora bien, ¿para qué mundo resulta inconveniente?, ¿qué mundo ha quedado? (Nietzsche, 1993). Brevemente, se trata del mundo de la *información permanente*, el cual fue soñado y prefigurado por la escuela *Bauhaus*: el mundo del diseño comunicativo y su nuevo modo de subjetivación: el *homo machina-communicans* (Rodríguez, 2002).

2. László Moholy-Nagy fundó en 1937 la "New Bauhaus" de Chicago que cerró al año siguiente, cuando abrió la "School of Design" que dirigió hasta 1946, año en el que muere prematuramente. Será recién después de su muerte que el efecto-innovación o marketing, a caballo del Plan Marshall, comenzará a expandirse hasta transformar a la "nueva visión", a la "new bauhaus" (con la que Moholy-Nagy heredaba el concepto *Bauhaus*) en algo tan común que llegó a volverse imperceptible.

¿Qué es lo que puede la Bauhaus?

La *Bauhaus* es una escuela de retórica, hoy la llamaríamos de comunicación. Enseña que todo es posible de ser afectado por la fuerza de voluntad, y que esta fuerza tiene ilimitadas maneras de afectar y componer lo afectado. Enseña que toda manera de composición de estados de cosas y proposiciones es buena, siempre y cuando no impida seguir experimentando con sus modos de composición. Habrá una composición para cada hombre y no un solo hombre compuesto para una sola composición. Como puede apreciarse, el hombre sigue definiéndose en relación a la mercancía, pero esta ya no se define por su utilidad (valor de uso), sino por su innovación o novedad (valor de puro cambio o pura circulación): ya no importa que una silla “sirva” para sentarse, lo que importa es que la función-silla pueda realizarse de una “forma” (*Gestalt*) novedosa o innovadora. El objetivo de *Bauhaus* es expandir la capacidad de captar lo excedente que genera el modo de producción de la fuerza de voluntad. Hay mucha fuerza con voluntad de actuar que no sabe cómo y dónde hacerlo. *Bauhaus* va a explotar esas capacidades ociosas, esas ganas de expresarse, de *comunicarse*.

Gnoseológica y epistemológicamente hablando, de lo que se trata es de reunir al sujeto con su objeto, de indiferenciarlo. Separados, al sujeto le costaba mucho alcanzar su objeto. Así, la *Bauhaus* implica un supergasto (inversión pura) innovador y, al mismo tiempo, una apuesta cuyo resultado será ahorrar mucho dinero: todo el que le costaba al sujeto hacer de cuenta que alcanzaba su objeto, que no estaba alienado en y por él. La *Bauhaus* interioriza al dinero, así como el burgués había interiorizado a Cristo (Deleuze, 1993). La *Bauhaus* interioriza al epifenómeno que intermediaba entre los fenómenos/mercancías. Asume absolutamente que no solo el obrero, sino también el burgués es un fenómeno/mercancía más. No hay más sujetos. El hombre pasa a experimentar consigo mismo; se trata a sí mismo como objeto y, así, licua toda relación de capital en capital de innovación, anulando las cuestiones del capital fijo y variable. El dinero ya no circula, fluye; no es intermediario, es todo el medio. La utilidad de la mercancía es crecientemente inútil, y la del sujeto, cuya fuerza de voluntad/trabajo ya se sabía era una mercancía más, también. Sujeto y objeto constituyen un inconveniente para el flujo de capital y los estados-nación que los contenían también: el nuevo modo de subjetivación será “multinacional” y los objetos pasarán a llamarse “culturas” o “interpretaciones”.

Bauhaus inventó una comunicación (Bataille, 1978) sobre cuya idea se encarriló lo que más tarde Simondon denominaría como una suerte de sustancialización de la información (Simondon, 2016). El hombre moderno nuevo ya no se intercambia objetos, sino que se comunica información. Un estado de cosas no es comunicable, un sujeto moderno antiguo no puede comunicar nada. La fuerza de voluntad que trabaja es la formada históricamente. Cuando la formación deviene permanente (el estudiante de la *Bauhaus* nunca está estrictamente recibido), sujeto y objeto se vuelven indiferentes a todo aburrimiento, y es esa indiferencia la que se comunica permanentemente. La información no será otra cosa que la diferencia excedente de la producción y circulación (que ahora son lo mismo, es decir, comunicación) de esa indiferencia.

La comunicación es la expresión del capital financiero, de la interiorización del dinero, y la información es el intermediario de los diseños-de-la-indiferencia-al-aburrimiento o comunicaciones,³ como alguna vez el dinero lo fue entre los trabajos-sobre-la-diferencia-del-entusiasmo o mercancías (ya fuesen objeto o sujeto). Claro que ahora, dada la indiferencia, la información no hace las veces de intermediario neutral entre dos supuestos diferentes (sujeto y objeto) como lo era el dinero, sino que aparece directamente como el medio de esa indiferencia. En efecto, no habría ya diferencia entre la comunicación y lo comunicable y comunicado. Las figuras del comunicador o el informador son simples prótesis remanentes del antiguo modo de ser moderno. Nadie informa o comunica nada. La comunicación se comunica sola y la información se informa de la comunicación. Apenas si queda un diseñador (otro gran invento de la *Bauhaus*⁴) que le da un toque de sujeto-objeto (diferente) a esta circulación indiferente.

3. Estrictamente hablando, la comunicación *alla Bauhaus* consiste en el establecimiento de reglas comunicacionales, las cuales son tanto discursivas como perceptivas; captan regularidades del discurso y de la percepción del hombre moderno; filtran el flujo discursivo y perceptivo, pero lo hacen de un modo muy preciso; expanden la capacidad discursiva y perceptiva del hombre moderno: paleta de colores, de texturas, de discursos (o juegos de lenguaje), de formas en constante movimiento. Es como si se formalizara el juicio estético, como si se lograra liberarlo del "sentido común" (al que incluso Kant no podía dejar de remitirlo) y transformarlo en una especie de "imperativo categórico estético": que tus producciones sean tales que puedas esperar que no hayan sido producidas antes.

4. La figura del diseñador sería una derivada de la actitud experimentadora *Bauhaus*, es un efecto de subjetivación de este nuevo régimen de atención: ya no se perciben estados de cosas, sino flujos de materia-movimiento cuya expresión es siempre, por definición, diseñada. En efecto, bajo el régimen de atención *alla Bauhaus* un pesado mueble de madera del siglo XIX o uno liviano y transparente del siglo XX están igual de diseñados, en la medida en que ya no

Coda simondoniana

Ahora bien, todo esto no habrá resultado perceptible (excepto para Gilbert Simondon) hasta la aparición de las tecnologías de la información. En efecto, si ese excedente comunicacional que llamamos información no hubiera sido digitalizado, captado electrónicamente, seguramente nos hubiera costado mucho más saber lo que fue la *Bauhaus*: un inmenso taller que usaba al mundo como yacimiento modulable.

Si el mundo es digitalizable lo es, entre otras cosas, merced a la labor educativa de la *Bauhaus*. Solo ella supo encarar la necesidad capitalista de un hombre no individual y de unos objetos no útiles. Solo ella pudo empezar a dejar de ver objetos y sujetos fijos, para comenzar a percibir objetos y sujetos en constante y creciente intercambio: flujo de materia moldeable.

Hoy día, cuando cualquiera sabe que chatear o navegar por Internet implica una infinita trama de interminables encadenamientos de proposiciones/imágenes; cuando se sabe que cualquier encadenamiento es coherente y que, por lo tanto, hemos dado finalmente con el lenguaje ideal que tal vez aún hoy estén buscando en Oxford y en Viena; hoy día, entonces, resulta fácil y evidente decir que *Bauhaus* era esencialmente una escuela de retórica. Pero de lo que se trata es de captar la fascinante dificultad inherente a la existencia de la *Direktorzimmer* (despacho del director) de Walter Gropius en Weimar que, ya en la década de 1920, está prefigurando al ordenador personal y portátil que en él reinará, y a su usuario, el *homo machina-communicans*, quien de seguro superaría las expectativas de la *Bauhaus* sobre el nuevo (o auténtico) hombre moderno, santo y seña de sus actividades tanto en Alemania como en Estados Unidos.

SIMONDON COMO EDUCADOR. CALIBRE EDUCATIVO DE LA RELACIÓN ANALÓGICA: EL CASO DE GIORGIO COLLI

Iniciación transductiva: la labor editorial de Colli a la luz de Simondon

Existe en la obra de Gilbert Simondon toda una elaboración sobre la cuestión educativa, desplegada a partir de su pensamiento ontológico

son concebidos respondiendo a una utilidad previa (en todo caso, la utilidad será un efecto secundario de la innovación).

basado en la noción de individuación. Esta deviene según un proceso de transducción, cuya instancia clave es la relación (*relation*) analógica constitutiva de sus términos, que da lugar al par simbólico que define a una operación de individuación. Así, entre individuación, transducción, analogía y símbolo se juega todo un flujo de potencia que da lugar a las tres fases agregadas de lo existente: físico-natural, natural-viviente y psíquico-colectiva. Asumiendo esta exposición sumaria de la ontogénesis simondoniana, puede rastrearse la presencia de ese esquema cuaternario según tres fases en las consideraciones educativas de Simondon. Estas, inspiradas en el esquema físico de cristalización, llegaron a plasmarse tanto en su labor cotidiana como docente de un liceo humanista, como en un plan de reforma educacional (2017).

Se dirá, entonces, que la educación solo puede existir en tanto proceso de transducción y que, por lo tanto, no puede sino constituir a los dos componentes cuya resonancia interna gesta la relación analógica maestro-discípulo, en la que cada fase es símbolo de la otra. Si se perdiera de vista esta relación simbólico-analógica constitutiva de los términos, el proceso educativo quedaría bloqueado por la separación de los términos que la pedagogía pretenderá reunir forzosamente según el esquema alumno-profesor, ambos individualizados y separados de su relación. Por eso Simondon prefirió para esta “relación” la palabra *rapport* (y no *relation*): vínculo estatal cristalizado, más que relación diferencial en condición metaestable.

Casi como ejemplo de esta idea simondoniana se alza la labor filosófica, tanto docente como autoral y editorial, de Giorgio Colli, heredero de la estirpe educacional nietzscheana. Esta tiene sus hitos más notables en la segunda y tercera consideración intempestivas, precedidas por la conferencia “Sobre el porvenir de nuestros establecimientos educacionales” y consumadas en la ópera del Zarathustra, cuyo efecto educativo parece apoyarse en la picaresca española para burlar la pesadez reinante del *Bildungroman* alemán (Morey, 2007) que, según Nietzsche, estaba arruinando tanto la *Kultur* como la *Zivilization* alemanas.

Diríase que si Schopenhauer pudo ser un maestro para Nietzsche, este pudo serlo para Colli, en un proceso continuo de transducción que Colli, más afecto a la terminología de la antigüedad griega, probablemente llamaría de “iniciación”. Proponemos aquí la expresión quizás

redundante de *iniciación transductiva* para dar cuenta de la confluencia entre el pensamiento de Simondon y el de Colli, y, a su vez, para reflexionar sobre el papel iniciador y transductor que jugó la labor editorial para un Giorgio Colli educador considerado a la luz del pensamiento de Simondon.

Invencción como obra técnica y editorial

En 1953, Simondon publica “Place d’une initiation technique dans une formation humaine complète” (Simondon, 2017a), un artículo donde da cuenta del método pedagógico que lleva adelante como profesor secundario de Filosofía en el Liceo Descartes de orientación humanística, en la ciudad de Tours. Se trata, indica Simondon, de dejar atrás la dicotomía entre enseñanza práctica para los obreros y teórica para los burgueses; se trata, más bien, de generar una tercera vía pedagógica que pueda ser compartida tanto por unos como por otros, con la esperanza de que puedan superar su estado de alienación. Este estado no remite a ningún tipo de relación directa entre ellos, si no a que ambos se encuentran separados del objeto técnico a través del cual se relacionan. Diría Simondon que ambos tratan al objeto técnico como un mero útil, y que hasta que no sean reconocidas las fuerzas creativas implicadas en esos objetos y conjuntos técnicos que sostienen al mundo contemporáneo, tanto obreros como burgueses se encontrarán separados de su propia fuerza constitutiva. Es así que puede cobrar sentido el proyecto y el método pedagógico simondoniano. Se trata de reconciliar a los alumnos con los objetos técnicos que rodean y sostienen sus vidas; se trata, en definitiva, de liberar a los objetos técnicos de su relación meramente utilitaria para dar lugar a una nueva relación que reconozca filosóficamente la fuerza inventiva que ellos transportan. Así, habrán de ser tres las fases para la enseñanza filosófica en relación con los objetos técnicos: 1) comprensión de los principios y del esquema de construcción, procurando ejecutar nuevamente ese esquema para que cada alumno dé lugar al objeto técnico en cuestión (teléfono, radar, etc.); 2) contemplación del objeto así construido; 3) puesta en funciones y operación de ese objeto.

Se quisiera sugerir que estas tres fases que articulan la pedagogía simondoniana no son solo aplicable a objetos técnicos. Lo que Simondon busca rescatar filosóficamente es la fuerza inventiva o de creación del objeto técnico; lo importante es el objeto creado, la obra,

más allá de que esta sea técnica o estética, por lo que las tres fases que propone Simondon serían aplicables a cualquier objeto en tanto creado (Simondon, 2015), a cualquier obra, incluyendo la del mismo Simondon. Así, se podría dar cuenta de la relación analógica de lectura siguiendo justamente esas tres fases pedagógicas, y, a partir de esto, mostrar cómo la lectura que implican los libros tanto escritos como editados por Giorgio Colli constituye una invitación a ese tipo de (relación de) lectura y da lugar a un tipo de experiencia educativa cuyos ejes habrán de ser tanto la perplejidad como la turbación antiguas (Nietzsche, 2001, p. 121), tributarias de las experiencias catárticas de la tragedia griega sin las cuales no tendría lugar la experiencia de la transindividualidad propia de la *polis* (Aguirre, 2015). Para Simondon, la transindividualidad es la condición potencial de la relación psíquico-colectiva, es su medio de existencia afectivo-emotivo. En tanto tal, esta es una experiencia de soledad, entendiendo por soledad ese punto en el cual ya no queda nadie, ningún individuo, sino la pura sensación que se expresa en un ser psíquico-colectivo en alta condición metaestable. Quizás sea justamente esta condición la que mejor dé cuenta de los efectos de lectura tanto de la obra de Gilbert Simondon como la de Giorgio Colli. Este último supo hacer de la actividad editorial un medio de amplificación muy refinado para la transmisión de conocimiento, y esto nunca en tanto simple formación o diseño (*Bildung* o *Gestaltung*), acumulación o masificación cultural, sino en tanto lo que Simondon llama “información”; este es el resultado de un proceso de transducción (*Wandlung*) cuyo símbolo habrá de ser la relación analógica y diferencial de lectura. Habiendo comenzado su faena de traductor y editor en la casa Einaudi, es con su incorporación a la naciente casa editora Adelphi que la dimensión de su labor editorial adquiere el carácter de otro modo de expresión de la propia elaboración filosófica. En efecto, con la publicación de la edición crítica de la obra completa de Friedrich Nietzsche, Colli inauguraré su papel de “transductor filosófico”. Piénsese que es el propio Colli quien define a la filosofía como un género literario y que, a su vez, Roberto Calasso, actual director de Adelphi, define a la labor editorial también como un género literario (Colli, 2010; Calasso, 2014). En una estela borgeana, Calasso indica que una casa editorial está en condiciones de armar un solo libro combinando todos sus libros publicados. Se trata, claro está, de la línea editorial, pero esta, sugerimos aquí, no está pensada en Adelphi desde la *Bildung* o la *Gestaltung*,

sino desde la información o transducción (*Wandlung*). En este marco de situación, podría afirmarse que Giorgio Colli es un maestro de la Antigüedad y, a la vez, un maestro editor: no solo amplifica en el presente capas de un pasado remoto, sino que también sabe amplificar esa amplificación según una técnica y un arte del libro que, no estará de más indicarlo, subsiste a duras penas en nuestros días, tal vez por el borramiento de toda línea editorial que implica el flujo digital de textos por Internet.

*Bildung e instrucción transvalorados sin
diseño: invención para la transducción*

Nos gustaría plantear que Simondon realiza con el objeto técnico lo que Giorgio Colli consigue con el objeto cultural: si el primero logra recuperarlo de la concepción propia de la instrucción civilizatoria reuniéndolos en una noción más amplia de cultura, el segundo asume al objeto cultural, específicamente al libro, como separado de toda *Bildung* reductora de la cultura a una suerte de decorado del mundo utilitario. Ambas maniobras son llevadas adelante por fuera del gesto iniciado por la escuela de la Bauhaus, según el cual podía subsumirse el arte y la cultura a la producción industrial bajo el signo de la *Gestaltung* (diseño). El proyecto *Bauhaus* implicaba pasar de las formas culturales fijas y decorativas de la *Bildung* (formación) a unas formas móviles integradas al flujo de la vida según diseño de estándares (Argan, 2006). Así, por entre la *Bildung* y la *Gestaltung*, la cual terminó imponiéndose mundialmente al integrarse al proyecto de *Big science* estadounidense, Simondon y Colli presentaban una suerte de *Wandlung*, si se quiere una “traducción” posible al alemán de “transducción” que, a su vez, da cuenta de la transformación implicada en toda contemplación-expresión con la que Colli da cuenta de la captación del fondo oscuro o, más *alla* Simondon, inventivo del mundo.

Para ninguno de estos dos autores la cultura es algo distinto de la naturaleza. Se trata más bien de grados, de potencias de expresión que Simondon recorre minuciosamente siguiendo el principio expresivo de la individuación, cuyo modo específico de operar es la transducción que da lugar a relaciones diferenciales que prevalecen por sobre los términos que reúnen y que, así, no llegan nunca a individualizarse totalmente. El mismo libro *La individuación*, por ejemplo, solicita una lectura diferencial, al igual que el proyecto editorial de Colli: más allá de formas culturales o líneas de diseño, prodigar un

material cuidado, trabajado artesanal y editorialmente, dando lugar a una línea (un estilo) editorial capaz de poner al lector en relación diferencial analógica con la fuerza preindividual que insiste y persiste a través del mundo técnico empedócleo.⁵ En ese sentido, la obra de Simondon pareciera recuperar nuestra capacidad de “leer” los objetos técnicos que nos rodean como meros útiles o funciones o, más aún, extensiones performativo-comunicativas,⁶ para contemplarlos o conectar con la fuerza inventiva que transportan. Esta fuerza resulta empedóclea en tanto no recibida, dado que así se acumula y, como diría Bataille en *La parte maldita* (2009), queda disponible para un gasto cuya expresión catastrófica (volcánica) no puede anticiparse. El consumidor contemporáneo solo gasta una mínima parte de los objetos técnicos que consume. Estos quedan muy lejos de ser consumidos en la medida en que estamos separados de las condiciones de la contemplación de su fuerza inventiva. Tomando una idea de Roberto Calasso (2000), se diría que el mundo en el que vivimos es absolutamente esotérico en la medida en que no hay conciencia alguna de sus actos expresivos, pero también en la medida en que se produce un mundo que se corresponde con esa inadecuación de base. Al día de hoy, se diría que el mundo cultural ha quedado casi totalmente subsumido al mundo técnico, y este, a su vez, ha quedado incorporado a la *Gestaltung* sistémico-comunicacional junto al mundo cultural. Confundidos ambos mundos en el *mundo-que-ha-quejado* (Nietzsche, 1993; Aguirre, 2014, 2016), las obras de Colli y Simondon relumbran atrayendo un lector o un receptor para lo que muestran: la fuerza de un *logos* no-retórico compuesto técnicamente y la fuerza de una técnica no-retórica compuesta transductivamente. Hace un tiempo los hubiéramos llamado “maestros”, hoy el temor ante toda conducción y la vergüenza (ajena) ante todo déficit de opinión o posición apenas si nos dejan la chance de describirlos como “educadores” o apenas como “autores que despiertan auténtico interés en el lector”.

5. “Mucho más que antes, el mundo es hoy una fiesta del conocimiento. Sin que haya aumentado el contenido de la vida —ya que a dicho contenido le es extraño el concepto de aumento— parece que la manifestación visible de la misma vida ha llegado a un punto culminante en el periodo empedócleo en que vivimos” (Colli, 1991, p. 53).

6. Esta extensión comunicativa podría postularse como una continuación de la *Bildung* (histórica, utilitaria) y de la *Gestaltung* (funcional, de diseño) por otros medios: una suerte de *Verbindung*, de conectividad que prosigue con la postergación de transformación o metamorfosis (*Wandlung*), con la desconexión de la experiencia transductiva; educación sin educación ni inducción, mera conformación funcional a moldes o conexión performativa a redes.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (2014). Perspektivismus y caso Wagner: planteo de la pregunta nietzscheana ¿qué mundo ha quedado? En M. Morey, G. Aguirre, S. Paponi, H. Ulm y R. Benvenuto (Eds.), *Ese Nietzsche* (pp. 77-111). Salta: Galería Fedro.
- Aguirre, G. (abril, 2015a). *Nietzsche con Simondon: pasaje simbólico de una khatarisis trágica a una técnica*. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Gilbert Simondon, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://youtu.be/Xm6gLdU6E34>
- Aguirre, G. (2016). ¿Qué lengua ha quedado? Foucault y la literatura: historia de una oquedad. *Revista Barda*, 2, 33-50.
- Argan, G. C. (2006). La pedagogía de la Bauhaus. En *Walter Gropius y la Bauhaus* (pp. 25-81). Madrid: Abada.
- Bataille, G. (1992). La Communications. En *Oeuvres complètes* (tomo V, pp. 110-115). París: Gallimard.
- Bataille, G. (2009). *La parte maldita*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Calasso, R. (2000). *La ruina de Kasch*. Barcelona: Anagrama.
- Calasso, R. (2014). *La marca del editor*. Barcelona: Anagrama.
- Colli, G. (1991). *El libro de nuestra crisis*. Barcelona: Paidós.
- Colli, G. (2010). *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona: Tusquets.
- Deleuze, G. (1993). De Cristo a la burguesía. *Revista Archipiélago*, (15), 27-35.
- Deleuze, G. (2005). *Derrames*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Kant, I. (1992). Fundamento de la distinción de todos los objetos en *phaenomena* y *noumena*. En *Crítica de la razón pura* (pp. 9-44). Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (2003). Replanteamiento de la pregunta sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor. En *El conflicto de las facultades* (pp. 151-172). Madrid: Alianza.
- Liotard, J.-F. (1987). *El entusiasmo. Crítica kantiana de la historia*. Barcelona: Gedisa.
- Moholy-Nagy, L. (1997). *La nueva visión*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Morey, M. (2000). Contemplatio intempestiva. En *Logos. Anales del Seminario de metafísica 2*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Morey, M. (2007). La prosa del pícaro. En *Pequeñas doctrinas de la soledad*. Ciudad de México: Sexto Piso.

- Nietzsche, F. (1982). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Edaf.
- Nietzsche, F. (1993). De cómo el “mundo verdadero” se ha convertido en una fábula. Historia de un error. En *Crepúsculo de los ídolos* (pp. 51-52). Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2001). *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2003). De la utilidad e inconvenientes de la Historia para la vida. En *Antología* (pp. 83-170). Barcelona: Península.
- Rodríguez, P. (2002). El homo machina-communicans. *Revista Manía*, (9), 66-77.
- Satué, E. (1995). *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. Madrid: Alianza.
- Simondon, G. (2015). Cultura y técnica. En P. Rodríguez, J. Blanco, D. Parente y A. Vaccari (Coords.), *Amar a las máquinas* (pp. 19-33). Buenos Aires: Prometeo.
- Simondon, G. (2016). La amplificación en los procesos de información. En *Comunicación e información* (pp. 139-172). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Simondon, G. (2017). Lugar de una iniciación técnica en una formación humana completa. En *Sobre la técnica* (pp. 201-228). Buenos Aires: Editorial Cactus.

PARTE 4.
SUBJETIVACIÓN E
INDIVIDUACIÓN



Resentimiento como respuesta emocional al daño en dos grupos de mujeres en el conflicto armado en Colombia¹

Orlando Arroyave Álvarez

INTRODUCCIÓN

Este texto tiene como objetivo contrastar el resentimiento como respuesta al daño en dos grupos de mujeres, cuyos hijos o familiares padecieron actos criminales (desaparición forzada, tortura, ejecuciones extrajudiciales) por grupos armados (reinsertados, paramilitares, Ejército). Un primer grupo está conformado por mujeres que habitan en un barrio popular ubicado en la zona nororiental de Medellín, que participaron de encuentros para pensar el daño y las respuestas morales para enfrentarlo. El segundo grupo

1. Este texto desarrolla las ideas centrales de la lección titulada *Subjetivación y emociones en procesos de resistencia*, presentada en la Cátedra Doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional. Está publicado como artículo de investigación en la *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, vol. 11, n.º 1 (2019). Se publica bajo la autorización de la revista.

está conformado por mujeres entrevistadas de manera individual que tienen una larga experiencia de denuncias por crímenes contra sus hijos y familiares a la luz del discurso de los derechos humanos. El resentimiento es una emoción presente en los dos grupos de mujeres, teniendo consecuencias en sus lazos cercanos, en su concepción sobre la sociedad e incluso en su propia identidad personal y colectiva, por lo que puede entenderse como un proceso de subjetivación. El resentimiento no solo produce un efecto de impotencia, sino que puede servir como un movilizador para la acción política.

El resentimiento es una emoción que ha cobrado importancia en las dos últimas décadas en los estudios de las ciencias sociales, que buscan comprender fenómenos como las protestas sociales actuales (Jasper, 2013), los populismos de derechas o izquierda (Maldonado, 2017) o los sentimientos morales y políticos de las víctimas, que más allá del perdón, mantienen el fuego de la rabia, el odio o la venganza.

Este sentimiento tradicionalmente se ha abordado por la filosofía en términos negativos, principalmente por filósofos románticos como Max Scheler (Reyes, 1944) y Nietzsche (Escríbar, 2000); así mismo, fue analizado por el discurso científico en el trabajo pionero de Darwin de 1873 intitulado *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (Darwin, 1998). Este científico, que se ocupó en dicho trabajo de las *emociones negativas*, las cuales analizaba a través de expresiones faciales (cejas fruncidas y labios hacia adelante), buscaba su universalidad más allá de una cultura particular. El “ánimo resentido” abarcaba, según Darwin, un amplio espectro de respuestas emocionales que iban desde la irritación o la rabieta del niño hasta la furia o el descontento del adulto con otro humano por una ofensa recibida, comportamiento que podía ser observado tanto en los ingleses de su tiempo como en comunidades indígenas de Suramérica o África. A pesar de que no definía el resentimiento, Darwin lo caracterizaba como una expresión de malestar emocional por el daño o la *ofensa* recibida por parte de otras personas.

Continuando con la tradición de la búsqueda de la universalidad de esta emoción a través de estudios empíricos, en la actualidad la psicología tanto evolutiva como social, a través de técnicas experimentales, han puesto de manifiesto diversas expresiones de esta, como la envidia, la rivalidad o la *Schadenfreude* (el disfrute por el mal ajeno) (Smith, 2016).

En muchos trabajos contemporáneos, más allá de esta propuesta evolutiva, se ha subrayado la importancia de pensar las emociones negativas para entender fenómenos sociales propios de la época presente como las revueltas, el populismo o el racismo. Ya sea desde una perspectiva histórica y política, como desencanto por el proyecto de modernidad desde sus orígenes hasta el presente (Mishra, 2017; Nussbaum, 2019); como una política cultural de Estado o de grupos que buscan expulsar o eliminar a través del odio a los grupos considerados peligrosos o despreciados socialmente (Ahmed, 2015; Fukuyama, 2019); como una manifestación emocional negativa que mina o destruye la “compasión cívica”, fundamental en una democracia liberal (Nussbaum, 2014); en cada una de estas manifestaciones emocionales consideradas negativas (el miedo, la vergüenza, la envidia, el odio y la agresividad), se dan múltiples fenómenos que merecen el interés de la academia y de la sociedad en general, como el populismo (Judis, 2018), el malestar cultural que genera el encuentro amoroso (Illouz, 2012) o el sentimiento de soledad que sufren millones de personas en las grandes ciudades (Laing, 2017). El resentimiento, que se manifiesta principalmente en la rabia, parece ser la expresión fundamental en la época contemporánea (Mishra, 2017; Nussbaum, 2019; Traister, 2019), junto con otra emoción, señalada por algunos autores, como es la vergüenza (Demertzis, 2013). Según los trabajos anteriores, son pocas las investigaciones o reflexiones teóricas que han subrayado la importancia de la compleja manifestación del resentimiento en sus dimensiones políticas y morales como un motor para la rebelión, la emancipación o la reivindicación social de derechos (Traister, 2019), así contenga “un ardiente deseo de desquite” (Nussbaum, 2019).

Esta emoción es un fenómeno subjetivo pocas veces trabajado en el conflicto armado colombiano, a pesar de su largo periodo de violencia y su extenso número de afectados que, solo en las tres últimas décadas, ha dejado ocho millones de víctimas. Algunos trabajos de investigación en Colombia han asociado a ciertas figuras políticas como el conservador Laureano Gómez (Socarras, 1994) o el perpetrador de asesinatos masivos Carlos Castaño (Salas, 2008) con el resentimiento, o a las víctimas con sueños de *venganza* (Lefranc, 2017). A pesar de la importancia de esta emoción moral y política, ha sido poco abordada en las investigaciones sobre el conflicto armado, en las que suelen aparecer nociones como *rabia*, *odios*, *venganza*, etc.

Teniendo en cuenta la experiencia concreta de mujeres afectadas por el conflicto armado colombiano, el presente artículo contrasta las consecuencias del resentimiento como respuesta al daño en dos grupos de mujeres, cuyos hijos o familiares padecieron actos criminales. Un primer grupo está conformado por mujeres que habitan en un barrio popular ubicado en la zona nororiental de Medellín que participaron en un grupo reflexivo para pensar el daño y las respuestas morales para enfrentarlo, como la indignación. El segundo grupo estaba conformado por tres mujeres entrevistadas de manera individual, que tienen una larga experiencia de denuncia por crímenes contra sus hijos y familiares a la luz del discurso de los derechos humanos.

El trabajo consta de cuatro puntos centrales: primero, un examen del concepto de resentimiento; segundo, una exposición de las herramientas metodológicas para la obtención de la información; tercero, una exposición de los resultados de estos encuentros haciendo un contraste entre los dos grupos de mujeres, empoderadas y no empoderadas; y cuarto, una reflexión que sintetiza la importancia de pensar el resentimiento en fenómenos como la violencia y el conflicto armado.

DEFINICIÓN DE UN SENTIMIENTO IMPRECISO

Como afirma la neurocientífica Lisa Feldman, es difícil dar una definición precisa de las emociones, pues cada forma expresiva de estas hace parte de una realidad social tan compleja que la ciencia no puede proponer una delimitación conceptual o una metodología exacta para abordarlas sin considerar los contextos sociales e históricos (Feldman, 2018). Las realidades sociales y las subjetividades dependen de contextos cambiantes, y las emociones son, en palabras de Feldman (2018), “conceptos” amplios que admiten variabilidad, ambigüedad y respuestas múltiples. Como cualquier animal, los humanos estamos, en palabras de Harari (2016), controlados por algoritmos biológicos “que operan mediante sensaciones, emociones y pensamientos” (p. 101); las emociones, expresión de esos algoritmos biológicos, se manifiestan en una pluralidad de sensaciones y en diversos campos adaptativos, que quizá no requieran de unas “huellas dactilares” precisas (Feldman, 2018), ubicadas en zonas específicas del cerebro, de una expresión facial universal única o de una respuesta corporal codificada.

Pero más allá de este debate, entre el modelo universalista darwiniano de las emociones y la teoría de la construcción subjetiva, social y cultural de las emociones (Feldman, 2018), que retoma la vieja disputa sobre el peso de la biología o la cultura en la denominada naturaleza humana, *como si una dominase a la otra*, la experiencia de los sujetos concretos muestra que las emociones son una red de combinaciones de expresiones sensoriales, conceptos y reacciones íntimas y públicas que requieren ser abordadas de manera puntual. Esto se pone en evidencia cuando tomamos un concepto emocional polisémico, difícil de delimitar, con múltiples expresiones, como es el resentimiento, en un contexto de guerra. Esta emoción (o múltiples emociones) que agrupamos bajo el concepto de resentimiento tiene consecuencias políticas y éticas para los sujetos, la sociedad e incluso las formas de gobierno actual. Por lo tanto, esta emoción engloba una madeja de sensaciones o expresiones morales y psicológicas a veces difícil de definir, clasificar o articular en forma causal o secuencial. Sin embargo, es un fenómeno que acompaña la guerra, junto con la memoria y las experiencias de los sobrevivientes de este acontecimiento colectivo.

171

Por el momento, podemos considerar el resentimiento un estado emocional de malestar por el daño que otro individuo o un grupo le infligió a alguien, cuya característica principal es el rencor por la ofensa recibida por otra persona, que se considera hostil, enemiga o victimario. Se suele caracterizar a esta emoción como la reacción afectiva “que experimentamos cuando alguien nos causa una ofensa o una injusticia” (Díaz, 1994, p. 11); es la manifestación emocional de un agravio que el sujeto —que lo manifiesta— considera un atentado o un daño para su integridad humana. Cuando nombramos resentimientos indicamos reacciones sentimentales negativas contra un individuo, un colectivo, estilos de vida o formas de gobierno o de poder por una ofensa real o imaginaria que corroe la dignidad del ofendido o los afectados.

Para una tradición filosófica o religiosa, este sentimiento es concebido como el envés del perdón. Para el obispo Butler, filósofo del siglo XVIII, por ejemplo, este se dirige a un otro que me ha infligido un daño, lo que se anhela es herir, destruir o producir algún mal al ofensor. Es tan radical este sentimiento que, para Butler, “Ningún

otro principio ni pasión tiene como el fin el sufrimiento de nuestros congéneres”, como sucede con el resentimiento (citado en Nussbaum, 2019, p. 91). El resentimiento es la contracara del perdón, pues, según el obispo Butler, “el perdón es el proceso que realiza la víctima de retractarse y renegar (*forswearing*) del resentimiento que sentía por el victimario” (citado en Rueda, 2012, p. 98).

Por ser considerado *negativo*, se le asocia como un sentimiento que sus portadores no deberían sentir o se esperaría que fueran al menos modificados por otro más positivo. El resentimiento así pensado es un acto antisocial, pues niega cualquier posibilidad de restablecer la ligazón entre la víctima y el victimario. Esta forma de concebirlo quizá pueda ser cuestionada, ya que se espera de quien reacciona de este modo una respuesta como el perdón.

Este sentimiento negativo reactivo ante el socavamiento de la dignidad por parte de un otro, según algunos autores, produce “una autointoxicación psíquica que surge al reprimir sistemáticamente los afectos y las descargas emocionales normales” (Buela, 2009, p. 144). El fenómeno más presente, según esta concepción de dicho sentimiento, es la impotencia, pues se suele asociar con la represión del impulso de venganza o la imposibilidad práctica de ejecutar una respuesta hacia el responsable. Esto no significa, sin embargo, que expresar estos sentimientos de venganza logre plenamente en muchos casos sofocar o aliviar este sentimiento de autointoxicación. Por ahora, digamos, siguiendo a Buela (2009), que lo que define al resentimiento no es la impotencia o el impulso de venganza, sino el “rencor” o el “odio retenido” (p. 145) por el daño padecido, supuesto o real. El “amargor” es el tono emocional que guía el resentimiento en sus múltiples manifestaciones. Las reacciones sentimentales asociadas con este son plurales: la envidia, el odio, el sentimiento de venganza, la rabia con otro, etc. Pero a diferencia de reacciones inmediatas, el resentimiento se asocia con un sentimiento que se prolonga en el tiempo; este reconfigura la experiencia de sí que tiene quien la padece. Desde una perspectiva no explorada por Axel Honneth, ese rencor por el daño padecido es una reacción por el no reconocimiento. Para Honneth (2010), el desprecio al otro implica una desvalorización de la persona que recibe la ofensa o no reconocimiento, lo cual tiene consecuencias en la forma en que el sujeto se autopercibe. Según Honneth, daños como el abuso físico, la negación de los derechos y la degradación

de un sujeto tienen consecuencias en la forma en su autovaloración, afectando sus posibilidades de autorrealización, perdiendo autoconfianza y autorrespeto, y poniendo en riesgo su autoestima.

EL RESENTIMIENTO EN SU MANIFESTACIÓN PRIVADA Y PÚBLICA

Jean Améry (2001) propuso, desde su experiencia como prisionero de un campo de concentración durante el periodo nazi, rescatar el resentimiento como sentimiento considerado negativo para darle un lugar dentro de las expresiones propias de la indignación vital de las víctimas. Para Améry, esta expresión emocional les permite conservar una indignación moral por el daño padecido; así concebido, puede mantener un potencial moral para mostrar que el daño permanente padecido no se puede eliminar solo con la invocación social del perdón. La conciencia política del resentimiento surge entonces de la víctima como una reacción frente al verdugo, cuya acción nunca podrá ser borrada. Mientras este sentimiento *negativo* era concebido por Nietzsche (Marrades, 2004) como un falseamiento de la realidad, para esta concepción, por el contrario, es la manifestación de la imposibilidad de edulcorar la realidad y la posibilidad de denunciar abiertamente al perpetrador por su acto, más allá de la impunidad, las amnistías o los actos colectivos de perdón promovidos por los Estados para normalizar las relaciones entre los asociados después de un conflicto social o una guerra. Jean Améry propone una transformación de los valores, en contraposición a la lectura de Nietzsche sobre los sentimientos negativos. Mientras Nietzsche afirma que los juicios morales encubren el resentimiento, para Améry no hay nada que encubrir (Marrades, 2004): su resentimiento es abierto y justificativo. No se busca reprimir y sublimar el rencor; no busca la falsa paz interior y social que se cimienta sobre la negación de las atrocidades padecidas, en su caso, por la comunidad judía a la que él pertenecía.

Así concebido, este sentimiento implica una autoafirmación en la que el sujeto se erige en un obstáculo ético-político contra la pretensión de olvido y perdón, un instrumento de verdad que denuncia la verdad impuesta por los verdugos. Améry escribe: "Mi resentimiento existe para exigir que los verdugos paguen con la misma moneda [lo] que me hicieron pagar a mí" (citado en Marrades, 2004, p. 226).

Se dirá que es una pobre respuesta ante la magnitud de lo sufrido, pero el trabajo de Jean Améry es la constancia de que lo más importante para los que han soportado vejaciones es hacer inextinguible lo padecido, identificando los hechos, señalando al verdugo y mostrando que la destrucción de la dignidad humana no afecta a un individuo, sino a la comunidad de la humanidad que incluye a todos los hombres y las mujeres.

En su propuesta, este autor busca, más allá de la venganza o la expiación, que los perpetradores, promotores y auxiliares reconozcan lo que se niegan a reconocer, es decir que son responsables de los crímenes que han sido trivializados por la *memoria histórica* del dolor colectivo e individual. Así como la víctima se sabe víctima, el verdugo sabe que es verdugo, aunque lo niegue; es un criminal que ha socavado la idea moderna de dignidad humana. El verdugo ha falseado o distorsionado la realidad para imponer su voluntad sobre el otro.

¿CÓMO ABORDAR EL RESENTIMIENTO?

Durante la investigación “Mal moral y perdón como posible respuesta ética ante el daño”, realizada en Medellín y en otras dos ciudades colombianas (Soacha y San Carlos), entre el 2013 y el 2016, cuyo objetivo consistía en explorar sobre el perdón y las prácticas asociadas a este, nos encontramos lo que hemos denominado el resentimiento y sus múltiples manifestaciones en mujeres cuyos hijos, esposos o familiares fueron asesinados, desaparecidos, torturados o abusados sexualmente.

En su inicio, la investigación tuvo como referente talleres exploratorios para abordar el perdón en un grupo de mujeres que respondieron a la convocatoria del equipo de investigación. Las mujeres ya participaban en distintas actividades propuestas por la Fundación Solidaridad y Compromiso, una organización no gubernamental (ONG) que tiene como misión:

Fomentar el desarrollo social de las mujeres cabeza de familia, jóvenes y niños, mediante la creación de centros en donde se conformen grupos [...] víctima de la violencia para lograr la reconciliación, la formación para la convivencia y la autonomía económica. (Fundación Solidaridad y Compromiso, s. f.)

En un principio, como actividad motivadora, se propuso una cartilla de la institución, pero poco a poco el grupo de mujeres que se reunían quincenalmente fueron expresando sus sentimientos sobre el daño padecido por ellas, sobre la memoria traumática que marcó sus vidas a partir de este evento, los procesos de duelo, las manifestaciones físicas y psicológicas de este dolor, su desprecio o desconfianza por las instituciones como la Policía o las encargadas de administrar justicia, entre otros temas. Durante cerca de dos años, estas siete mujeres pudieron expresar sus experiencias dolorosas, transformando ese dolor privado o familiar en un acontecimiento compartido, no solo con sus vecinas o compañeras de grupo, sino con el equipo interdisciplinario conformado por dos filósofos, un psicólogo y varios estudiantes de múltiples disciplinas (antropología, derecho, filosofía, entre otras).

Los talleres, entonces, que en un principio se propusieron como parte del programa de esta ONG, denominados “Escuelas de perdón y reconciliación”, para el control de rabias, rencores y deseos de venganza, se transformaron en una experiencia vital para ellas. Al final, entre el grupo de investigadores y las mujeres participantes se elaboró una cartilla diferente a la propuesta por la institución que reflejaba los significados y las experiencias de estas mujeres, las cuales resumieron en tres capítulos: “Daño, dolor y emociones”, “Memoria y testimonio” y “Confianza, estima y perdón”.

Como una actividad complementaria, no prevista en el diseño inicial del proyecto de investigación, se realizaron entrevistas a tres mujeres defensoras de derechos humanos en torno a conceptos como daño, dolor, memoria, testimonio y perdón. A diferencia de las siete mujeres anteriores, que solicitaban que no se divulgaran sus nombres en los consentimientos informados, las tres defensoras reivindicaban sus nombres como parte de su actividad política en defensa de las víctimas del conflicto armado: Fabiola Lalinde, cuyo hijo fue torturado, asesinado y luego desaparecido por el Ejército colombiano; Pastora Mira, quien padeció desplazamiento, el asesinato de su esposo y la desaparición de su tercera hija por grupos paramilitares de derechas y guerrilleros de izquierda; y Luz Marina Bernal, cuyo hijo, con déficit cognitivo, fue asesinado por el Ejército colombiano y luego presentado con vestido camuflado para hacerlo pasar como guerrillero (ejecuciones extrajudiciales denominadas

popularmente “falsos positivos”). Cada una de estas mujeres ha luchado por obtener justicia para los suyos, pero han ampliado sus luchas, creando y apoyando organizaciones encargadas de la defensa de los derechos humanos en Colombia.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es cualitativa y exploratoria, y, por lo tanto, le interesa las percepciones, las opiniones y los sentimientos expresados por estas mujeres, teniendo como eje el daño y el perdón para capturar algunas características otorgadas por ellas al daño padecido y sus respuestas morales y éticas. Es exploratoria, pues en la búsqueda de investigaciones sobre el perdón y los sentimientos morales que lo acompañan no se encontraron trabajos empíricos que se ocuparan del tema. Igualmente, no hay trabajos empíricos sobre el resentimiento en Colombia.

Lo importante de esta investigación, además de los temas de los que se ocupa, es la convergencia de múltiples disciplinas (filosofía, antropología, psicología y derecho), las cuales, desde sus múltiples saberes y técnicas, buscan que estas mujeres expresen su concepción sobre temas siempre en construcción y en discusión, como el perdón y el daño, que puede orientar futuras investigaciones sobre los sentimientos morales asociados a fenómenos de violencia masiva.

TÉCNICAS

Las técnicas utilizadas se pueden dividir en dos: 1) grupos tanto focales como de reflexión y 2) entrevistas focales. A continuación, se expondrá brevemente el uso de estas técnicas en la investigación.

Durante dos años, se hicieron dos encuentros mensuales con un grupo de mujeres, quienes participaron de las actividades propuestas. Ellas eran en su mayoría desplazadas del campo a la ciudad, sin una escolaridad más allá de la primaria, con bajos ingresos económicos, y trabajaban en casas de familia o eran sostenidas económicamente por sus esposos o hijos; solo una de estas mujeres que participaron en los talleres contaba con una pequeña tienda de abarrotes de su propiedad en el barrio donde vivían todas las mujeres.

Si bien en un principio se utilizó como pretexto una cartilla en torno al perdón, como ya se indicó, lo que se buscó fue, ante todo, que

las mujeres pudieran expresar sus opiniones y sentimientos en forma libre. En cada encuentro se utilizaron múltiples materiales y técnicas, como pequeñas lecturas sobre el tema abordado (perdón, memoria personal y colectiva, etc.), videos motivacionales, breves exposiciones sobre los temas y las actividades de tejidos. Estos encuentros fueron grabados en audio con el consentimiento de las participantes, siempre y cuando no se diera a conocer el nombre de ellas, según el consenso que hubo en el grupo.

Cada encuentro tenía como objetivo que las mujeres reflexionaran en torno a los temas propuestos desde sus perspectivas personales. En reflexiones puntuales sobre el duelo de la muerte de sus hijos, por ejemplo, las mujeres contaban sus experiencias personales del asesinato de sus hijos; también traían elementos teóricos como los distintos momentos del proceso de elaboración por la pérdida (negación, ira, negociación, depresión y aceptación), aprendidos durante una *capacitación* que les había ofrecido una psicóloga que realizó algunos encuentros sobre el tema del duelo en otro trabajo colectivo ofrecido por la Fundación Solidaridad y Compromiso.

Lo que se privilegiaba en este trabajo era, sin embargo, las experiencias personales de cada una de estas mujeres, cómo habían tramitado con el dolor de sus vidas, las pérdidas, el resentimiento por lo padecido, y otros temas conexos propios de las preguntas en torno al daño y el perdón. Igualmente, algunas mujeres participaron de entrevistas a profundidad de manera individual.

En cuanto a las entrevistas focales que no estaban planeadas al inicio de este proyecto de investigación, se contactó a tres defensoras de derechos humanos cuyos familiares (hijos, esposos) fueron desaparecidos y asesinados por diferentes grupos armados irregulares (guerrilleros de izquierda, paramilitares) y regulares (Ejército Nacional).

Cada entrevista duró en promedio dos horas y tenía como objetivo explorar el tema del daño que habían padecido y el perdón. Igualmente, las entrevistas fueron grabadas con autorización de las participantes. Ellas no pidieron el anonimato, pues consideraban que contar sus historias con nombres propios hacía parte de su reivindicación por sus familiares asesinados y desaparecidos, lo cual podía contribuir en su lucha política por los derechos humanos.

RESULTADOS

Para el presente artículo se han tomado cinco categorías de análisis, las cuales surgieron luego de examinar el material producido por los grupos focales y de reflexión, y las entrevistas focales. Se privilegiaron categorías comunes en los dos grupos de mujeres, teniendo como referente la noción emocional del resentimiento. Las categorías propuestas son: *la memoria como experiencia privada y pública; la expresión emocional después del daño; los discursos para tramitar el dolor; el resentimiento y sus afectaciones a otras esferas sociales; y el daño como aliciente para la lucha.*

La memoria como experiencia privada y pública

Tanto en el grupo de mujeres del taller que no estaban empoderadas para reivindicar la justicia por los crímenes contra sus hijos, como en las mujeres defensoras de derechos humanos se privilegia el recuerdo y el relato de los crímenes de sus familiares. Ninguna de ellas fue testigo de los crímenes, pero su labor de pesquisa por lo acontecido a sus seres queridos ha tejido un relato de ese evento traumático, que incluye fragmentos contados por conocidos o, como en caso de las defensoras de derechos humanos, a partir de investigaciones judiciales y periodísticas.

Exceptuando el caso de Luz Marina Bernal, en todos los relatos aparece la invocación religiosa para condenar, agradecer o justificar a Dios por lo sucedido. Sin embargo, en los relatos de las mujeres defensoras de derechos humanos, se privilegia la lucha por la memoria de su hijo en forma pública y política, sin olvidar los referentes religiosos.

En las mujeres de los talleres, no había una reivindicación de derechos humanos, incluso de justicia; consideraban que sus historias eran tan personales que se circunscribían al ámbito privado, conformado por sus hijos, esposos, nietos y algún otro familiar (hermana, abuela, madre) o vecino cercano.

En todas las mujeres, independientemente de su formación en derechos humanos o no, aparece la indignación por el crimen contra sus familiares. A esta la acompañan odios, rencores rabias, fantasías sádicas contra el victimario. Ese malestar que produjo el daño modificó sus vidas y las de sus familiares sobrevivientes. En el caso de las

mujeres defensoras de derechos humanos, su rabia, su impotencia inicial, el dolor por la pérdida, las llevó a una lucha por el reconocimiento no solo jurídico sino social, con efectos políticos y éticos públicos; sus casos privados adquirieron la fuerza de lo colectivo.

La expresión emocional después del daño

Como ya se advirtió, durante los encuentros con las mujeres del taller y con las defensoras de derechos humanos no se buscaba explorar el fenómeno emocional, que denominamos con imprecisión resentimiento, pero este emergió una y otra vez. A lo largo de los encuentros grupales y las tres entrevistas aparecen sentimientos *negativos* por el daño recibido, como “el odio”, “rabia”, “ganas de no vivir”, “tristeza”, “desconfianza”, “rencor”, “frustración”, “autocompasión”, “impotencia”, “fantasías sádicas”, etc.

A los efectos de este dolor padecido, que se manifiesta en somatización de la pérdida, como dolor de cabeza, somnolencia, desánimo para realizar actividades, entre otros, ellas los asocian con su depresión, rabia, impotencia y angustia por estas pérdidas irreparables.

En todos los casos, hubo un periodo de depresión por la pérdida que generaba impotencia y dificultades de retornar a su vida social y familiar habitual. En los casos de las tres mujeres que sus familiares estaban desaparecidos, la depresión inicial se acompañaba por un sentimiento de zozobra por el destino de ellos. En cada caso, las mujeres recreaban mentalmente el final de sus seres queridos, sus últimos momentos de agonía o su padecimiento de torturas por parte de sus victimarios. Cada una de ellas, exceptuando la mujer que su hija fue abusada sexualmente, relata con detalles pormenorizados los asesinatos de sus hijos o esposos. Como decía una de ellas, nos sentimos “psicológicamente o emocionalmente, moralmente y humanamente” devastadas (Molina *et al.*, 2016).

El daño es sentido como una herida dolorosa en su existencia, con efectos incluso en su identidad: este dolor ha modificado la percepción de sí mismas y del entorno social. El daño es asociado con una herida que no cierra, con algo irreparable en la existencia que modificó la vida dejando una sensación de dolor que, aunque pase el tiempo, se siente “como el primer día”. En palabras que expresó en forma colectiva una mujer del taller:

El daño o el dolor es una herida que se vive en el alma y que resulta irreparable. Una herida que queda guardada en el cuerpo y permanece allí, viviéndose como algo que no puede comunicarse completamente, que se considera indecible y que puede ser permanente.

Las mujeres del taller coincidían en que este daño les había dejado la sensación de poca valía, un menosprecio social, pues sentían que su dolor no importaba a la sociedad. Esta pérdida violenta de sus seres queridos les hacía perder confianza en sí mismas y en la sociedad.

Una de ellas afirmó incluso que, al padecer este dolor, “[una se] vuelve menos humano”, pues se torna menos compasiva con los otros. Esa supuesta inhumanidad no es extensiva a su familia, solo a algunos vecinos o a toda la sociedad.

Los discursos para tramitar el dolor

Casi todas las mujeres del grupo del taller y las defensoras de derechos humanos, con la excepción de una mujer que no expresó o no utilizó el discurso religioso en su narrativa, tienen como referencia imágenes y frases religiosas. En uno de los casos, una mujer tuvo un periodo antirreligioso que incluyó el acto iconoclasta de la destrucción de una figura de una virgen que, según sus palabras, “no había cuidado a mi hijo”, a pesar de que ella se lo había encomendado a su protección. Ella afirmó que había enloquecido por ese dolor, pues había perdido la consciencia religiosa, ofuscada por la rabia o el dolor que le provocaba su hijo asesinado. Esas creencias religiosas no impidieron, sin embargo, que alguna de ellas recree en uno de los encuentros una fantasía sádica de tortura y asesinato contra el victimario de su hijo.

En las restantes mujeres, el discurso religioso sirve de clave para explicar esta experiencia como designio, consuelo (Dios y la Virgen me ayudan, Dios no desampara), castigo o perdón (Dios es el único que perdona: “quien hace el mal, lo paga”); sin embargo, en el caso de las defensoras de derechos humanos predomina la invocación a la justicia, la memoria y la dignidad humana, que también se suele asociar con Dios.

Las mujeres empoderadas, que buscan justicia y memoria por los crímenes padecidos por sus seres queridos, como ya se ha indicado, tienen como referente el discurso de los derechos humanos.

Para ellas este discurso tiene como prácticas la denuncia, la búsqueda de justicia, el fortalecimiento de lazos con otros grupos defensores de derechos humanos, y el empoderamiento de otras víctimas para que busquen justicia y memoria por sus seres queridos.

El resentimiento y sus afectaciones a otras esferas sociales

El asesinato de sus hijos genera, como relata una de las mujeres del taller, un aislamiento, incluso con sus otros hijos o familiares. Varias manifestaron después de este evento una actitud apática con vecinos y familiares lejanos. Si bien poco a poco retornaron a vínculos dejados a un lado por el dolor que les causaban, persistió un sentimiento de desconfianza a personas extrañas. Una defensora de derechos humanos, Fabiola Lalinde, afirmó que durante los primeros días de la desaparición de su hijo Fernando tuvo una fase de depresión, pero que, después, cuando comprendió que este había sido objeto de “desaparición forzada”, decidió emprender su búsqueda en cuarteles o denunciar ante la justicia (que ella señala como cómplice) este crimen de lesa humanidad. Desde ese momento se convirtió en una activista en defensa de los derechos humanos, sacrificando incluso a su familia por esta causa de justicia.

Mientras las mujeres del taller contaban con el apoyo de los familiares cercanos (esposos, hijos, padres, tíos, primos) a pesar de su aislamiento social, a las defensoras de los derechos humanos, por el contrario, sus esposos o compañeros sentimentales e incluso sus hijos las dejaron por su activismo; sin embargo, ellas igualmente relatan cómo este crimen contra sus familiares les permitió establecer nuevos lazos sociales con asociaciones y personas particulares que luchan contra crímenes como la desaparición forzada y las ejecuciones extrajudiciales (“falsos positivos”).

En todos los casos relatados, tanto de las mujeres no empoderadas como de las defensoras de derechos humanos, la impunidad ha sido total o no se ha logrado un esclarecimiento pleno de lo acontecido. El caso judicial que más lejos ha llegado es el de Fabiola Lalinde, defensora de derechos humanos, quien logró que el Estado colombiano fuera condenado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 16 de septiembre de 1988 por la desaparición forzada de su hijo, Luis Fernando Lalinde. El Ejército nacional igualmente ha pedido perdón y el Estado debió realizar un documental sobre el

caso. A pesar de estos logros en su caso, los militares que participaron en esa brigada nunca fueron sancionados así se conocieran sus nombres y rangos; incluso fueron ascendidos.

Estos actos de impunidad generalizados hacen que todas las mujeres participantes afirmen que no confían en los mecanismos de la justicia; mientras las tres mujeres defensoras de derechos humanos han denunciado ante organismos judiciales los crímenes de sus familiares, solo una de las mujeres del taller contó que el asesinato de su hijo fue denunciado ante la Fiscalía de la Nación, encargada de la investigación criminal en nuestro país, pero considera que no hubo acción efectiva para encontrar a los responsables del acto criminal, ni sanción jurídica o, incluso, social.

Todas las participantes manifestaron malestar, rechazo, desconfianza o desprecio por la justicia colombiana, aunque las defensoras de derechos humanos continuaron reclamando a los distintos organismos judiciales nacionales o internacionales en búsqueda de justicia; igualmente, sus casos han ayudado a que otras mujeres conformen o hagan parte de organizaciones defensoras de derechos humanos que han tomado como bandera, más allá de la justicia, la búsqueda de la memoria de lo acontecido a sus familiares para que cada caso se convierta en emblemático. Aunque las defensoras de derechos humanos expresaran malestar o rencor por los grupos armados y sus miembros que “desaparecieron”, torturaron o mataron alguno de sus familiares, han emprendido una lucha por el reconocimiento en la esfera pública, social y jurídica, más allá de la esfera familiar o filial, que las acompañó en su largo proceso de duelo que no ha cesado.

El daño como aliciente para la lucha

Si bien la expresión emocional del daño es similar en estas mujeres, pues cada una de ellas manifestó rabia, impotencia, depresión, angustia y ganas de no vivir, sus respuestas sociales difieren. En el grupo de las mujeres que participaron en el taller, la mayoría se apoyó en los lazos familiares para recuperar en algo sus vidas. Sus esposos o hijos trataban de ayudarlas a reponerse de un largo periodo de depresión por la pérdida de sus hijos; sin embargo, en todos los casos, ellas consideraban que sus vidas continuaban con ese dolor que no era comprendido plenamente por su familia.

Las tres defensoras de derechos humanos han recurrido a distintas instancias de justicia (Fiscalía, Consejo de Estado, Corte Interamericana de Derechos Humanos) para denunciar los crímenes de sus hijos, y aunque hay sentencias, las tres consideran que hay impunidad en sus casos, pues los perpetradores se encuentran libres o no se han hecho las investigaciones de rigor. En su lucha por el reconocimiento, las tres defensoras de derechos humanos han obtenido más una resonancia en el ámbito de la solidaridad que en las esferas jurídicas. Los organismos nacionales e internacionales de defensa de derechos han tomado dos de estos casos como emblemáticos.

DISCUSIÓN

Si bien Nussbaum afirma que, teniendo como referente el mito griego de la venganza de Clitemnestra, “el resentimiento desbocado, [...] es obsesivo, destructivo y cuya única razón de ser es infligir dolor y desgracia” (2019, p. 91), también podemos concebir esta emoción como benigna o al menos no destructora, y, en algunos casos, como una fuerza afectiva con poder moral o político que ayuda a la protesta y a la reivindicación de derechos.

Una tradición ha concebido este sentimiento solo desde la perspectiva del pensador alemán Nietzsche como una reacción de los débiles que es, ante todo, una “venganza imaginaria”, que apunta a la “transvaloración o inversión de los valores sustentados por los nobles” (Escribar, 2000, p. 57). Así concebido, al resentimiento se le despoja de su dimensión política y se le constriñe a un ámbito muy restringido de la moral en términos negativos. Y si bien tradicionalmente se le asocia con la envidia, incluso con el perdón, en tanto es el supuesto envés de este, en las últimas décadas varios investigadores y pensadores lo han articulado con expresiones políticas como la emancipación, el populismo o la xenofobia. Un ejemplo de esto es expuesto por De Swaan (2016) y Smith (2016), quienes afirman que la xenofobia, con el posterior exterminio de judío, se debió a una rivalidad con esta comunidad que había logrado un éxito social y cultural, lo cual generó resentimiento, envidia y prácticas xenófoba apoyadas por un populismo nacionalista y racista al interior de la sociedad alemana.

Ya Améry había denunciado lo restringido de la concepción nietzscheana para pensar el resentimiento asociado con los débiles.

Para este pensador, que fue víctima de torturas por los nazis, los “débiles” por el contrario pueden erigir su odio contra el verdugo como portaestandarte moral. El resentido posee una conciencia moral que distingue muy bien la *víctima* y el verdugo. A diferencia del postulado nietzscheano que afirma que las personas *resentidas* padecen una envidia que idean sin llevar a cabo su *venganza imaginaria*, el resentimiento que se expresa en emociones como el odio, la rabia, la tristeza, etc., puede ser un motor para la acción, incluso para exigir justicia. En palabras de Arias (2015), la “Función del resentimiento será entonces —dice Améry— proporcionar realidad moral al delito a ojos del criminal”. Más allá de la *venganza imaginaria*, la *víctima* puede en su accionar político y ético luchar por denunciar el menoscabo de sus derechos y la reivindicación de justicia, aun cuando el crimen sea imperdonable.

Quizá en el contexto del pensamiento de Nietzsche, su lucha contra el *cristianismo* acotó ingenuamente un concepto más rico en matices y posibilidades emancipatorias que las que propone el autor de la genealogía de la moral en Occidente.

No solo Améry, sino también las denominadas víctimas en América Latina han expresado su resentimiento abiertamente a los victimarios y han hecho de este odio un aliciente para su activismo político. Como lo expresa en una entrevista la defensora de derechos humanos Graciela Fernández Meijide, cuyo hijo fue desaparecido por la Junta Militar argentina: “yo aprendí a odiar al que le estaba causando sufrimiento a Pablo, a los que nos causaban un brutal sufrimiento a toda la familia” (“Graciela Fernández Meijide”, 2017). Y agregó: “Si alguna vez creí haber sabido lo que era el odio... ahí me lo enseñaron”. Ella recreaba en su *venganza imaginaria* que le “pegaba un tiro a [militares golpistas] Videla, Massera y Agosti”. Esos fantaseos le permitieron “canalizar el odio” hasta convertirse en una defensora de derechos humanos.

Los dos grupos de mujeres que participaron en esta investigación manifestaron malestar subjetivo que suele asociarse con el resentimiento (rencor, odio, deseos de venganza, etc.). Esta es una emoción que está compuesta de múltiples manifestaciones negativas contra los que han hecho daño a otro, lo cual suscita odio, desprecio, etc. En el caso comparativo abordado, las mujeres expresan estos sentimientos en un lenguaje emocional como “rabia contra los que

mataron a mis hijos”, “contra la sociedad” por su falta de solidaridad, o una desvalorización de la vida social o personal.

Aunque estas reacciones suelen ser pensadas dentro de un cuadro psicopatológico, lo que evidencia un enfoque psicosocial, más allá del trauma clínico, es una afectación individual con consecuencias en la sociedad, en la democracia y en el lazo social en general. Los conflictos armados, ya sean políticos o sociales, suelen afectar a grupos amplios de individuos, lo cual puede no solo tener efectos negativos para la convivencia entre cercanos, sino que suele destruir las organizaciones sociales que permiten la participación de los individuos en sus comunidades. Ese crimen, percibido por el individuo como una afectación personal, produce resonancias en otros ámbitos sociales.

En uno y otro grupo, así se den respuestas cotidianas o discursos racionales de los derechos humanos, las denominadas emociones negativas afloran en los encuentros y en las entrevistas. Mientras en el primer grupo su manifestación es directa, en el segundo está mediatizada por los referentes éticos y políticos del discurso de los derechos humanos. Mientras en el segundo grupo tienen como horizonte la justicia social y jurídica, el primero no hace una reivindicación de derechos, aunque también expresa la necesidad de justicia y un más allá de la justicia (por ejemplo, la venganza).

Las mujeres de los talleres relatan los crímenes contra sus familiares y su padecimiento desde entonces, pero no reivindican una memoria para la justicia. Como lo afirmó una de ellas, al relatar lo que siente se da una “descarga” emocional; aunque en algún momento del taller manifestarán la inutilidad de contar qué pasó, al final reivindicaban un espacio como ese en donde podían expresarse sin ser juzgadas o presionadas para contar sus historias, las cuales consideraban hasta entonces que debían permanecer en la esfera privada.

En el caso de estas mujeres sin un trabajo de empoderamiento, la rabia, el odio y el deseo de venganza se condensan en un sentimiento de impotencia; aunque se permitan fantasías sádicas, pareciera que no logran dar una canalización expresiva a una manifestación más intersubjetiva, ya sea por la vía del trabajo comunitario, el arte, la lucha política o la búsqueda de justicia y memoria por lo padecido por sus seres queridos.

El daño transformó las vidas y las identidades de estas mujeres, sometidas por efecto de la violencia a una memoria dolorosa que tiene consecuencias más allá de las esferas privadas. Tanto las mujeres del taller como las tres entrevistadas sienten una gran desconfianza por el Estado y la justicia colombiana. Pero mientras las activistas de derechos humanos utilizan recursos legales (demanda de su caso ante cortes nacionales o internacionales), las otras mujeres recurren a un cuestionamiento de la ineficacia del Estado en lo social, en la seguridad o la justicia, sin emprender una lucha para reivindicar el asesinato de sus hijos.

Todas las mujeres afirman que la solidaridad de los hijos o esposos, vecinos, amigos y familiares les permitieron enfrentar con mayor valor las violencias contra sus hijos o las violencias padecidas. Las activistas de los derechos humanos afirman que, además del apoyo de hijos o esposos cuando este se daba, contaron con una red social de organizaciones que dio dirección a sus reclamos y la vocación por la defensa del caso de sus familiares o de otras personas que compartían como víctimas estos hechos, como la desaparición forzada o las ejecuciones extrajudiciales de alguno o varios miembros de su familia.

En el lenguaje moral, la mayoría de las mujeres del taller expresa el *no perdón* o tienen dudas para otorgarlo. En el caso de las defensoras de derechos humanos, mientras Fabiola Lalinde tiene como consigna el “no perdón ni olvido”, Pastora Mira afirma que es necesario el perdón y Luz Marina Bernal considera que más allá del perdón está la justicia.

A diferencia de un odio ideologizado o político, como se presenta en formas como el racismo, la homofobia o la exclusión del diferente, las mujeres del taller que participaron en la investigación presentan un odio difuso a los perpetradores o los grupos que lo representan, haciendo extensivo este odio, desprecio o desconfianza a cualquier grupo armado (ilegal o legal).

Aunque el resentimiento es una reacción moral al daño, genera a su vez múltiples respuestas desde una desconfianza por las instituciones y la sociedad, hasta un activismo político por reivindicación de derechos. Como advierte Honneth (2010), para la filosofía política el objetivo normativo ya no es eliminar la desigualdad sino prevenir la humillación o el menosprecio.

En un país como Colombia, la filosofía política debe orientarse tanto hacia el objetivo normativo de la distribución de la riqueza como hacia la dignidad y el respeto por cada una de estas mujeres que han sobrevivido en medio de la marginalidad o el riesgo de sus vidas, como acontece con las defensoras de derechos humanos.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Améry, J. (2001). *Más allá de la culpa y la expiación*. Valencia: Pre-textos.
- Arias, M. (2015). El resentimiento en la democracia. *Revista de datos*. Recuperado de https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=931&t=blogs
- Arroyave, O. (2019). Resentimiento como respuesta emocional al daño en dos grupos de mujeres en el conflicto armado en Colombia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 11(1), 93-115.
- Buela, A. (2009). Notas. El resentimiento. *Estudios*, 90, 143-148.
- Darwin, C. (1998). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Demertzis, N. (2013). Introduction: theorizing the emotions-politics nexus. En N. Demertzis (Ed.), *Emotions in Politics. The affect dimension in political tension* (pp. 1-16). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- De Swaan, A. (2016). *Dividir para matar*. Bogotá: Semana Libros.
- Díaz, J. (1994). El resentimiento como argumento moral. *Ideas y Valores*, 43(94), 11-20.
- Escríbar, A. (2000). Nietzsche y el resentimiento. *Revista de Filosofía*, 57-65.
- Feldman, L. (2018). *La vida secreta del cerebro*. Bogotá: Paidós.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Fundación Solidaridad y Compromiso (s. f.). Recuperado de <https://www.fusolcom.org/>
- Graciela Fernández Meijide: "Aprendí a odiar con la desaparición de mi hijo" (28 de septiembre del 2017). *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/2067190-graciela-fernandez-meijide-aprendi-a-odiar-con-la-desaparicion-de-mi-hijo>
- Harari, Y. (2016). *Homo Deus*. Bogotá: Debate.

- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor*. Buenos Aires: Katz.
- Jasper, J. (2013). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 46-66.
- Judis, J. (2018). *La explosión populista*. Bogotá: Deusto.
- Laing, O. (2017). *La ciudad solitaria*. Madrid: Capitán Swing.
- Lefranc, S. (2017). La venganza de las víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, 59, 140-144.
- Maldonado, M. (2017). Las bases afectivas del populismo. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 12, 151-167.
- Marrades, J. (2004). Resentimiento y verdad. Sobre la réplica de Améry a Nietzsche. *Isegor*, 131, 221-236.
- Mishra, P. (2017). *La edad de la ira*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Molina, L., Ramírez, L., Arroyave, O., Piedrahita, I., Orrego, C., López, M., Marín, J. y Vallejo, A. (2016). *Taller exploratorio en torno al perdón*. Medellín: Universidad Antioquia.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Reyes, V. (1944). El resentimiento, sus causas y consecuencias. *Revista de la Universidad Católica*, 179-189.
- Rueda, C. (2012). Perdón y arrepentimiento: la experiencia de Jean Améry. *Ideas y Valores*, LXI(148), 79-99.
- Smith, R. (2016). *Schadenfreude. La dicha por el mal ajeno*. Madrid: Alianza.
- Salas, Á. (2008). *Resentimiento en el paramilitarismo. Análisis del discurso de Carlos*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Socarrás, J. (1994). *Laureano Gómez. Psicoanálisis de un resentido*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Traister, R. (2019). *Buenas & enfadadas*. Madrid: Capitán Swing.

La formación como subjetivación

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

INTRODUCCIÓN

Lo presente texto es una respuesta provisional a la pregunta formulada en esta Cátedra acerca de la relación entre individuación (subjetivación) y formación. Aunque se apoya en varios textos de filósofos, no se trata de una respuesta filosófica sino pedagógica. En el horizonte conceptual de la pedagogía se cruzan, permanentemente, conceptos filosóficos y pedagógicos, lo cual obedece tanto al carácter pedagógico de la filosofía cuanto a la índole filosófica de la pedagogía.

En un comienzo consideré que con una breve revisión y reorientación de escritos previos podría responder a la cuestión de la Cátedra, sin embargo, el análisis me fue llevando hacia una reinterpretación de algunos puntos y a la ampliación de otros, de tal modo que me vi obligado a modificar la ruta inicial y, por tanto, el título de mi intervención. La reinterpretación y ampliación aún no están terminadas, tal vez por eso en el texto que voy a leer no conseguí una articulación más precisa de cada uno de los apartados y una mayor continuidad en la argumentación. El pensamiento tiene su propio ritmo, su propio tiempo; por el momento, tengo estos avances para presentarles a ustedes a quienes agradezco su presencia y, desde ya, sus consideraciones.

Para comenzar, utilizaré el término subjetivación en la perspectiva desarrollada por Foucault (2001, 2010), según la cual el sujeto es un efecto de ciertas prácticas, no es una sustancia sino una forma, de tal manera que hablar del sujeto es hablar de formas o modos de subjetivación, es decir, de los diferentes modos como se producen sujetos. En esa dirección la hipótesis general es la siguiente: todo proceso de educación y formación significa un proceso de subjetivación, razón por la cual algunos procesos de subjetivación pueden corresponder a procesos de formación. Para argumentar la primera formulación recurro a Werner Jager, Pierre Hadot, Peter Sloterdijk y Michel Foucault con el propósito de mostrar, por una parte, la comprensión de la filosofía como ejercicios o prácticas dirigidas a la constitución de formas de subjetivación, y, por otra, la estrecha relación entre filosofía y *paideia*. En relación con la segunda formulación, mostraré, en sus líneas más generales, cómo la educación y la formación del sujeto están íntimamente articuladas con distintas prácticas filosóficas, en particular, la *paideia* griega, la *paideia* cristiana y el humanismo del Renacimiento. Finalmente, retomando el reciente trabajo de Rebekka Horlacher (2015), mostraré que la aparición del concepto de *Bildung* y de la idea de la perfectibilidad humana durante el siglo XVIII constituye el elemento fundamental para la reorientación de la educación y la formación como procesos intensivos de individualización.

DIMENSIÓN HÉXICA DEL HOMBRE (*ANTHRÓPO*)

Hace dos milenios y medio Heráclito formuló una oscura frase cuya interpretación dio lugar a un arduo debate entre los especialistas: el fragmento “Éthos anthrópo daímon” podría ser traducido como: “el carácter es el destino del hombre”. Sloterdijk (2012) —partiendo del hecho de que la palabra “hombre” (*anthrōpos*) está en medio de dos magnitudes éticas: los hábitos (*éthos*) y las pasiones (*daímon*)— señala otras dos posibles interpretaciones. La primera diría: “En el ser humano lo sojuzgante son los malos hábitos, mientras que en la segunda se afirmarían: Nuevos hábitos buenos pueden domeñar, en el hombre, las pasiones más violentas” (p. 220). Sobre la base de estas dos posibles traducciones, el filósofo alemán denuncia lo que califica como “la confusión ética primigenia de la filosofía europea” (p. 221) manifiesta en dos errores complementarios:

[...] el primero de ellos confundiría el refrenamiento de las pasiones con la expulsión de los *demonios* inferiores, el segundo confundiría la superación de los malos hábitos con la iluminación por parte de espíritus superiores. Serían representativas del primer camino errado las corrientes estoicas y gnósticas, con su aspiración a la *apátheia*, o bien una evasión hacia el mundo superior; el segundo camino estaría representado por las tradiciones platónicas y místicas, con su inclinación a la mortificación de la carne, o a sobrevolar por encima de la existencia corporal. (p. 221)

Por fortuna, existieron otros proyectos —aristotélicos, epicúreos y escépticos— que consiguieron establecer un equilibrio entre, “por un lado, el amor a la verticalidad y el freno de las pasiones y, por otro, el esfuerzo por lo horizontal, la imitación y el cultivo de buenas costumbres” (Sloterdijk, 2012, p. 221). Sin embargo, uno y otro tipo de proyecto filosófico tienen su justificación en el hecho de considerar al humano un ser poseído, ora por los hábitos, ora por las pasiones: “Poseído por los hábitos e inercias, aparece como un ser *infra-animado* y mecanizado; poseído por las pasiones e ideas, aparecía como un ser *supra-animado* y que se conduce de un modo *maníaco*” (p. 221). A diferencia de la mayoría de los humanos, quienes solo se enteran de la posesión pasional (demonios invasores, genios personales, malos espíritus), “los filósofos primitivos, los primeros gurús y pedagogos” (p. 222) atendieron cada vez más a la condición del hombre como “animal de costumbres”, es decir, se enfocaron en las formas *hécicas* o habituales en el sentido de la palabra griega *hexis* que significa modo de ser, estado o hábito, ya sea corporal o anímico. En esta dirección, la posesión se entiende como posesión de algo “que no es espíritu sino un mecanismo corporeizado” (p. 222). Por ello para Sloterdijk se puede pensar la historia del pensamiento antropológico y pedagógico europeo como “una secularización progresiva de la psique, esto es, el paso de los estados de *posesión* a los programas disciplinares” (p. 222), o del estar poseído (por hábitos o pasiones) a poseer (dominar) hábitos y pasiones a través de un proceso de tipo ético-ascético, o lo que es lo mismo, a partir de un trabajo de ejercitación o disciplina.

Para comprender el sentido general del proceso de secularización de la *psique* necesitamos aproximarnos a la concepción de la filosofía antigua, no como un tipo particular de discurso, sino —como señala Hadot (1998)— un conjunto de “ejercicios espirituales”

que incluyen “las prácticas que podían ser de orden físico, como el régimen alimenticio o discursivo, como el diálogo y la meditación, o intuitivo, como la contemplación, pero que están todas destinadas a operar una modificación y una transformación en el sujeto que las practica” (p. 15). Entendida de esta manera, resulta aun más evidente la relación estrecha entre filosofía y *paideia*,¹ entre los ejercicios espirituales y la formación.

SUJETO Y CONVERSIÓN: LA FILOSOFÍA (ANTIGUA) COMO FORMACIÓN DEL HOMBRE

La apuesta de la filosofía y de la *paideia* por el humano como “animal de costumbres”, es decir, la apuesta *hécica* de los primeros filósofos y pedagogos (Sloterdijk, 2012) pone de presente la posibilidad de una conversión del sujeto. A diferencia de los otros animales que están destinados a adquirir una determinada forma programada genéticamente, el humano es un animal abierto: Comenio lo definía como una “animal disciplinable” y Erasmo de Rotterdam señalaba que “cuanto menos apto es cada animal para las disciplinas, mejor dotado está de congénita destreza” (1956, p. 923), reconociendo la gran aptitud del animal humano para aprender y ser enseñado, pues era eso lo que significaba *disciplina* en la tradición de la *paideia* cristiana que llegó hasta el Renacimiento.

El genio de Linneo, según nos menciona Agamben (2007), no consistió en haber colocado al hombre entre los primates sino en la nota específica *nosce te ipsum* —antiguo adagio filosófico que significa “conócete a ti mismo”— colocada frente al nombre genérico *Homo*: “[...] definir lo humano no a través de una *nota característica*, sino a través del conocimiento de sí, significa que es hombre el que se reconocerá como tal, que *el hombre es el animal que tiene que reconocerse humano para serlo*” (p. 57). En otras palabras, continua el filósofo italiano, “*Homo sapiens* no es, por lo tanto, ni una sustancia ni una especie claramente definida; es, más bien, una máquina o un artificio para producir el reconocimiento de lo humano” (p. 58).

Así, pues, el hombre es un animal técnico, pero no porque haya inventado la técnica para dominar la naturaleza, sino porque él mismo es una producción técnica (Sloterdijk, 2012), un artificio, como

1. Con el término *paideia* Jaeger (2010) hace referencia a la formación del hombre griego, por tanto, a la cultura y al cultivo de ese hombre.

dice Agamben. A través del cultivo, mediante su enculturación, el recién nacido se hace sujeto de una cultura: se produce así una primera manera de ser (de estar) sujeto. Aun así, más allá del proceso de socialización y posible educación, es decir, superando el proceso técnico que implica su educación en sentido general, el sujeto puede adquirir otra forma de ser (estar) sujeto, pero para ello se requiere de un nuevo arsenal técnico: esa es la filosofía en su sentido antiguo. Como técnica o conjunto de técnicas (o ejercicios espirituales, como los llama Hadot), la filosofía opera una transformación del o en el sujeto. En este sentido, se podría decir que en cuanto la filosofía implica una transformación, una conversión del sujeto, su resultado es una nueva forma de ser (estar) sujeto, es decir, un nuevo modo de subjetivación, pero operado ya no por acción intencional de otro —como sucede con la educación—, sino por efecto de la propia acción sobre sí mismo con la ayuda de otro(s). A ese resultado, a ese nuevo efecto técnico, podríamos darle el nombre de formación.

Desde esa perspectiva, como afirma Hadot, la *paideia* fue la primera forma de la filosofía, pues, aunque el término *sophia* se traduce generalmente por saber o sabiduría, en la cultura griega antigua esa palabra designaba preferiblemente aquellas actividades o prácticas que estaban sometidas a medidas y reglas, y que suponían una enseñanza y un aprendizaje (Hadot, 1998). En cuanto prácticas o técnicas, la filosofía y la *paideia* tenían como finalidad la mejora de sí mismo, que significaba una acción de conversión sustentada en un constante cuidado propio. Las diferentes escuelas filosóficas coincidían en considerar que el ser humano, antes de la conversión filosófica (podríamos decir, antes de su formación), se encontraba inmerso en un estado de confusión, víctima de preocupaciones y desgarrado por las pasiones; sin embargo, esta era una situación reversible, y en esto también coincidían las diversas escuelas, pues consideraban que

[...] el hombre se puede liberar de semejante estado y acceder a una verdadera existencia, mejorar, transformarse, alcanzar el estado de perfección. Los ejercicios espirituales están destinados, justamente, a tal educación de sí mismo, a tal *paideia*, que nos enseñará a vivir no conforme a los prejuicios humanos y a las convenciones sociales [...] sino conforme a esa naturaleza humana que no es sino la razón. (Hadot, 2006, p. 49)

Para Foucault (2002), la filosofía también aparece relacionada con la *paideia*: es justamente el resultado de la crisis de la *paideia* o efecto de un déficit de la “pedagogía” ateniense:

La crítica de la pedagogía ateniense como incapaz de asegurar el paso de la adolescencia a la adultez, incapaz de asegurar y codificar ese ingreso en la vida, me parece uno de los rasgos constantes de la filosofía griega. Puede decirse incluso que entorno de este punto —en referencia a ese problema, en ese hueco institucional, en ese déficit de la pedagogía, en ese momento política y eróticamente confuso del fin de la adolescencia y la entrada en la vida— se formó el discurso filosófico o, al menos, la forma socrático-platónica del discurso filosófico. (p. 96)

En otras palabras, como una forma de resolver el problema evidenciado en el hecho de querer formar un carácter valiente y viril en un joven que es objeto erótico y educativo del maestro —y, por tanto, sujeto pasivo—, de querer formar un sujeto dueño de sí, sujeto activo y poderoso, partiendo de un adolescente sometido a un maestro, en el centro de ese problema, de esa antinomia, aparece la filosofía socrático-platónica entendida como cuidado de sí. Cuidar de sí exigía del sujeto una fortaleza que le permitiera “ser más fuerte que él mismo”, y esa fortaleza que era, a su vez, una capacidad técnica significaba una transformación. No obstante, el cuidado de sí requería de la transmisión y apropiación de ciertas técnicas, por lo cual no puede considerarse una actividad meramente individual (o individualista), pues requiere de un otro que actúa como guía espiritual. Tanto la educación como la conversión filosófica (que aquí entendemos como formación) implican formas particulares de relación entre sujetos. Al respecto, dice Foucault (2002):

Si llamamos “pedagógica”, por lo tanto, la relación consistente en dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, creo que puede llamarse “psicagógica” la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, etcétera, sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos. (p. 388)

Un sujeto en condición infantil no puede sufrir una acción psicagógica (o filosófica) pues no tiene aun la fortaleza (la virtud) para

cuidar de sí mismo. Debe ser educado como condición para su posible conversión. Al decir de Hadot (2006), en su sentido filosófico y religioso, la conversión es “un cambio de concepción mental, que puede ir desde la simple modificación de una opinión hasta la transformación absoluta de la personalidad” (p. 177). Efectivamente, el precepto de *epimeleia heautou* (cuidado de sí) es una cuestión para “adultos”. Sócrates exhorta a sus conciudadanos a que cuiden de sí mismos, a que se ocupen de sí mismos: no se trata de un llamado educativo sino de una incitación a una conversión, a una transformación radical de la vida, por tanto, a una “formación que solo puede ser atendida por los ‘mayores’”. Aquí es necesaria una aclaración: cuidar de sí mismo implica, en un primer momento, un despertar, es decir, significa salir del sueño y Foucault (2002) nos recuerda la frase de Sócrates (en la *Apología* de Platón) según la cual el filósofo previene a los atenienses de que si lo condenan a muerte “os pasaríais durmiendo el resto de vuestra vida” (p. 23). Se puede vivir como durmiendo; para Sócrates, los ciudadanos atenienses aun no habían despertado, pues no se ocupaban de sí mismos, no cuidaban de sí mismos, aunque en su condición de ciudadanos estuviesen a cargo de los asuntos domésticos y del gobierno de la ciudad. No despertar aún significa, entonces, no estar en la condición de un verdadero ciudadano o no estar aun en la condición de “mayoría de edad”.

Otra manera de entender la condición de aquel que aun no despierta es la noción de *pathos*, pues esta se aplica tanto a las pasiones como a la enfermedad física, es decir, a la perturbación tanto del cuerpo como del alma. Al respecto, Foucault (1987) nos recuerda que

Toda una serie de metáforas médicas son utilizadas regularmente para designar las operaciones necesarias a los cuidados del alma: aplicar el escarpelo a la herida, abrir un absceso, amputar, evacuar las superfluidades, dar medicamentos, prescribir pociones amargas, calmantes o tónicos. El mejoramiento, el perfeccionamiento del alma que se busca en la filosofía, la *paideia* que ésta debe asegurar, se tiñe más y más de colores médicos. (p. 54)

Epimeleia heautou es, entonces, un llamado a despertar o a la curación del alma, y ambas requieren un terapeuta (del griego *therapeutes* relacionado con el verbo *therapeuein* que significa cuidar, atender, aliviar) y una terapia. La filosofía es la terapia y el filósofo

es el terapeuta o el médico que ayuda a curar el alma. Clemente de Alejandría lo llamó *pedagogo*:

El pedagogo, con ejemplos consoladores, fortalece el alma; y, como si de dulces remedios se tratara, con sus preceptos, llenos de calor humano, cuida a los enfermos conduciéndoles hacia el perfecto conocimiento de la verdad. Salud y conocimiento no son lo mismo; aquella se obtiene por la curación, éste, en cambio, por el estudio. (1998, p. 43)

Así, necesitamos de la conversión filosófica para cuidar de nosotros mismos, pues vivimos como dormidos, enfermos o niños. Cuando se afirma que el cuidado de sí era una cuestión para “adultos”, quiere decirse que antes de la conversión permanecemos como en un estado infantil. La educación nos provee de ciertas aptitudes y conocimientos para vivir en sociedad, pero no basta para curarnos de las pasiones, no es suficiente para nuestra salvación, es decir, para curar nuestra alma. Si para la filosofía antigua la metáfora de la enfermedad era la clave para exhortar a la conversión filosófica que llevaría a la curación (de las pasiones), en la filosofía cristiana de Clemente la metáfora de la infancia fue el fundamento de su acción persuasiva (*protréptica*). Retomando los evangelios y las epístolas bíblicas, Clemente explica la famosa frase de Jesús: “Si no os convertís y os hacéis como niños, no entraréis en el Reino de los Cielos”. Para conseguir nuestra salvación (la cura de nuestra alma) necesitamos aprender, necesitamos de las enseñanzas, es decir, necesitamos ser como los niños: “el infantilismo y la puerilidad son propias de nosotros que no cesamos de aprender” (p. 57). Ser como niños es ser cándidos y dóciles, “fácilmente moldeables en la verdad” (p. 58). Etimológicamente dócil viene del latín *docilis* que significa aquel que puede ser enseñado o adiestrado (discípulo, disciplina, pero también docente y doctrina están relacionados con esa idea); en este sentido, Clemente, a diferencia de Agustín de Hipona, no considera la infancia un hecho negativo. El ser infantil no es estado de pecado o ignorancia, sino la posibilidad de aprender y alcanzar, por tanto, la salud y el conocimiento que nos aproximarán a nuestra condición de verdaderas criaturas hechas a semejanza de Dios.

Con la metáfora de la infancia, Clemente justifica la acción del pedagogo, pero, a la vez, introduce una recomposición —particularmente interesante para la pedagogía— en el modo antiguo de la

filosofía griega: me refiero a que la idea de salvación implica tanto la salud como el conocimiento. Hablando del pedagogo, Clemente (1998, p. 42) afirma que “es educador, no experto, no teórico; su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita”. Así, pues, el Logos divino (Dios Jesús) se comporta como pedagogo cuando se ocupa de “formar moralmente”, cuando orienta su acción a la “cura de las enfermedades del alma”, pero cuando se dedica a la “enseñanza del dogma” actúa como un maestro, como un *didaskalo*.² De esta forma, el pedagogo y la pedagogía actuarían como medicina espiritual para la cura de las pasiones del alma, y solo una vez curada el alma sería posible la adquisición del conocimiento a través de la enseñanza:

[...] así como los enfermos del cuerpo necesitan un médico, del mismo modo los enfermos del alma necesitan de un pedagogo, para sanar nuestras pasiones. Luego, acudiremos al maestro, que nos guiará en la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos. (Clemente, 1998, p. 43)

197

En la Grecia clásica, Sócrates y los sofistas se nos presentan como dos tendencias opuestas de la *paideia*. El tema es bien conocido, por lo que no me detendré en este asunto. De manera general se podría decir que mientras los sofistas enfatizaban en la enseñanza de distintos saberes como la retórica, la gramática, la dialéctica y las *mathemata* y se enfocaban en la vida intelectual y en la valorización de la inteligencia humana, Sócrates miraba hacia la cultura espiritual, hacia el cultivo moral. Por eso Sócrates no se considera un maestro y, por lo mismo, el diálogo socrático no puede considerarse una técnica de enseñanza, sino un método, es decir, un camino para llegar a la sabiduría. Sócrates afirma no saber nada, por eso nada puede enseñar, pero el diálogo, la conversación con los otros sobre las cosas humanas, llevará al encuentro de la sabiduría. No hay contenidos que enseñar como sucede en el caso de los sofistas. El diálogo no es para enseñar un contenido, es un medio para alcanzar la sabiduría que no es el

2. Los especialistas en los escritos de Clemente señalan la existencia de una trilogía de obras: el *Protréptico* o exhortador a la conversión, el *Pedagogo* o formador moral del bautizado y el Maestro o *Didaskalo* que estaría dedicado a la enseñanza sistemática del contenido dogmático de la Sagrada Escritura. No hay acuerdo sobre la existencia de esta última obra, pero algunos, como Marrou (1960), señalan que los *Stromáteis* cumplen la función atribuida al *Didaskalo*.

conocimiento. El filósofo no puede enseñar nada, pues la sabiduría no es algo fabricado, no es un contenido transmisible por medio de la escritura o de cualquier discurso. Dice Sócrates: “Qué felicidad sería si el saber fuese algo de una especie tal que de lo que está más lleno pudiese fluir para lo que está más vacío” (Hadot, 1998, p. 39). En este sentido, la sabiduría, antes que ser un conocimiento de las cosas o la adquisición de un saber por la enseñanza, es una preocupación consigo mismo, un cuestionarse a sí mismo como cuidado de sí.

Esa oposición entre el modo socrático y el sofístico de la *paideia* desaparece en la propuesta de Clemente, pues si bien la labor del pedagogo es diferente de la labor del maestro, ambas son necesarias para la salvación. Antes que oposición, se trata de actividades complementarias y necesarias: “De esta manera, el Logos —que ama plenamente a los hombres—, solícito de que alcancemos gradualmente la salvación, realiza en nosotros un hermoso y eficaz programa educativo: primero, nos exhorta; luego, nos educa como un pedagogo; finalmente, nos enseña” (Clemente, 1998, p. 44).

En la *paideia* cristiana, por lo menos en sus primeras versiones, la conversión (y con ella podríamos decir que la formación) era un llamado a todos los seres humanos, en su calidad de “hijos de Dios”, es decir, en su condición infantil, para alcanzar la salud y el conocimiento o, lo que es lo mismo, su salvación.

HOMINES NON NASCUNTUR, SED FINGUNTUR: DE LA ANIMALIDAD A LA HUMANIDAD

El humanismo de los siglos *xvi* y *xvii* constituyó un movimiento de recuperación de la filosofía antigua y, por tanto, de renovación de la *paideia* cristiana. Esa recuperación y renovación significó, inicialmente, la reconceptualización de dos términos antiguos (*institutio* y *eruditio*), hecho que llevó, posteriormente, a la creación de un nuevo concepto en el vocabulario pedagógico: el de educación.³ En primer lugar, Erasmo, Vives y Montaigne, continuando una tendencia iniciada unos siglos antes de valorización de los hijos, de la familia y del núcleo conyugal en las clases nobles (al respecto, véase Noguera, 2012), ponen de presente en varios de sus escritos la importancia de la institución de los niños, de la mujer y del príncipe. Se trata de un

3. En Noguera (2012) se explica ampliamente la procedencia y emergencia del término educación en el vocabulario pedagógico de los siglos *xvii* y *xviii* con Locke, Kant y Rousseau.

hecho novedoso que consiste en justificar la necesidad no solo de la “educación” de la juventud, sino de la crianza de los niños, desde los más tiernos años, en los cuales, semejante a los metales nobles, la infancia es aún dúctil y maleable. La “institución” (el término latino utilizado era *institutio*) implicó un énfasis en el valor educativo de las letras, pero aquí es necesario precisar el sentido de esa institución por las letras. Erasmo, Vives y Montaigne coinciden en la crítica al escolasticismo, al verbalismo retórico puramente formal en el que degeneró el estudio de las artes liberales al final de la Edad Media. Sobre ese asunto, Erasmo escribió un texto que tituló *Ciceronianus*, que es una crítica mordaz al escolasticismo y a los vicios del formalismo filosófico y teológico medieval; Montaigne dedicó uno de sus ensayos, titulado *De la pedantería*, a aquel saber pretensioso, superficial, de ornamento del maestro de escuela y profesor; y, finalmente, Vives escribió en su *De disciplinis* (1531) sobre la causa de la corrupción de las artes y la necesidad de retomar los clásicos para purgar los errores interpretativos fijados en la tradición de la autoridad. Se trata, entonces, de una recuperación de los clásicos latinos y griegos en el marco de un intento de renovación de la perspectiva religiosa cristiana, cuya consecuencia fundamental fue el énfasis en la dimensión moral y formativa. En otras palabras, se podría decir que se trata de una relectura de los clásicos en la que la filosofía de la Antigüedad —lo que Hadot (2006) llama “ejercicios espirituales”— es reinterpretada desde una nueva perspectiva.

Para comprender mejor lo que se puso en juego con la presencia del término *institutio* en los escritos de los humanistas, tenemos que recurrir a la justificación de Erasmo, pues nadie mejor que él precisó esa novedosa idea: la *institutio* no es un ornato para embellecer al hombre, sino una necesidad propia del ser humano: “Árboles nacen estériles si queréis o que den frutos ásperos o silvestres; caballos nacen, aun cuando inaprovechables; pero los hombres no nacen solo, sino que son formados” (Erasmo, 1956, p. 925). No basta nacer para ser humano; la forma no constituye al hombre, pues de lo contrario, “en el número de los hombres entrarían las estatuas” (p. 925). Es preciso que el recién nacido sea instituido, pues de lo contrario crecerá como un animal. No es una cuestión de opción, pues no hay opción, es necesario instituir al hombre: “No puedes tener una masa amorfa. Si no la labrares dándole figura humana, de por sí, se depravaría tomando apariencia de alimaña montés” (p. 927).

En otra sentencia, Erasmo reafirma esa necesidad en términos aun más crudos: “Es la más irrefragable de las verdades que el hombre no instruido en la filosofía ni en ninguna otra disciplina es un animal un poco peor que los brutos” (p. 926). Ahora bien, no debemos confundirnos con los términos filosofía y disciplina que utiliza Erasmo, pues para él la filosofía no es la doctrina sino los preceptos para el bien obrar, en este sentido, su concepción es la de la filosofía antigua, los ejercicios espirituales de los que nos habla Hadot, de ahí que oponga la institución a la erudición o la sabiduría a la instrucción. Esta misma oposición es utilizada por Montaigne (2007), quien en uno de sus *Ensayos* afirma: “Magis magnos clericós non sunt magis magnos sapiente”, es decir, “los más grandes eruditos no son los más sabios”. Con la oposición entre *sçavant* (sabedor, erudito) y *sage* (sabio), Montaigne trae de nuevo al saber pedagógico la antigua discusión griega entre filosofía y sofística, cuestionando la pedantería extendida por la enseñanza retórica y dialéctica de los colegios y universidades de su época, y retomando la dimensión ética de la actividad filosófica. La pedantería es el producto de esa enseñanza escolástica que pretende erigir hombres eruditos, letrados, sabedores, pero poco ocupados con la virtud, con la acción moral concreta, con su conducta; “los pedantes”, en el lenguaje de su época, era una expresión injuriosa utilizada para hablar con menosprecio de los maestros de escuela y profesores. Contrario a esa enseñanza, Montaigne consideraba que, en la institución de un hijo, la filosofía “como formadora de los juicios y de la conducta, será su principal lección” (Montaigne, 2007, p. 212).

El segundo término latino reconceptualizado, particularmente durante el siglo XVII, fue el de *eruditio* y sus nuevos alcances tuvieron que ver con el trabajo de Comenio. A diferencia de Erasmo y Montaigne, para Comenio la erudición constituye un elemento indispensable para adquirir la condición de ser humano, lo que también significaba alcanzar la salvación. Como en el caso de Erasmo, la justificación comeniana para la erudición humana es de carácter antropológico, es decir, constituye una necesidad humana dada su “naturaleza”. Comenio define al ser humano como un animal disciplinable, lo que significa, como en el caso de Clemente de Alejandría, que el hombre es un ser dócil, o sea, un ser apto, el más apto para aprender y ser enseñado, por eso “verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterse a disciplina” (Comenio, 1994, p. 20). Pero, ¿qué es la erudición? En el capítulo IV

de la *Didáctica magna*, Comenio aclara que “el nombre de Erudición comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas” (1994, p. 9) y, por tanto, su enseñanza, de ahí que el moravo hubiese creado la *docendi artificium*, la didáctica, que no es más que el arte para conseguir la erudición o conocimiento de todas las cosas, las artes y las lenguas. Pero, ¿por qué es necesario que todos alcancen erudición? ¿Por qué todos deben ser enseñados y aprender el conocimiento de todas las cosas, las artes y las lenguas?, porque somos criaturas racionales en potencia, dice Comenio, criaturas señoras de las otras criaturas, y solo si conocemos las causas de todas las cosas podremos ostentar el título de animales racionales. Alcanzar la condición de animal racional pasa, entonces, por la erudición, que no es un simple conocimiento literario, sino el conocimiento de las causas de las cosas para poder servirnos de ellas como criaturas señoras que fuimos creadas a imagen de Dios.

En el mismo sentido de Erasmo, para Comenio no basta nacer para ser humano; el carácter de animal racional no es un hecho dado a cada uno de los recién nacidos como una especie de facultad que se desarrollará con el crecimiento. Se trata, por el contrario, de un efecto del trabajo de enseñar y aprender al cual tienen que someterse todos los que aspiren a abandonar su simple naturaleza animal. La humanidad es una meta que se consigue con el cultivo, por eso “el hombre sin enseñanza [ni erudición] no es sino un bruto” (1994, p. 21), una bestia feroz. La erudición y, por tanto, la enseñanza constituyen entonces los medios para la humanización, son los instrumentos de conversión de las criaturas humanas en verdaderos seres humanos.

Sin embargo, aún no hemos llegado a la idea de educación. La institución y la erudición nos hablan de la imperiosa necesidad de la formación del ser humano, pero, en sentido estricto, la educación como nuevo concepto solo aparece con Locke. En las primeras páginas de su texto sobre la conducción del entendimiento, Locke supone en todos los hombres las mismas capacidades naturales, de ahí que las diferencias entre ellos, algunas veces bien marcadas, se deben a la manera como fue preparado su entendimiento para recopilar datos, y proporcionar ideas, nociones y observaciones. Todos nacemos con las mismas capacidades y ellas nos habilitan para casi todo, siempre y cuando nos ejercitemos, pues el ejercicio conduce a la perfección y produce el hábito, potencia adicional para nuestra conducción:

No niego que la disposición natural puede dar con frecuencia el primer impulso para ello, pero nunca lleva a nadie demasiado lejos sin el hábito y el ejercicio; y es solo la práctica la que lleva a las potencialidades de la mente, así como a las del cuerpo, a su perfección. (1992, p. 25)

Lo fundamental de la educación es el ejercicio y la construcción de hábitos, pues estos son como una segunda naturaleza que suple la falta de habilidades específicas con que nacemos. Se trata de una cuestión antropológica, es decir, de una condición de especie, pues ningún animal nace tan desprovisto y, a la vez, ningún animal es “tan voluntarioso, tan fogoso ni ávido de conquistar el gobierno de sí mismo y de los demás, como son las criaturas humanas” (Locke, 2012, p. 68). Locke detalla a lo largo de su libro las prácticas de crianza caprichosas y corruptas, comunes en su época, y a ellas opone la educación. Si bien habla de las fallas de la educación de sus contemporáneos, lo que está mostrando es la ausencia misma de la educación en su época. En ese sentido, la educación es, en lo fundamental, una actividad razonada para conseguir en el niño (en la niñez) el sometimiento de los deseos a la razón, por tal motivo, su educación consistiría en dotarlo de herramientas para dominar esas fuerzas, para hacerse dueño de ellas, lo que significaba, finalmente, alcanzar la virtud. Esta última es fortaleza, palabra que está relacionada con otra, con virilidad, que significa justamente “fuerza”, “fortaleza”. Ser virtuoso es tener la fuerza para dominar las pasiones, los impulsos; es tener la fortaleza para hacerse dueño de los deseos y así evitar que estos gobiernen nuestras acciones. Pero el niño no tiene esa fuerza, por eso requiere de la fuerza del adulto, su razón y su orientación. Sobre esa fuerza de la virtud Locke decía:

Me parece evidente que el principio de toda virtud y de toda excelencia moral consiste en el poder de rehusarnos a nosotros mismos la satisfacción de nuestros propios deseos cuando la razón no los autorice. Este poder ha de ser adquirido y desenvuelto por el hábito, y se hace fácil y familiar por una práctica temprana. Si, pues, se me escuchara, diría que, contra el método ordinario, debe acostumbrarse a los niños a dominar sus deseos y a prescindir de sus caprichos, aun desde la cuna. (2012, p. 71)

A diferencia de Clemente de Alejandría, los humanistas del Renacimiento y, posteriormente, los filósofos ilustrados consideraron

la infancia una etapa de la vida humana, en la cual justifica la educación, la instrucción, que nos llevará a la mayoría de edad. Si para Clemente el humano es siempre como un niño, en tanto debe aprender y ser enseñado durante su vida para la salvación, para los nuevos pensadores la infancia debe superarse mediante la adquisición del gobierno de sí, pero ello implica un trabajo previo y una disposición de ánimo para usar la propia razón. Si bien la infancia es una etapa, podemos como adultos actuar como niños si no tenemos el valor de hacer uso de nuestra propia razón. Este va a ser un tema central para la pedagogía, pues su propósito será establecer las reglas para poder conducir el sujeto infantil hacia la mayoría de edad (Kant) que podría ser la formación del carácter moral (Herbart) o la conciencia crítica (Freire), para colocar dos ilustres ejemplos (el primero y el último pedagogo).

Después de Locke, sin duda alguna, fue Kant quien consiguió definir de manera más precisa aquella educación. En su curso de *Pedagogía* afirmaba que la educación estaba constituida por los cuidados y la formación (*Bildung*). Mientras los primeros se dirigían a mantener vivo al niño y contribuir a su crecimiento, la segunda consistía en la disciplina y la instrucción. Desde su mirada ascética, la disciplina era lo más importante de la formación, pues estaba destinada a dominar la animalidad para permitir el desarrollo de la humanidad en cada uno. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de instrucción; esta podría adquirirse más tarde, mientras que la barbarie solo podía corregirse con la acción de la disciplina durante los primeros años de la vida (Kant, 2003). La disciplina es la clave para la conversión hacia la humanidad, pero, ciertamente, no basta, pues la mayoría de edad requiere, además de la instrucción, de cierta erudición. Como el caso de Kant es el más conocido, no me detendré en él. Resulta evidente que la formación (*Bildung*) exige una coacción y una instrucción para que el sujeto pueda alcanzar la mayoría de edad. En ese sentido, la educación kantiana es la conversión de la animalidad en humanidad.

Herbart, por el contrario, es menos conocido tanto en la filosofía como en la pedagogía, y, sin embargo, fue quien introdujo una transformación fundamental que definió el rumbo de la pedagogía. ¿En qué consistió esa transformación? En el vínculo entre la vía de la institución y la vía de la erudición. Nuevamente, al estilo de Clemente de Alejandría, para Herbart no podía existir una educación sin enseñanza, solo que ahora no se trataba de dos momentos

secuenciales sino simultáneos: en términos pedagógicos no puede haber enseñanza sin educación y toda educación implica un trabajo de enseñanza. Al igual que los humanistas, la educación se justifica por la naturaleza humana y Herbart acuñó un concepto para explicar en qué consiste esa naturaleza: me refiero al concepto de *formabilidad* (*Bildsamkeit*). Al inicio de su *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1935)⁴ dice:

El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad [*Bildunsamkeit*] del alumno [...] De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad solo la reconocemos en el hombre. (p. 9)

La formabilidad indica, entonces, “un tránsito de la indeterminación a la consistencia” (p. 10). El niño es un ser no maduro, por tanto, impreciso aún; posee una fuerza, una capacidad indefinida que requiere dirección y atención constante para su fortalecimiento. Esa capacidad de perfección (formabilidad) significa que puede alcanzar la salud del cuerpo y del espíritu mediante su cultivo intencional. La *Bildsamkeit* implica un tránsito, un pasaje, una especie de conversión del sujeto infantil, indefinido, hacia la madurez o adultez expresada en un carácter moral capaz de virtud y esta “es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico” (p. 13). La existencia de la formabilidad es la evidencia de que el hombre no nace, es lo que justifica la acción pedagógica dirigida hacia su elevación moral, es decir, hacia la adquisición de una forma humana que se alcanza mediante un extenso trabajo de gobierno, disciplina y enseñanza.

BILDUNG Y PERFECTIBILITÉ: EL SUJETO COMO AGENTE DE SU FORMACIÓN

La reciente traducción (2015) del estudio de Horlacher (2011) sobre el concepto de *Bildung* me permite realizar una última aproximación a las relaciones entre subjetividad y formación. Una primera cuestión que vale la pena destacar de dicho estudio es la procedencia del concepto de *Bildung*, reconocido claramente como típicamente alemán. La autora suiza muestra en su trabajo que la *Bildung* encuentra sus

4. La única traducción disponible en español fue realizada por Lorenzo Luzuriaga quien traduce el término *Bildsamkeit* por educabilidad cuando debería ser “formabilidad”, dado que es evidente su relación con el término *Bildung* (formación) y no con *Erziehung* (educación).

fundamentos en las apropiaciones que los autores alemanes del siglo XVIII hicieron del trabajo del conde de Shaftesbury (1671-1713) y, a través de él, de los neoplatónicos de Cambridge. En particular, Horlacher señala la importancia del concepto *politeness* en la filosofía de Shaftesbury, autor del tratado titulado *El soliloquio*, publicado en 1710. No se trata de un libro dedicado a la educación, pues su propósito era recobrar —de la Antigüedad— la misión de los escritores de enseñar la decencia, las buenas costumbres, la cortesía y para ello, Shaftesbury consideraba que el único método seguro era el soliloquio, es decir, la conversación con uno mismo. Para el conde, la misión del escritor era aconsejar, pero para llegar a ser un buen consejero se requería del soliloquio, que consistía en una especie de técnica para el autoperfeccionamiento; de esta manera el autor inglés recupera la tradición antigua de los ejercicios espirituales (Foucault diría de las prácticas de sí) como vía para adquirir una formación, *inward form*, una forma interior. A diferencia de su compatriota Locke, Shaftesbury no está pensando en la educación de los niños sino en la formación del hombre adulto, de ahí que su perspectiva sea similar a la de los filósofos de la Antigüedad. Lo interesante de su propuesta es que la *politeness* sería el resultado de la conversión filosófica, de la transformación o formación del sujeto mediante un conjunto de ejercicios. Una de sus obras la tituló, justamente, *Askmata*, que se puede traducir como *Ejercicios*, y, efectivamente, se trata de un conjunto de dos cuadernos en los que, en la vía estoica, propone una serie de ejercicios para el examen y cuidado de sí mismo.

La recepción de Shaftesbury en Alemania se debió, entre otras cosas, a su distanciamiento de los empiristas y de los iluministas franceses, y sus ideas ofrecieron

[...] un concepto que se asociaba a la formación (*Bildung*) personal interior y no a la educación, en el sentido de crianza o instrucción. Así, este significado de *Bildung* no se relacionaba sencillamente con el conocimiento (o la adquisición de conocimientos), sino que designaba el proceso y el resultado de una transformación interior que incluía tanto la ética como la estética y aspiraba a la verdad. (Horlacher, 2015, p. 32)

Otra cuestión que merece destacarse en el estudio de Horlacher tiene que ver con la recuperación del concepto de *Bildunstrieb*

(impulso formativo o fuerza formadora) del antropólogo y naturalista Johann Friedrich Blumenbach. Para este autor, en todas las criaturas vivas, del gusano al hombre, existe un impulso innato que las lleva a asumir una forma predeterminada. Esa tendencia controla todas las funciones orgánicas y, aunque no tiene causa conocida, sus efectos son reconocibles, por tanto, accesibles para el estudio. Aunque no se trata de una perspectiva biológica propiamente dicha, el concepto tanto de *Bildungstrieb*, como de *perfectibilité* (perfectibilidad) de Rousseau constituyen una ruptura considerable que tendrá efectos significativos en la manera como se entenderán, desde finales del siglo XIX, las cuestiones de la educación y la formación del sujeto. De manera general, esta ruptura tiene que ver con la importancia que se le asigna a la actividad subjetiva, es decir, la relevancia que adquiere la actividad interior de agencia en los procesos de crecimiento y desarrollo, pero también de educación y formación. Con los conceptos de Blumenbach y Rousseau parece estar surgiendo una nueva manera de entender los procesos de subjetivación centrada en la capacidad de agencia del sujeto: este ya no está solamente sujeto a una fuerza exterior (cultura), sino que posee una fuerza interior natural que lo impulsa hacia su perfeccionamiento. Para Rousseau, la perfectibilidad es la diferencia fundamental entre el hombre y el animal:

Pero, aun cuando las dificultades que rodean a todas estas cuestiones dejarían algún margen para la discusión de lo que respecta a esta diferencia entre el hombre y el animal, hay otra cualidad muy específica que los distingue y que no puede ser contestada: es la facultad de perfeccionarse, facultad que, ayudada por las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las demás y reside entre nosotros, tanto en la especie como en el individuo. (Rousseau, 2005, p. 132)

No obstante, no puede confundirse la perfectibilidad humana con un proceso espontáneo que operaría naturalmente: si bien el ginebrino aboga por una educación natural, esta no significa un dejar hacer sino una nueva manera de actividad externa, eso que él llama “el auxilio de las circunstancias”, es decir, la acción artificial de otro que sería el “educador”. Pero a diferencia de Locke y Kant, el educador no puede actuar directamente sobre el sujeto, pues en la nueva perspectiva el sujeto debe ser el agente de su propia educación. ¿En qué consiste, entonces, el trabajo del educador? El sujeto de las disciplinas (Comenio, Locke), como animal disciplinable, debía

ser enseñado y controlado permanentemente. Aunque Emilio no es ajeno a la disciplina, su naturaleza es bien distinta: ya no es más un animal disciplinable sino un agente, es decir, un sujeto cuya naturaleza es la actividad, la agencia, el agenciamiento; y un agente actúa en un medio (*milieu, Umwelt*) y aprende en él y de él. Como lo propio de un agente es su capacidad de acción, entonces Emilio no debe ser enseñado, la enseñanza no cabe en su educación. Lo propio del agente es el aprender, son sus deseos, sus intereses, eso que lo impulsa a la acción. Se aprende actuando en un medio y es este, con su organización, su disposición, su naturalidad, lo que posibilita el acto de aprender. La acción del educador consiste, entonces, en disponer el medio para generar posibilidades educativas. El sujeto agente debe actuar siguiendo su propio impulso a la actividad y lo hace siempre en un “medio” que no es precisamente un medio natural. Es cierto que Rousseau retira a Emilio de la ciudad y lo lleva al campo, al contacto con la naturaleza, pero la acción educativa, como se ve claramente en su libro, consiste en manipular el medio para conseguir que Emilio, con su propia acción, aprenda, crezca, perfeccione sus facultades físicas, intelectuales y morales.

207

Podría decirse que ese *Bildungstrieb*, esa *perfectibilité* como fuerzas, capacidades o tendencias naturales del ser humano, recompone la idea de educación y de formación. Por una parte, la educación será el despliegue de las potencialidades del sujeto gracias a su acción en un medio “adecuado”, y, por otra, la formación apunta hacia la plena realización personal. En ambos casos, el individuo se encuentra en el centro. Desde entonces, la cuestión de la educación y de la formación se dirige hacia la producción de un individuo que tiene su particular naturaleza expresada en aptitudes, tendencias, sensibilidades. Esta es la transformación crucial que sufrió el concepto después de Kant, para quien el objetivo de la educación era la producción de humanidad, no de individualidad, pero esa cuestión no podrá ser abordada en este texto, será desarrollada en el siguiente capítulo de este libro por la profesora Dora Marín.

SUBJETIVACIÓN Y FORMACIÓN: CUESTIONES ANTROPOTÉCNICAS

Para cerrar esta exposición, intentaré una relectura de lo dicho hasta el momento en clave antropotécnica, pues, finalmente, podría

plantearse, siguiendo a Sloterdijk, que las cuestiones de la educación y de la formación son asuntos antropotécnicos. Con esta relectura se evidencia la proximidad en la manera como Hadot, Sloterdijk y Foucault entienden los problemas de la filosofía y, de paso, nos permiten un acercamiento diferente a las problemáticas pedagógicas.

En su polémica conferencia de 1999 titulada “Reglas para el parque humano” (2011), Peter Sloterdijk acuña el término antropotécnicas para referirse al conjunto de instrumentos y prácticas que los hombres utilizan para su crianza, domesticación y producción. Una década después, en su libro titulado en español *Has de cambiar tu vida* (2012), el filósofo alemán avanza en la elaboración del concepto antropotécnicas al referirlo a los procedimientos de ejercitación de tipo tanto corporal como mental con los que los hombres de las diversas culturas “han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte”. Sobre la base de esta definición, y a través de sus cerca de seiscientas páginas, Sloterdijk emprende la construcción de una “teoría general del ejercicio” apoyándose para ello en la idea nietzscheana del humano como un ser ejercitante y de la Tierra como el astro ascético.

En la larga historia de la ejercitación/producción humana, hay un acontecimiento más o menos reciente que establece un hiato con las sociedades anteriores: se trata del inicio de un inédito proceso de expansión e intensificación de las ascesis, de la extensión de la ejercitación intensiva hacia sectores hasta entonces ajenos a tales prácticas propias de grupos o comunidades cerradas. Ese proceso que Sloterdijk denomina *desespiritualización* de las ascesis comenzó en el Renacimiento y se intensificó en los siguientes siglos bajo la forma de la escolarización de amplios sectores de la población.⁵

Si bien la filosofía era para todos los hombres, solo unos pocos practicaban una vida filosófica, pero con el Renacimiento las cosas cambiaron, o, mejor dicho, cuando las cosas cambiaron hablamos de Renacimiento, es decir, de aquel momento de la historia occidental en que la “vida ejercitante” (como diría Sloterdijk, 2012) se va convirtiendo en principio, en regla para todos. Más allá de los monasterios, desde el siglo xv una *devotio moderna* se expande por las ciudades como una nueva mística popular. Un ejemplo de ello es que la obra

5. Sobre esta idea véase Noguera-Ramírez (2017) y Noguera-Ramírez y Marín Díaz (2015).

Imitatio Christi de Tomás Kempis (1420-1430), dedicada a orientar la vida según la manera de vivir de Cristo, fue la más leída en Europa durante el siglo xv (Delumeau, 1977).

La Reforma y la Contrarreforma hicieron parte de ese proceso de secularización de la vida ejercitante, pero tal vez el acontecimiento más importante de este proceso se exprese en la apuesta de Comenio, quien durante el siglo xvii pregonó por toda Europa que “todos los hombres deben ser filósofos, porque al ser animal racional se le impuso el mandato de estudiar las razones de las cosas y a enseñárselo a los demás” (Comenio, 1993). Siglos después, la didáctica y la escuela llegaron a ser algo así como el manual y el escenario para la ejercitación de todos. La escolarización de la población popularizó ciertas formas de ejercitación. Además, contribuyó con una creciente individualización que, a su vez, llevó a la constitución del yo moderno. Un yo requiere hoy para vivir de terapias, autoayuda, *fitness*, etc.⁶

En esta línea de análisis, el trabajo de Sloterdijk, en particular su interpretación y actualización de Nietzsche, lo llevó a producir una especie de “teoría general del ejercicio” en cuya base está la idea de que el hombre es un ser vivo surgido por la repetición, el ejercicio, el adiestramiento. Desde esa perspectiva, el ser humano es un *homo immunologicus* que ante los peligros y excedentes de la vida construye una armadura simbólica; es el hombre que lucha consigo mismo preocupado por su propia forma, de ahí que se pueda caracterizar como el *homo eticus*, el *homo repetitivus*, el *homo artista*, el animal del *training*, del ejercicio y el adiestramiento. Queda claro el sustrato nietzscheano de la cultura (el cultivo) como la prehistoria de la humanidad, pero así como la cultura prehistórica dirigida a crear una memoria en el animal que olvidaba (Nietzsche, 1984) llevó, sin embargo, a un fruto como el del individuo soberano de la Grecia antigua, la cultura histórica ha dado sus frutos, es decir, hay un excedente o un efecto no previsto, una especie de mutación. La cultura histórica del adiestramiento bajo la forma Estado e Iglesia, destinada a producir un animal disciplinable, produjo además la alta cultura burguesa (Sloterdijk, 2012). La apuesta disciplinaria de un sujeto autorregulado para provecho del Estado y de la Iglesia produjo el efecto indeseado de un Rousseau, por ejemplo, y, con él, la construcción de una extraña forma

6. Desarrollos del tema se encuentran en Marín-Díaz (2015, 2019).

de gobernar que consistía en manipular el medio (crear un ambiente) en el que el sujeto actúe, y así aprenda y se eduque.

Siglos después de Rousseau asistimos hoy a la consolidación de esas nuevas antropotécnicas que renuncian a la coacción externa bajo la promoción de una autorregulación de las fuerzas orgánicas, económicas y políticas en el ámbito naturalizado del mercado. La llamada contemporánea a la búsqueda de la felicidad y el éxito personal está en esta perspectiva; igualmente sucede con la idea de pensar al humano como un aprendiz permanente, como un empresario de su propio capital humano cuyo éxito o fracaso solo depende de la calidad de sus elecciones y de sus habilidades para dejar fuera de juego a sus competidores.

En este marco de análisis, el concepto de antropotécnicas nos ofrece una poderosa herramienta filosófica y pedagógica para revisar las actuales tendencias de los discursos y las prácticas educativas que funcionan en el marco de una “imparable ola de desinhibición sin precedentes” (Sloterdijk, 2011, p. 215). El filósofo alemán nos recuerda que lo humano no tiene forma, que es necesario producirlo, mantenerlo y superarlo, y, para ello, se produjo a lo largo de toda la Modernidad un gran arsenal técnico que puede ser utilizado para distintos fines, pero que es ola desinhibitoria neoliberal parece estar reorientando, peligrosamente, hacia una individualización sin precedentes.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007). *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Clemente de Alejandría (1998). *El pedagogo*. Madrid: Gredos.
- Comenio, J. (1993). *El mundo en imágenes*. Ciudad de México: Porrúa.
- Comenio, J. (1994). *Didáctica magna*. Ciudad de México: Porrúa.
- Delumeau, J. (1977). *La civilización del Renacimiento*. Barcelona: Juventud.
- Erasmus de Rotterdam (1956). De cómo los niños precozmente y desde su nacimiento deben ser iniciados en la virtud y en las buenas letras. En *Obras escogidas* (pp. 919-962). Madrid: Aguilar.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.

- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En *Obras esenciales* (pp. 1027-1046). Barcelona: Paidós.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Herbart, F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Ciudad de México: Espasa-Calpe.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung*. Barcelona: Octaedro.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Locke, J. (1992). *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Barcelona: Anthropos/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Marín-Díaz, D. (2015). *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marín-Díaz, D. (2019). Autoayuda, educación y prácticas de sí. Genealogía de una antropotécnica. En C. Noguera y D. Rubio (comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 87-122). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marrou, H. I. (1960). Introduction générale. En C. D'Alexandrie, *Le Pédagogue* (Livre I, pp. 5-46). París: Les Éditions du Cerf.
- Montaigne, M. (2007). *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Barcelona: Acantilado.
- Nietzsche, F. (1984). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Noguera-Ramírez, C. (2017). La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y Saberes*, (47), 23-30.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2015). Training the human animal: biopolitics and anthropotechnics. *Sisyphus Journal of Education*, 3(3), 110-131. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/8909/6408>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas*. Bogotá: Siglo del Hombre/Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

- Rousseau, J. (2005). *Discurso sobre del origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Madrid: Tecnos.
- Sloterdijk, P. (2011). Reglas para el parque humano. En *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger* (pp. 197-220). Madrid: Akal.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.

Formación e individuación: procedencia y transformaciones de las técnicas de individualización

Dora Lilia Marín-Díaz

La lectura histórica y el uso de conceptos filosóficos son los dos elementos que orientan el análisis que les propongo en este capítulo, pues, comparto con el texto de presentación de la Cátedra Doctoral 2019-1 que “el problema de la formación, visto desde el marco de referencia de la individuación, reclama no solo, [pero también] una historicidad”. Entonces, antes que explicar cómo usaron y entendieron Foucault, Sloterdijk o Simondon el concepto de individuación y el de formación en un texto determinado o en todo su trabajo, si es que así lo hicieron, se trata de realizar una lectura histórica acerca del modo como una matriz normativa se individuó, durante los siglos xv y xvii, entre los grupos humanos que conformaron las que denominamos sociedades occidentales, y que vemos operar en las prácticas pedagógicas modernas y su horizonte conceptual. El correlato de esa operación técnica o, en términos de Sloterdijk, antropotécnica fue la constitución de individualidades y formaciones sociales (singularidades) que definen los modos de conducción de sí y de los otros privilegiados hasta hoy.

También comparto con el texto de formulación de la Cátedra el carácter problemático de la sentencia acerca de que “la individuación es formativa, pedagógica y educativamente la contrapartida de la masificación”, porque considero que es posible interrogar la relación individuación-formación que subyace a esta afirmación y que presenta a la segunda como una característica de la primera. Sobre ese asunto el propósito es pensar que individuación y formación mantienen una relación de reciprocidad porque las dos ocurren y se actualizan bajo el principio del ser psíquico-colectivo en devenir. La formación, si es entendida como una acción (o un conjunto de acciones) deliberada y operada por un sujeto sobre sí o sobre otro para “dar” o “darse forma”,¹ se presenta como disposición técnica productora de individuaciones psíquicas y colectivas simultáneamente; si es entendida como el resultado de dicha acción, se propone como el “recorte”, “la resolución parcial y relativa” en medio de un campo de posibilidades para “darse forma”, para actuar bajo determinadas situaciones y no para darse “una forma” predeterminada o permanente; en este caso, la formación es individuación y supone una inestabilidad tanto de la forma individuo como de la forma colectivo, y, por tanto, su actualización constante. En este sentido, recordemos que Simondon (2009) señala que

El viviente es agente y teatro de individuación; su devenir es una individuación permanente o más bien una sucesión de accesos de individuación que avanza de metaestabilidad en metaestabilidad; de este modo el individuo no es ni sustancia ni simple parte de lo colectivo: lo colectivo interviene como resolución de la problemática individual, lo que significa que la base de la realidad colectiva está ya parcialmente contenida en el individuo, bajo la forma de realidad preindividual que permanece asociada a la realidad individuada; lo que en general se considera como relación, a causa de la

1. La crítica de Simondon al hilemorfismo propone el uso del concepto *información* en lugar del de *forma* al lado de otros conceptos como el de resonancia interna, potencial energético y órdenes de magnitud. Estos elementos permitirían entender la individuación como un proceso permanente que se produce en la metaestabilidad (o disparidad) y como efecto de la resonancia interna de lo preindividual en las singularidades individuo-medio. El devenir se ocurre en la individuación inmanente de “individuo y medio”, producto del “encuentro y de la compatibilidad de una singularidad y de las condiciones energéticas y materiales” (Simondon, 2009, p. 113). El individuo no es el origen de la individuación, sino a la inversa: “no es un *accidente* en relación con una sustancia, sino una *condición constitutiva, energética y estructural, que se prolonga en la existencia de los seres constituidos*” (p. 115).

sustancialización de la realidad individual, es de hecho una dimensión de la individuación a través de la cual el individuo deviene: la relación con el mundo y con lo colectivo, es una *dimensión de la individuación* en la cual participa el individuo a partir de la *realidad preindividual* que se individúa etapa por etapa. (pp. 33-34)

La formación puede entenderse entonces como individuación técnica² (productora de singularidades) o como “mediación”³ que orienta las sucesivas individuaciones sobre una materialidad somática (vital) y física humana, que le permite al ser desfasarse “en relación consigo mismo [...] resolverse al desfasarse” (Simondon, 2009, p. 27).⁴

El planteamiento que les propongo a continuación se deriva del análisis que adelantamos con un grupo de estudio hace un poco más de diez años y que me llevó a la reformulación, aclaración o profundización de algunas afirmaciones que aparecen en algunos de los textos publicados durante este tiempo; en él uso principalmente algunos conceptos de Michel Foucault y Peter Sloterdijk, e introduzco algunos de la teoría de la individuación de Simondon (2009).⁵ A partir de ellos formulo la serie *individualización-conducción-ejercitación* (Marín-Díaz, 2015) que uso para describir la configuración de la matriz normativo-técnica moderna a partir de la lectura de algunos textos considerados clásicos de la pedagogía; en particular y como ejemplos cito *Pensamientos sobre la educación* de Locke, *La educación*

2. Siguiendo el concepto de Simondon, la individuación técnica correspondería a una particular disposición de acciones y materialidades que determinan una operación técnica, una mediación.

3. En ese caso, y solo a manera de hipótesis, podría pensarse que la formación se encuentra en el núcleo del “verdadero principio de individuación que es mediación” (Simondon, 2009, p. 30).

4. Según Simondon, “*El psiquismo y lo colectivo son constituidos por individuaciones que llegan luego de la individuación vital. El psiquismo es persecución de la individuación en un ser que, para resolver su propia problemática, está obligado a intervenir él mismo como elemento del problema a través de su acción, como sujeto; el sujeto puede ser concebido como la unidad del ser en tanto viviente individuado y en tanto ser que se representa su acción a través del mundo como elemento y dimensión del mundo*” (Simondon, 2009, pp. 32-33).

5. Una teoría fundada en “el estudio de las *formas, modos y grados* de la individuación para resituar el individuo en el ser, según los tres niveles físico, vital y psicosocial. En lugar de suponer sustancias para dar cuenta de la individuación, nosotros tomamos los diferentes regímenes de individuación como fundamento de los dominios tales como materia, vida, espíritu, sociedad. La separación, el escalonamiento, las relaciones de estos dominios aparecen como aspectos de la individuación según sus diferentes modalidades; las nociones de sustancia, forma y materia son sustituidas por las más fundamentales nociones de información primera, resonancia interna, potencial energético, órdenes de magnitud” (Simondon, 2009, p. 37).

funcional de Claparède, y *Naturaleza humana y conducta*, y *Democracia y educación* de Dewey.⁶

En la primera sección de la cátedra les propongo el análisis de la procedencia y configuración de la matriz normativo-técnica de las prácticas pedagógicas en el eje *individualización-conducción*. Allí, a partir del viejo debate sobre la relación individuo-sociedad reviso, por una parte, la procedencia de la matriz normativa que se individuó durante los siglos xv y xvii, y que vemos operar como principios normativos y técnicas disciplinarias (o antropotécnicas disciplinares); por otra parte, y como efecto de esas individuaciones técnico y psicosociales, presentó la producción de un excedente inesperado que el uso de tales antropotécnicas engendró: la sobreproducción no solo de cuerpos (individuaciones vitales) sino de individualidades (individuaciones psíquico-colectivas). La presencia de estos sujetos cada vez más centrados en sí mismos, en un proceso que tardó no menos de dos siglos, llevó a la actualización del énfasis en formas de gobierno (conducción) disciplinares orientadas por un propósito de fortalecimiento del Estado, al énfasis en formas de gobierno liberales (y neoliberales) guiadas por el privilegio del individuo, su autonomía y libertad.

En la segunda sección les propongo retomar el análisis de la procedencia y configuración de la matriz normativo-técnica pero ahora en el eje de la *ejercitación-conducción*. Allí, a partir del estudio que Foucault presenta en el curso de 1973-1974, *El poder psiquiátrico* (2007a), reviso la manera como tres principios de funcionamiento del entramado técnico-normativo —el aparejamiento tiempo-progreso, el enclaustramiento y la dirección constante (Foucault, 2007a)— que fueron centrales en la conducción y constitución de los sujetos durante los tres últimos siglos quedaron registrados en algunas de las reflexiones de reconocidos pedagogos —Locke, Claparède y Dewey—. En este sentido, considero que es posible pensar la formulación que aparece al inicio de este texto y que se refiere a la relación formación-individuación, pues se puede percibir que la formación aparece en estas reflexiones no solo como individuación técnica, sino como el efecto, la individuación psíquica permanente que, en tanto

6. Derivados del proyecto de investigación (DSI-463-18) "Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología" financiado por el Centro de Investigaciones (CIUP) de la Universidad Pedagógica Nacional.

viviente individuado, el humano experimenta como singularidad que se produce y actualiza en el seno de una singularidad colectiva inestable y en permanente transformación. La hipótesis general es, entonces, que los modos de conducción modernos y contemporáneos encuentran su sustento en la matriz normativo-técnica (individuaciones técnicas) que emergió entre los siglos xv y xvii, y que en el centro de esta operación técnica se encuentran las que denominamos prácticas pedagógicas modernas.⁷ En términos de Simondon y según explica Gil (2017),

[...] es el efecto del proceso en el cual los individuos incorporan “una axiomática cada vez más rica” (Simondon, 2019, p. 318), que no consiste tanto en un perfeccionamiento, sino en una integración, un acople o ensamble de funciones y estructuras que acumula potenciales para nuevas individuaciones. Se asume que hay un constante movimiento del ser hacia formas que se organizan de acuerdo con la información interna y a la que el medio ofrece, para devenir este o aquel individuo, que es, finalmente, el que tiene la capacidad de traducir “potenciales incompatibles entre sí en equilibrios metaestables que pueden ser mantenidos al precio de sucesivas invenciones” (p. 321), en las diversas fases del ser: un átomo, un cristal, un vegetal, un animal, hasta un sujeto pensante, capaz de concretizar objetos técnicos. (p. 82)

SOBRE LA RELACIÓN INDIVIDUO-SOCIEDAD

[...] resulta que reconocer y garantizar los derechos de los individuos es al propio tiempo reconocer y garantizar las condiciones de una existencia social regular. En ambos casos se trata de una necesidad vital.

HERBERT SPENCER, *EL INDIVIDUO CONTRA EL ESTADO*

La relación individuo-sociedad parece ser uno de los asuntos determinantes en las formas de vida práctica de diferentes grupos humanos modernos y en las reflexiones de distintas disciplinas que, en muchos casos, quedaron reducidas a explicaciones sobre el sujeto particular y el sujeto colectivo, sobre cómo conciliar los derechos individuales y la posibilidad de una vida social, en el entendido de una supuesta autonomía e independencia ontológica del “ser humano particular,

7. Entendidas como práctica de conducción o gobierno en las que se puede verificar la estrecha articulación entre técnicas, fines y efectos.

tildado de individuo, [...] [y] la multiplicidad de personas presentada como sociedad” (Elias, 1987 [1939], p. 11). Este asunto estuvo en el centro de los debates políticos que acompañaron la configuración de las diferentes formas de Estado entre los siglos xvi y xix, y continúa presente en las discusiones que promueven principios de libertad, autonomía y libre desarrollo tanto de los individuos como de los grupos humanos, en medio de las transformaciones que exigen los mercados y la libre competencia.

A finales del siglo xix, enconados debates políticos se produjeron a favor de la defensa de “la libertad individual” contra la que se señala como una “intervención cada vez más abusiva y absoluta del Estado” que habría influido en casi todas las formas de vida “por medio de leyes y reglamentos dictados por el buen deseo”, pero que contribuía “a obstruir y dificultar la libertad individual [...], su garantía y desarrollo” (Ortega, 1984, citado en Elias, [1939] 1987, s. p.). Esta discusión decimonónica se enmarca en una tesis sostenida por Spencer en varios artículos publicados en la *Revista Contemporánea* que señalaba que “si no se tomaban las precauciones debidas, a un aumento de la libertad aparente seguiría una disminución de la libertad real” ([1884] 1984, p. 10). Se trató de una crítica que recogía preocupaciones no tanto por las prácticas de vigilancia y control características de la que hemos denominado razón de Estado moderna clásica, sino, y paradójicamente, por aquellas que se habrían derivado de la Revolución en la forma de “medidas dictatoriales”. Esas formas dictatoriales, a través de “reglamentaciones”, cada vez más numerosas, y “cargas públicas”, cada vez más onerosas, restringían “la actividad individual en esferas donde antes no tropezaba con obstáculo alguno u obligan al ciudadano a actos que antes podía libremente ejecutar o no” y que “privan al individuo de la libertad de disponer de una porción, cada vez mayor de sus rentas o ganancias” ([1884] 1984, p. 10).

Al respecto, se puede señalar que en el núcleo del debate sobre la relación individuo-sociedad se encuentra una cuestión que no es menor y que en su especificidad tiene una historia que nos permite asegurar que no apareció de una sola vez, aunque solo se haya hecho visible en el momento en que la “población” se constituyó en objeto de gobierno (Foucault, 2006). Se trata de un proceso de individuación amplio y extenso que ocurrió a partir del siglo xvi como

correlato de la incorporación de técnicas disciplinarias, derivadas de las formas de vida común religiosas, en las prácticas de gobierno de amplias masas de población. En otras palabras, y siguiendo a Foucault (2006), el aumento de la población (en términos de crecimiento demográfico) y la expansión de las disciplinas ocurrieron simultáneamente y fueron determinantes en la conformación de las sociedades occidentales, pues se constituyeron en el eje del proceso de “gubernamentalización”⁸ moderno que se caracterizó por el traslado de un conjunto de ejercicios y técnicas ascéticos, propios de las formas de vida en comunidades religiosas (monacales), y su incorporación y ajuste para la organización de las formas de vida laicas, asunto que fue clave en la definición de los que reconocemos como “métodos disciplinarios concernientes a la vida cotidiana y a la Pedagogía” (Foucault, 2007a, p. 60).

Hunter (1998) lee ese traslado de técnicas ascéticas al mundo social como un proceso de laicización del poder pastoral y señala que su posterior colectivización se constituyó en el núcleo de las prácticas disciplinarias que caracterizaron el periodo que denominamos modernidad. En palabras de Sloterdijk (2012), se trató de un proceso que modificó radicalmente los modos de vivir y pensar la vida en los Estados de Europa occidental, el cual, además del traslado y ajuste de un arsenal técnico de una forma de vida religiosa para una forma de vida laica, supuso su colectivización (masificación y amplia difusión de las técnicas) y su desespiritualización (producción de nuevos fines para su uso). Este periodo puede entenderse como una era técnica por excelencia, y esto no tanto por la invención y uso de la imprenta, ni por la transformación y los descubrimientos derivados de los viajes, la astronomía, la matemática, entre otros, sino, y principalmente, por ser ese el periodo de desarrollo e implementación masiva de diferentes técnicas de producción de lo humano por los propios humanos, es decir, por la implementación generalizada de “antropotécnicas”: el ser humano es un animal técnico no tanto por el uso y el desarrollo de técnicas para transformar su medio, sino por ser él mismo una producción técnica.

8. Por gubernamentalización Foucault (2006, 2007b) entiende el proceso de supuso la incorporación de técnicas de conducción individual y colectivo como estrategias de gobierno de los Estados europeos.

La amplia difusión y colectivización de las técnicas disciplina-rias y las prácticas de ejercitación supuso una de las transformaciones más radicales en la vida humana, e hizo de los últimos cinco siglos un periodo marcado por la constitución de diferentes escenarios que permitieron el entrenamiento colectivo e individual (Sloterdijk, 2012). Estado y escuela modernos se configuraron como maquinarias adecuadas para la producción de una forma específica de humanidad, alcanzando a un amplio número de individualidades somáticas, o individuaciones vitales en términos de Simondon (2009), y permitiendo la constitución de individualidades gobernables orientadas por un “imperativo *metanoético*” (Sloterdijk, 2012, p. 427) con dos funciones inseparables: individualizadora —productora de individuos (sujetos gobernables)— y totalizadora —productora de sociedad—.

En la teoría de la individuación esa doble función también se describe como una relación inmanente, pues el ser preindividual deviene permanentemente y en una multiplicidad de singularidades —individuaciones psíquico-colectivas— en medio de todas las relaciones perceptivas y afectivas que fundan los lazos colectivos. Estos lazos son productores, pero también determinantes y limitantes del campo de posibilidades del ser, en el recorte que es el individuo. Esos lazos definen, entonces, el predominio de ciertas formas de singularidad, una suerte de modo de ser colectivo que no anula las particularidades, porque el individuo, en tanto “realidad relativa” y “cierta fase del ser”, no existe solo, “pues la individuación no consume de golpe los potenciales de la realidad preindividual”; la individuación no solo produce “el individuo sino la pareja individuo-medio” (Simondon, 2009, p. 26) y, en ese sentido, el medio es el propio campo de posibilidades del individuo.

La producción masiva de ejercitantes se encuentra en el centro de una de las primeras formas de vida colectivas modernas en la cual los sujetos trabajaban en beneficio propio y en función del Estado y sus instituciones; tal relación fortaleció los procesos de individualización psicosocial (individual y colectiva) y técnica (institucional), determinando las funciones y relaciones sociales, y, además, supuso el fortalecimiento de técnicas y estrategias disciplinarias orientadas a la producción de individuos y grupos humanos gobernables (Marín-Díaz, 2015). El correlato de este proceso fue un crecimiento demográfico sin precedentes, referido no solo al aumento significativo de singularidades corporales, sino, y principalmente, al de individuos

o de individualidades —funciones de sujeto en un cuerpo determinado— que, paradójicamente, a lo largo del último siglo, llevó al cuestionamiento de las instituciones que produjeron esas formas de individualidad y sociedad modernas. Durante este periodo, las prácticas de gobierno fueron cuestionadas y la imposibilidad de una regulación completa de la vida individual y colectiva supuso importantes transformaciones en las estrategias de conducción que continuaron vinculadas con las políticas para el gobierno de la vida, llevando, entre otros asuntos, a la discusión sobre el Estado social y los derechos humanos (Foucault, 2007b). En otras palabras —y siguiendo a Foucault—, la “sociedad disciplinaria”, en su desarrollo y extensión, dio lugar a la emergencia de una nueva razón de gobierno: el gobierno liberal, en cuyo núcleo se encuentra el cuestionamiento a la relación individuo-sociedad, con lo cual ocurrió el ajuste y la transformación de las primeras antropotécnicas modernas (las disciplinas) y la aparición de nuevas técnicas de conducción “liberales”.⁹

Sobre estas antropotécnicas es preciso señalar que poseen “las características de lo técnico, el dominio de un procedimiento que traerá el resultado buscado mediante pasos discretos, explícitos y controlados” (Sloterdijk, 2012, p. 439). Las disciplinas posibilitaron no solo la producción de seres humanos adecuados y funcionales —masas trabajadoras, estudiantes, militares que alimentaron la maquinaria estatal y las instituciones que se hicieron cada vez más necesarias para conducir las poblaciones—, sino también una serie de procedimientos educativos empeñados en la fabricación de esos humanos, por medio de una retirada del mundo ya no al estilo de los antiguos ascetas, sino a través de instituciones de encerramiento y aislamiento como la escuela.

La institucionalización (como forma de individuación técnica) es una de las principales características de estas antropotécnicas modernas y quizá la escuela —con sus técnicas de encerramiento, vigilancia, enseñanza y castigo— sea una de sus formas más representativas. Se trata de una de las instituciones cuya operación garantizó la producción de seres humanos, esto es, de sujetos provechosos o, por lo menos, no peligrosos para el orden social. Con esta máquina disciplinaria se apostó por la captura total (exhaustiva) de los cuerpos,

9. Del privilegio de técnicas dirigidas a los cuerpos, a las individuaciones somáticas, se pasó al privilegio y la implementación de técnicas dirigidas al medio para el control (regulación) de los individuos, lo que en ningún caso significó un total abandono de las técnicas disciplinarias.

los gestos, del tiempo y, en general, la vida de cada singularidad somática (ni individuo, ni sujeto).

La escuela se organizó alrededor de una práctica que articuló técnicas y estrategias como la observación constante, la ejercitación progresiva y la esquematización normalizadora. La primera tenía como propósito garantizar un “estado terminal óptimo” que permitiera “mirar hacia el porvenir, hacia el momento en que todo funcione por sí solo y la vigilancia no tenga más que un carácter virtual”, esto es, “cuando la disciplina se convierte en un hábito” (Foucault, 2007a, p. 67). La ejercitación progresiva tenía como eje la “escala temporal” y como fin el “crecimiento y perfeccionamiento de la disciplina” (Foucault, 2007a, p. 76); esta fue una pieza clave para alcanzar la autonomía e independencia del individuo. La esquematización normalizante se orientaba a crear y codificar sistemas de subordinación y clasificación reglados, permitiendo asignar un lugar para cada cosa y cada individuo, incluso para lo inclasificable, lo irreductible a la norma y que, aun así, hacía operar el sistema en función de un “trabajo constante de la norma en la anomia” (Foucault, 2007a, p. 76). Estos principios disciplinarios encontraron en la escritura una práctica fundamental para codificar, bosquejar y valorar conductas tanto en la institución escolar como en otras instituciones encargadas de producir los sujetos modernos: “la visibilidad del cuerpo y la permanencia de la escritura van a la par y producen, [...una] individualización esquemática y centralizada” (Foucault, 2007a, p. 69). La escuela y las otras instituciones disciplinarias usaron la escritura como una potente práctica que permitió operar técnicas de vigilancia, ejercitación y normalización para “la modificación exhaustiva de las relaciones entre la singularidad somática, el sujeto y el individuo” (p. 76).

Es clave aclarar que la relación singularidad somática-individuo-función sujeto¹⁰ es un efecto de las antropotécnicas disciplinarias, pues ellas produjeron un ajuste entre la forma biológica (singularidad somática o individuación vital) y la forma política (individuo o singularidad psicocolectivo) a través de la vinculación a una función

10 . En Simondon “el sujeto es solo una dimensión de la individuación, no es el sujeto anhelado que tiene supremacía sobre sí, autocontrol y dominio aislado de un entorno: ‘el futuro del sujeto es el pasado de la sociedad’ (Guchet y Hayward, 2012, p. 86). En su devenir hay relaciones, correlaciones, relación de relaciones, en las que el otro es siempre condición de posibilidad para la acción, desde lo que percibe, desea, siente y propone; estar con otros modula la supuesta autonomía del sujeto y se torna en interdependencia” (Gil, 2017, p. 86).

sujeto o una individualidad disciplinada adecuada a la organización social: el sujeto moderno. El individuo moderno fue el efecto antropotécnico disciplinar que fijó una función sujeto a una singularidad somática; ahora bien, esa no fue la única o la primera forma de individualización, fue aquella que emergió y se privilegió entre los siglos xv y xvii en lo que podemos reconocer como momento de constitución de las primeras sociedades modernas occidentales. De otra forma, se puede decir que el individuo no preexiste al sujeto ni al uso de las técnicas normalizadoras propias de la racionalidad de gobierno disciplinar moderno: es un efecto político (subjetivizado) que hizo que la singularidad somática se convirtiera en portadora de una función sujeto. El individuo jurídico es la forma que tomó esta figura histórica en el eje del saber —de la teoría filosófico-política— y tiene su correlato en el individuo disciplinado (ciudadano) producido en el orden concreto de la vida práctica. En este sentido, la reivindicación de derechos originarios del individuo en contra de la sociedad o del Estado obedece al desconocimiento histórico de la procedencia práctica de las formas individuo, sociedad y Estado, de las técnicas disciplinarias que produjeron al “sujeto normal”, razón por la cual la implementación de procesos de “desubjetivación”, “desnormalización” y “despsicologización” “implican, necesariamente, la destrucción del individuo como tal” (Foucault, 2007a, p. 78).

En palabras de Simondon (2009), es posible decir que la modernidad es un periodo de la humanidad en el que ocurrieron “individuaciones de orden vital, psíquico-colectivo y técnica sobre un plano de individuación física, que definieron un modo particular de ontogénesis¹¹ del sujeto en sociedad” (Rodríguez, 2009, p. 18). Esto es así si atendemos al hecho de que la individuación en “Simondon inquiera sobre las condiciones en que un individuo se individua, y sobre lo que ocurre con aquello que no ha logrado individuarse, siempre en el sentido de una ontogénesis que observa la totalidad de relaciones, y no solo el producto supuestamente singular” (p. 16). En términos de la individuación “no existen los individuos, sólo realidades preindividuales, transindividuales o interindividuales, y es allí donde reside la singularidad, no en el individuo que sería la irrupción del

11. En Simondon (2009) “La palabra ontogénesis toma todo su sentido si, en lugar de concederle el sentido, restringido y derivado, de génesis del individuo (por oposición a una génesis más vasta, por ejemplo, la de la especie), se le hace designar el carácter del devenir del ser, aquello por lo que el ser deviene, en tanto es, como ser” (p. 26).

devenir. [...] pues] No hay ser sino devenir, o devenir del ser” (p. 17). En esta perspectiva, desaparecen entonces “las diferencias tradicionales entre comunidad, sociedad e individuo” y se hace necesario reconocer la centralidad de la “técnica en la construcción de los lazos colectivos y de la naturaleza como lo indeterminado que empuja la individuación” (p. 18).

La lectura que les propuse usando los conceptos de matriz normativa de Foucault y de antropotécnica de Sloterdijk tiene resonancia en la “teoría del tiempo transductivo o teoría de las fases del ser” de Simondon (2009, p. 212), que lleva a superar la división entre el individuo, visto como unidad mínima, y el grupo considerado una totalidad o el “universo social” (Simondon, 2015, p. 485). En términos generales, podríamos afirmar que la forma particular, singular, de relación individuo-sociedad configurada hace cerca de cinco siglos entre los grupos humanos que habitaron lo que hoy llamamos Occidente estuvo determinada y determinó un conjunto técnico de carácter predominantemente disciplinar. Este proceso se puede leer tanto en términos de individuaciones de orden físico, vital y psíquico-colectivo, como del resultado de una compleja relación antropotécnica ocurrida entre los siglos xv y xvii. En cualquiera de los casos se entiende que la relación individuo-sociedad moderna es el producto de una red institucional y del despliegue de todo su arsenal técnico-disciplinario que produjo excedentes inesperados, entre ellos, una sobreproducción biológica de singularidades somáticas (cuerpos o individuaciones vitales), asociada a la también sobreproducción subjetiva de individualidades (sujetos o individuaciones psíquico-colectivas). Ese fue el escenario para la emergencia, entre otras cosas, de prácticas (discursos) acerca de la defensa y protección de la individualidad en contra de la intervención estatal, las cuales adquirieron distintos énfasis, y ampliaron el vocabulario y la legislación política y educativa de los dos últimos siglos en lo que significó la emergencia y consolidación de otra razón gubernamental: la liberal (Foucault, 2007b).

ENTRAMADO TÉCNICO-FORMATIVO: SOBRE ALGUNAS REFLEXIONES EN EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA

Como se señaló hasta aquí, la inquietud específicamente moderna por la formación humana se articuló alrededor de preguntas por

los ejercicios, los comportamientos, las rutinas y los hábitos que los sujetos requerían para adquirir “una” forma (Marín-Díaz, 2015). Las técnicas que se pusieron en marcha para la formación de determinadas aptitudes y habilidades, en o por los sujetos, no fueron del todo originales, pues ya funcionaban en el interior de los monasterios medievales; fue ese hecho, precisamente, una de las condiciones de posibilidad para la emergencia de la matriz normativo-técnica de las prácticas pedagógicas modernas.

La procedencia y emergencia de la matriz normativo-técnica puede ser leída a través de la serie *individualización-conducción-ejercitación* o, mejor aún, *individuo-conducción-ascesis*, que posibilitó la organización de lo que llamamos sociedades modernas. El análisis en el eje *individualización-conducción*, a partir del viejo debate sobre la relación individuo-sociedad, orientó la primera sección de esta presentación y permitió señalar no solo la centralidad que alcanzaron en la producción de las antropotécnicas disciplinarias los principios normativos y las técnicas procedentes de las formas de vida común, sino el excedente inesperado que el uso de tales antropotécnicas produjo, es decir, la sobreproducción no solo de cuerpos sino de individualidades, sujetos cada vez más centrados en sí mismos. Este proceso que duró durante algo más de dos siglos llevó a la actualización del dispositivo de gobierno moderno y de sus formas disciplinarias guiadas por un propósito de fortalecimiento del Estado, a sus formas liberales, orientadas por el privilegio del individuo, su autonomía y libertad. El análisis de la procedencia y configuración de la matriz normativo-técnica de las prácticas pedagógicas en el eje de la *ejercitación-conducción* ofrece otros elementos para comprender la productividad de un conjunto de preceptos derivados de la tradición, actualizados en su práctica y apoyados en diferentes instituciones que orientan, limitan, restringen o autorizan las formas como nos conducimos en tanto sujetos (Foucault, 1986). Con un estudio como este es posible reconocer principios de funcionamiento y técnicas como el aparejamiento tiempo-progreso, el enclaustramiento y la dirección constante que orientaron la producción de un entramado de normas, y definieron lo aceptable en la formación y en el comportamiento de los individuos.

Antes de una rápida revisión de estos principios y técnicas, es importante señalar que la operación de esta matriz, en tanto juego tenso de normas que orientan la conducta humana, se puede rastrear

a través tanto de los códigos y las disposiciones explícitas —de las instituciones educativas, judiciales, etc.— como del conjunto de reglas, principios y preceptos de compartimiento, casi nunca manifiestos, que hacen visibles técnicas y procedimientos de conducción de los sujetos más allá de las disposiciones institucionales (Foucault, 2009). En otras palabras, se trata de reconocer, por lo menos, dos formas de la norma: una de carácter legal y otra de carácter reglar: la primera, referida a formas nominales, aquellas formuladas e institucionalizadas en términos del derecho y la jurisprudencia, y que interpelan al individuo en tanto sujeto de derecho; la segunda, derivada del modo de vida práctico-monacal que supone hacer de la regla la propia forma de vida: “Una norma que no se refiere a actos y eventos singulares, sino a la existencia toda del individuo, a su *forma vivendi*” (Agamben, 2013, p. 44); esta es una regla que es vida y una vida que es regla, una vida “que se vincula tan estrechamente a su forma que se hace inseparable de ella” (p. 7).

En este punto una hipótesis se esboza: la procedencia monacal de las antropológicas disciplinares dejó en ellas una marca reglar (un efecto técnico difícilmente descriptible) que continúa operando en las prácticas educativas. Así, es posible encontrar en los discursos pedagógicos conceptos —hábito, costumbre, interés, conducta, etc.— que atraviesan las reflexiones sobre la educación y la formación, y que señalan una preocupación por la producción de lo humano. Este asunto va más allá del problema del derecho y se centra en la “idea de la completa maleabilidad de naturaleza humana”, cuestión que sirvió de “base para afirmar la omnipotencia de la educación en la conformación de la sociedad humana y [de] fundamento para proclamar la infinita capacidad de perfeccionamiento de la humanidad” (Dewey, [1922] 2014, p. 122).

Ahora bien, sobre la procedencia y configuración de la matriz normativo-técnica de las prácticas pedagógicas en el eje de la *ejercitación-conducción*, el ejemplo usado por Foucault (2007a) sobre el proceso de disciplinización de la juventud estudiantil practicado por la comunidad de los Hermanos de la Vida Común permite reconocer tres principios técnico-normativos producidos en las prácticas ascéticas medievales que se trasladaron y ajustaron en comunidades laicas, colectivizándose a través de las prácticas pedagógicas.

El primer principio es el aparejamiento tiempo-progreso. Se trata de una técnica ascética que caracteriza la práctica colectiva de un ejercicio individual cuyo propósito era la salvación como efecto de la propia transformación. La división por edades y por niveles, al igual que los programas de ejercicios progresivos, son principios organizadores de las escuelas fundadas por los Hermanos de la Vida en Común —Deventer, Lieja y Estrasburgo— que vemos operar en las prácticas pedagógicas para garantizar la ejercitación adecuada y el reconocimiento de un aprendizaje que solo podía ocurrir al pasar por etapas obligatorias y necesarias, en tiempos y espacios determinados. Este principio organizador, que es evidente en la escuela, también operaba en las prácticas no escolares. En los *Pensamientos sobre la educación* de Locke ([1690] 2012), por ejemplo, la idea tanto de edades adecuadas para crear hábitos como de una secuencialidad de las acciones se verifican en enunciados que señalan que “la naturaleza puede acostumbrarse a muchas cosas que parecen imposibles, siempre que se procure habituarla desde el comienzo” (p. 37). Ese “comienzo” no solo se refiere a un momento específico en el proceso, un primer momento de la educación que requiere reglas y regulaciones externas, sino a los primeros años como el momento para la formación de hábitos.

Este principio organizador de carácter disciplinar, que continúa presente en las prácticas educativas hasta hoy, no fue ajeno a los discursos escolanovistas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX que se propusieron actualizar las prácticas escolares acusadas de “tradicionales”. Claparède ([1932] 2007), por ejemplo, señala la importancia que para el método funcional tiene “percibir los procesos en función de la conducta que deban determinar” (p. 69), pues en la práctica el valor de un proceso lo determina el fin que se quiera alcanzar, y este es alcanzable siempre que se garantice la educación, o sea, “una adaptación progresiva de los procesos mentales a ciertas acciones determinadas por ciertos deseos” (p. 201).

Esa idea de gradualidad y progresión que caracteriza la ejercitación y educación, en tanto formas de moldeamiento de la vida, a través de actividades repetidas y reguladas, supone cierta repetición y regularidad en las que se evidencia, por un lado, la plasticidad como una característica humana fundamental y, por otro, la retroactividad como un efecto determinante de todo ejercicio practicado

por el individuo (Sloterdijk, 2012). Estas características aparecen en diferentes prescripciones pedagógicas vinculadas a un conjunto de nociones que contribuyeron a la producción del horizonte conceptual de la pedagogía: hábito, conducta, plasticidad, ejercicio, vigilancia, disciplina, proceso, etc. En Locke ([1690] 2012), por ejemplo, se encuentran enunciados que señalan que

[...] conforme aumentan los años, es preciso dejarles más libertad y abandonarles en muchas cosas a su conducta propia, puesto que no pueden estar siempre sometidos a una vigilancia excepto la que hayamos puesto en su ejercicio mediante los buenos principios y hábitos establecidos. (p. 44)

Más adelante reafirma que “La principal cosa que se debe atender en la educación de los niños es a los hábitos que se les haga contraer en un principio” (p. 53); “la gran falta que he observado en el modo como las generaciones educan a sus hijos, es que [...] no se sabe formar su espíritu en la disciplina, habituarlos a plegarse ante la razón, en la edad en que son más tiernos, más flexibles” (p. 66).

En las reflexiones de Claparède y Dewey, el principio de plasticidad vinculado a la idea de gradualidad y progresión fue fundamental. En el primer caso, en un famoso texto sobre Rousseau y la concepción funcional de la infancia, este pedagogo argumenta que Fiske, en 1874, ya había señalado el importante papel que la infancia desempeña en la evolución humana, principalmente, porque se trataba de un periodo de plasticidad “eminente favorable para el desarrollo de las facultades físicas y mentales” (Claparède, [1932] 2007, p. 102). En otro sentido, pero destacando también esta característica, Dewey argumenta que lo

[...] más valioso de la plasticidad está en su capacidad de formar hábitos de juicio independiente y de iniciación inventiva, ya que se requiere una docilidad más completa e intensa para formar hábitos flexibles y fácilmente reajustables, que para adquirir los que copian estrictamente las costumbres de los otros. ([1922] 2014, p. 113)

El segundo principio técnico que opera en la matriz normativo-técnica es el enclaustramiento. Este supone reconocer que toda práctica ascética, al igual que un buen número de prácticas pedagógicas “debe cumplirse en un espacio clausurado, un medio cerrado

sobre sí mismo y con un mínimo de relaciones con el mundo externo” (Foucault, 2007a, p. 88). La exigencia de un lugar privilegiado en el proceso de disciplinarización de la juventud estudiantil significó la constitución de los colegios y la ruptura de los lazos que durante el Medioevo las universidades mantenían con el entorno y las clases populares. La técnica de enclaustramiento, de encerramiento o, si se quiere, la técnica “celular” (Foucault, 2006) es característica de las principales antropotécnicas disciplinarias y, tal vez, su principal expresión se encuentra en la forma-escuela ya bastante estudiada y criticada. Al respecto solo quisiera agregar que en Comenio (1592-1670) se pueden reconocer los principios prácticos que rodearon la aparición de la *officina humanitatis*: taller de formación de hombres, “una maquinaria de aprendizaje moderno al por mayor” (Sloterdijk, 2012, p. 401). En otros términos, el reconocimiento que el ser humano hizo de sí mismo como una singularidad somática (vital) que tenía las condiciones de materia prima para la producción de humanidad, a través de técnicas que podían ser usadas sobre sí mismos y sobre los otros, sustentó un nuevo arte de educar: un proyecto de educación universal —la *pampædeia*— y una máquina de ortopedia humana —la escuela moderna.

Este principio de encierro no solo refería a la escuela, pues también opera en la definición del espacio construido entre el niño y el preceptor dentro de la casa. Según Locke ([1690] 2012), aunque la educación doméstica es la mejor posibilidad, ella requiere de la presencia de un preceptor que se ocupe de formar en el niño “maneras gentiles, pensamientos viriles, el sentimiento de lo que es digno y conveniente” (p. 100), además de garantizar los “progresos en sus estudios” y que más pronto madure “el hombre en el niño” (p. 100). El trabajo de ese preceptor con el niño supone una distancia de los mimos y adulaciones excesivas tanto de los padres como de los criados, pues estos ofrecen tantos inconvenientes para la formación de la virtud como aquellos a los que se encuentra expuesto en la sociedad o en la educación escolar.

En Dewey (1995), la escuela aparece como una necesidad social y como un espacio privilegiado pues sería

[...] el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros. Hablando groseramente, las escuelas nacen cuando las tradiciones

sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos. (p. 28)

La dirección constante es el tercero y último principio técnico característico de la matriz normativo-técnica que emergió en la modernidad. Así como las prácticas ascéticas requieren de la orientación de otro para que el individuo lleve a cabo los ejercicios que le permitan operar una transformación de sí mismo (un darse forma), las prácticas pedagógicas no pueden ocurrir sin la conducción de ese otro: un guía, un preceptor o un maestro que asuma la responsabilidad de dicha conducción. La guía constante también fue una de las novedades que introdujeron los Hermanos de la Vida Común en los colegios que fundaron y que transformó los modos como era practicada la enseñanza en la universidad medieval. La incorporación del profesor que sigue y orienta el proceso en el paso de una etapa a otra o en la carrera escolar de otro es, además, la incorporación de un testigo del cumplimiento de todos los niveles y, con ello, del progreso alcanzado por aquel ejercitante que sería el escolar.

230

Como vimos antes, el preceptor por fuera de la escuela es una figura clave de la educación del niño que propone Locke ([1690] 2012) y, aunque reconoce una forma de individuación del otro en sujetos particulares o en el propio medio social o familiar, destaca que, si no se puede garantizar una corrección rápida en la relación con ellos, es mejor “tener un buen preceptor en la casa” y esforzarnos en “darle un aire viril y una seguridad conveniente [...] como una defensa de su virtud cuando sean llamados a gobernarse a sí mismos en el mundo” (p. 99). En el mismo sentido, Dewey y otros pedagogos modernos llaman la atención sobre el papel del maestro o profesor en la conducción de los otros. Esta es una posición del sujeto que refiere a distintas figuras —maestro, profesor, docente— en la práctica pedagógica. Cada una de ellas remite no solo a unas funciones, sino a unos modos de relación específica tanto con la institución como con el estudiante, e implica reconocer que no es una práctica personal o individual, sino una práctica derivada de una posición ocupada y que, aunque se ajusta en condiciones específicas, no es independiente de la matriz normativo-técnica y las formas de saber de un momento y sociedad determinada. Así, las formas de ser sujeto profesor (maestro, docente) de una práctica, aunque se actualizan con la presencia y

algunos modos concretos de actuación individual, no dejan de estar regidas y definidas por las condiciones que la posibilitan y que se transforman con la participación de los individuos que se subjetivan con ella, independientemente de su voluntad de transformación.

DOS IDEAS FINALES

Primera: la emergencia de la matriz normativo-técnica que definió las prácticas pedagógicas modernas es perceptible en por lo menos dos dimensiones: por un lado, la institucional que se refiere a las normas, sus tiempos y espacios claramente establecidos; por el otro, la vida práctica como lugar de procedencia y emergencia de un buen número de reglas incorporadas, hábitos, principios y preceptos de comportamiento que definen tanto lo aceptable o no para el individuo y el grupo social como lo que se considera propiamente humano. Entonces, es necesario reconocer que la matriz normativa a la cual se encuentran articuladas las prácticas pedagógicas modernas es histórica y que su modificación ocurre como actualización en su efectuar singular.

En este caso, la serie *individualización-conducción-ejercitación* que usé para intentar describir aquí la configuración de la matriz normativo-técnica moderna permite ver una de las características principales que Simondon (2007) atribuye a la tecnicidad, es decir, su apertura. Se trata de esa

231

[...] posibilidad de disponer de los potenciales humanos en las diferentes obras humanas para que, efectivamente, se dé una resolución de problemas en nuevos entornos y situaciones. El pluralismo es otra manera de nombrar la disposición a incluir modos de pensamientos tendientes a una unidad; cuando afirma que es el sujeto quien inventa (más que el individuo), quiere señalar que, más allá de la esfera de cada uno, cuando se concretiza una idea, esta es de todos, como saber de la humanidad. (Gil, 2017, p. 88)

Esa característica parece estar presente en el concepto de hábito que Dewey ([1922] 2014, p. 53) propone cuando señala que

en realidad, cada hábito actúa durante todo el tiempo de vida en vigilia, solo que lo hace como el miembro de una tripulación que toma su turno al timón; su actuación se convierte en el rasgo característico dominante de un acto sólo ocasional o esporádicamente.

Ese hábito es una disposición hacia formas o modos de reacción que no es exclusiva de un individuo y tampoco obedece a un acto particular, pues no sería la simple repetición de actos específicos. Los hábitos, así entendidos, se individuán a través de la formación y actúan en las singularidades individuales y colectivas cuando ellas así lo requieren. Esa lectura muestra que el hábito no es propiedad o característica singular, aunque solo se verifique en el individuo o en el grupo.

Segunda: la propuesta de entender la formación como individuación y las posibilidades que esa reflexión ofrece para pensar las prácticas educativas contemporáneas. Al respecto, y solo para dejar insinuadas las reflexiones que me produjo la tarea de pensar la relación individuación-formación, me parece que es posible decir que la formación puede entenderse como individuación en el nivel de lo técnico y de lo psicosocial. En el primer caso estaría asociada a la acción o el conjunto de acciones operado por un sujeto sobre sí o sobre otro para “dar” o “darse forma”; en el segundo caso, al efecto de esa individuación técnica en términos de las singularidades psíquicas y colectivas siempre inestables, al igual que del campo de posibilidades para que ellas se efectúen.

Lo biológico (vital), lo psíquico (individual) y lo social (colectivo) son tres elementos que se ponen en juego y también en cuestión cuando se trata de pensar la formación. Es un concepto que parece inasible y que en muchos casos queda reducido a otros que nos parecen, por lo menos a primera vista, más claros o más estudiados: educación, socialización, enculturación enseñanza, instrucción, etc. Repensar este concepto, caro al campo discursivo de la pedagogía, a la luz de los conceptos filosóficos aquí usados me parece que ofrece una posibilidad para entender su potencia, pues significa una mirada no sustancializada del individuo y del colectivo, gracias a la cual es posible comprender la actualización y transformación tanto de una matriz normativo-técnica (los hábitos, las normas, las costumbres, las reglas) como de los individuos, los sujetos, las instituciones y los grupos sociales. Se trata de entender que lo individual y lo social son inseparables

[...] en medio de exigencias —roles, demandas, imágenes, valores y normas—, que requieren, a su vez, un grado de acoplamiento, pero no en pasividad o en mera repetición, pues la fuerza de la vida

consiste en inventar nuevas normas en resonancia consigo mismo y con el entorno: “La única vía de resolución es el descubrimiento por parte del sujeto de las significaciones gracias a las cuales lo colectivo y lo individual pueden estar en acuerdo y desarrollarse de manera sinérgica”. (Simondon, 2009, p. 460)

La interdependencia entre corporeidad, tecnicidad y medio social abre la posibilidad para pensar el carácter espacial, temporal e histórico de las tres dimensiones, al mismo tiempo que ofrece herramientas nuevas para analizar la normatividad que subyace a ella y que al efectuarse genera variaciones que pueden, aunque no siempre sea así, introducir cambios tanto en las formas de organización como en la matriz normativo-técnica que la posibilitó en un momento determinado, actualizándola permanentemente.

Una lectura como esta restituye la pregunta por la condición humana, por su posibilidad de una vida común. En términos pedagógicos, ella desplaza el foco de atención del individuo “soberano” al ser “humano” que siempre es más que las singularidades individualizadas. La formación como individuación técnica y psicocolectiva actualiza la dimensión transindividual (afectivo-emotiva, técnica, espiritual), y abre el campo de posibilidades para crear condiciones diferentes y proponer fines que abriguen un proyecto común en el que diferentes modos de vida puedan coexistir sin anular la relación “con” otros y “con” nosotros mismos.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2013). *Altísima pobreza. Reglas monástica y formas de vida*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Claparède, E. ([1932] 2007). *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. ([1922] 2014). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. ([1939] 1987). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Foucault, F. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. H. Pons (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a). *El poder psiquiátrico*. H. Pons (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica*. H. Pons (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, L. M. (2017). Individuación, ciencias humanas y humanismo en la teoría de G. Simondon. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 79-98.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares/Corredor.
- Locke, J. ([1690] 2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Marín-Díaz, D. (2015). *Autoajuda e educação. Genealogia de uma antropotécnica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rodríguez, P. (2009). Prólogo. Individuar. De cristales, esponjas y afectos. En G. Simondon, *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*, (pp. 11-19). Buenos Aires: La Cebra/Cactus.
- Simondon, G. (2015). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: La Cebra/Cactus.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.
- Spencer, H. ([1884] 1984). *El individuo contra el Estado*. Buenos Aires: Orbis.

Substitución y subjetividad. Contribución al debate sobre la formación

Juan Carlos Aguirre García

L el cuento *Bola de Sebo* de Guy de Maupassant (1996) narra las peripecias de un grupo de viajeros franceses entre los que se encontraba Isabel Rousset, una mujer que, según la descripción del autor, era

[...] de menos que mediana estatura, mantecosa, con las manos abotagadas y los dedos estrangulados en las falanges —como rosarios de salchichas gordas y enanas—, con una piel suave y lustrosa, con un pecho enorme, rebosante, de tal modo complacía su frescura, que muchos la deseaban porque les parecía su carne apetitosa [...]. Su rostro era como una manzanita colorada, como un capullo de amapola en el momento de reventar; eran sus ojos negros, magníficos, velados por grandes pestañas, y su boca provocativa, pequeña, húmeda, palpitante de besos, con unos dientecitos apretados, resplandecientes de blancura. (pp. 35-36)

Por todas estas descripciones, tal mujer era conocida por el sobrenombre de Bola de Sebo y es, sin duda, “el” personaje de la historia.

De modo resumido, podría decir que los viajeros, que formaban una especie de muestra aleatoria de las divisiones sociales de la época,

fueron interceptados por un pelotón de soldados prusianos, vencedores en la guerra franco-prusiana de 1875. El caso es que el comandante del pelotón les impidió seguir el viaje durante algunos días. La única condición para dejarlos seguir era que Bola de Sebo accediese a estar íntimamente con él. Obviamente, la reacción de Bola de Sebo fue de total indignación; no obstante, los viajeros comenzaron a presionar a la mujer para que accediera a las pretensiones del comandante y esta, como si fuera su destino, esto es, como renunciando a su libre arbitrio, accedió. Luego de pasar la noche y autorizárseles la continuación del viaje, al subir a la carroza, Maupassant escribe:

Presentóse algo inquieta y avergonzada; cuando se detuvo para saludar a sus compañeros, hubiérase dicho que ninguno la veía, que ninguno reparaba en ella. El conde ofreció el brazo a su mujer para alejarla de un contacto impuro.

La moza quedó aturdida; pero, sacando fuerzas de flaqueza, dirigió a la esposa del industrial un saludo humildemente pronunciado. La otra limitóse a una leve inclinación de cabeza, imperceptible casi, a la que siguió una mirada muy altiva, como de virtud que se rebela para rechazar una humillación que no perdona. Todos parecían violentados y despreciativos a la vez, como si la moza llevara una infección purulenta que pudiera comunicárseles.

Fueron acomodándose ya en la diligencia, y la moza entró después de todos para ocupar su asiento.

Como si no la conocieran. Pero la señora Loisseau la miraba de reojo, sobresaltada, y dijo a su marido:

—Menos mal que no estoy a su lado.

El coche arrancó. Proseguían el viaje.

Al principio nadie hablaba. Bola de Sebo no se atrevió a levantar los ojos. Sentíase a la vez indignada contra sus compañeros, arrepentida por haber cedido a sus peticiones y manchada por las caricias del prusiano, a cuyos brazos la empujaron todos hipócritamente. (1996, p. 80)

La referencia al cuento clásico de Maupassant tiene como propósito ilustrar lo que enuncio en el título como substitución. Una definición básica de este término sería, siguiendo a Waldenfels (2011): “en lugar del otro”.¹ En el caso del cuento, Bola de Sebo es llevada por

1. Valga aclarar que Waldenfels establece una distinción entre dos tipos de substitución: la normal y la original. De esta última, que es la que se adopta en este trabajo, Waldenfels

las circunstancias a responder por los demás viajeros a su pesar, en contra de su libertad, más aún, sin esperanza de gratitud; no obstante, y de modo paradójico, esa mujer, como centro del relato, en medio de su vulnerabilidad demuestra que aún es posible ser humano, esto es, que aún es posible la bondad (así esta no encuadre en las estructuras tradicionales del acto bueno). En síntesis, substitución significa, en su sentido más original, el padecer de un sujeto por Otro. La tesis que se defiende es que la substitución es la posibilidad de la subjetividad o, por lo menos, su génesis. De manera negativa sería: sin substitución no habría subjetividad o esta sería incomprensible.

Concuerdo en que esta tesis parece ser contraintuitiva y exagerada. Podría ser contraintuitiva en tanto, si tomamos el cuento de Maupassant, Bola de Sebo sería no un caso de sujeto por excelencia sino, al contrario, un caso de de-subjetivación. ¿Acaso no bloqueó su subjetividad al caer en el juego estratégico de los demás viajeros? ¿Acaso, a todas luces, Bola de Sebo no actuó movida por la manipulación? ¿Acaso no renunció a su libertad? Se entendería que la subjetividad, entre otras cosas, tendría que relacionarse con la autonomía y con el dar cuenta de sí; sin embargo, esto es precisamente lo que no sucedió en el cuento. No obstante, defenderé en este texto que Bola de Sebo es un caso de sujeto por excelencia.

Ahora bien, la tesis que se defiende es exagerada, hiperbólica. Solo podría ocurrírsele a personajes que no temen abusar del lenguaje. No es mi caso, pero sí el del autor al que recurro como trasfondo de este texto: Emmanuel Levinas. Simon Critchley dijo de Levinas que era un pensador rapsoda. Para Critchley (2015),

[...] lo que él está tratando de describir es (o mejor, está motivado por) un lenguaje ético. Una manera útil de pensar sobre Levinas no es en términos de argumentos o proposiciones a verificar sino en relación con cierta acumulación de términos, una intensificación retórica a través de formas de repetición, invocación y multiplicación. (p. 68)

afirma: “Designo una substitución como original (*originary*) si nos hace pararnos en nuestros propios pies, tomando *de una vez y desde el comienzo* el lugar del Otro. En consecuencia, se habla por y desde uno mismo, mientras se habla por y desde el Otro. Así, la mencionada imposibilidad de estar allí donde el Otro está, sería más que una pura quimera” (2011, p. 155). Como figuras de sustitución, Waldenfels señala al abogado, el terapeuta, el traductor, el testigo y el investigador de campo.

En el contexto de la substitución, afirma:

Lo que Levinas está tratando de describir es algo que ocurre antes del entendimiento, previo a la comprensión, una deuda contraída antes de la libertad. Se trata de un trauma que solo se puede rastrear a través de sus efectos, los cuales solo se pueden sentir *après-coup*, después del hecho, tardíamente. (p. 69)

El hecho de que la substitución es la posibilidad de la subjetividad o, por lo menos, su génesis es, reitero, una tesis aparentemente contraintuitiva y exagerada; sin embargo, creo yo, es plausible. Este trabajo consiste en explorar dicha plausibilidad. En un primer momento, se establecen las líneas básicas de discusión a partir de la obra de Levinas; posteriormente, se mostrará cómo la reflexión sobre la substitución, más que la reflexión sobre la subjetividad, se torna urgente en la sociedad contemporánea; finalmente, se considerará la substitución en el contexto de la formación.

SUBSTITUCIÓN: LÍNEAS BÁSICAS

No es posible presentar aquí de manera sistemática el planteamiento levinasiano sobre la substitución. Confieso, incluso, que muchas veces he tratado de hacerlo, sin embargo, cada vez que leo el cuarto capítulo de *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1987), en el que se encuentra desplegado el problema en toda su magnitud, encuentro nuevos elementos que me advierten que las lecturas anteriores habían sido hechas de manera desatenta. Con otras palabras, “La substitución”, capítulo 4 del mencionado libro, me regala ideas distintas cada vez que me aproximo a él, como si cada vez que leyera alguien me moviera de lugar las ideas, dejando visibles nuevas con las que contaba. No tengo, entonces, la pretensión de agotar el sentido de lo planteado por Levinas en este capítulo; me contentaré con exponer algunas de las ideas que me parecen relevantes para la idea sobre la que trato de argumentar.

La primera idea que resalto del texto es el afán de Levinas por romper la concepción tradicional de subjetividad o, por lo menos, la que “domina el pensamiento filosófico” (1987, p. 169), a saber, la “reducción de la subjetividad a la conciencia” (p. 169). Quiere decir esto que para el autor la subjetividad no se reduce a conciencia. Es obvio que está de trasfondo la discusión con la conciencia que él

llama teórica y que tendría como características, entre otras: 1) poner lo múltiple como tema y dar cuenta del tema a través del lenguaje; 2) inscribirse en el tiempo y saber de sí.

Respecto a lo primero, Levinas afirma:

En relación con los seres que se llama conciencia identificamos a esos seres a través de las siluetas en las que aparecen. En la conciencia de sí nos identificamos a través de la multiplicidad de fases temporales; como si la vida subjetiva, bajo las especies de la conciencia, consistiese para el ser mismo en perderse y encontrarse para *poseerse* al mostrarse, al proponerse como tema, al exponerse en la verdad. (Levinas, 1987, p. 163)

En esta cita se encuentra la definición de conciencia como relación; podríamos precisar: como correlación. Se me aparecen los seres, se me pueden aparecer como distintos a mí, pero, en últimas, puedo recibirlos, estoy abierto a su donación. Además, los recibo como siluetas, fenómenos, que por más que quiera distraer la preocupación acerca de si su silueta coincide con lo que son, recurriendo a que, por lo menos, tengo la certeza de que se me dan, la pregunta permanece latente, como burlándose de que tome la silueta, el fenómeno, por lo real.

Se ha dicho en buena parte de la tradición fenomenológica, al menos así lo he entendido, que la subjetividad y la temporalidad son inescindibles. En efecto, la concepción de conciencia contra la que está argumentando Levinas es la conciencia que surge a partir de (se origina en) la temporalidad: es en esta donde la multiplicidad se puede agrupar, donde lo múltiple se reúne, donde nada queda por fuera de su fluir. Esta atractiva tesis, atractiva en cuanto persuasiva, sustenta la posibilidad de la sedimentación de la multiplicidad/diversidad en tema; solo en este proceso es posible la pregunta por la verdad. Digo atractiva por persuasiva en la medida en que, ¿acaso no se impone que, sin tiempo, sin rememoración o expectativa, sin memoria, dejaría de ser sujeto? Esta parece la mayor enseñanza de la película *Memento* (2000) de Christopher Nolan y, a su vez, la única explicación plausible del origen de la subjetividad.

Ahora bien, respecto a la posibilidad de tornar lo múltiple en el aglomerado que conforma un tema, se une la posibilidad de tematizarlo, esto es, de hablar de él, discurrir sobre él, saber de él: "Tomar

conciencia de un ser es, pues, siempre, para este, ser tomado a través de una idealidad y a partir de un Dicho” (Levinas, 1987, p. 163). No solo se conforman agrupaciones o idealidades que regulan o encasillan lo diverso, sino que se puede juzgar sobre ellas, determinarlas, al punto de establecerse como principios ideales, como *arché* que determina lo nuevo para que no altere lo habido, para ampliar el círculo de lo que me pertenece. Ya la sedimentación se da no solo en el orden de mis representaciones, sino también en el orden de los principios, los cuales son describibles y, a la vez, me garantizan la fidelidad de mis descripciones futuras. Se configura una conciencia deseosa de saber, pero segura de que su salida hacia lo exterior a ella no es sino una salida que la hará retornar más enriquecida, con nuevas posesiones. Se pierde la aventura de la salida, o así al menos lo piensa Levinas: “esta aventura no es una verdadera aventura, pues jamás es peligrosa, sino que es la posesión de sí, primacía, *arché*” (1987, p. 164).

Concedamos que esta es nuestra manera de ser, concedamos que es susceptible de explicarse a través de la biología, las ciencias cognitivas o las teorías de la individuación del filósofo de moda. En este punto Levinas no tendría inconveniente, salvo que en esta posición se obvие que esta subjetividad, resumible en el saber de sí mismo por sí mismo, entraña una condición llamémosla subjetiva: la identidad, que Levinas denomina: “mí mismo”, “yo” o en su rapsodia: “recurrencia”:

Término irreductible a la relación y, no obstante, término en recurrencia, Yo en sí mismo como un sonido que resonaría en su propio eco, nudo de una ondulación que no es, de nuevo, conciencia. *El término en recurrencia* será buscado aquí más allá o antes de la conciencia y su juego, más allá o más acá del *ser* que la conciencia tematiza, fuera del ser y, por tanto, en sí como exilio. (Levinas, 1987, p. 168)

Tal salvedad no es de poca monta; se trata de que antes de la relación (¿del *a priori* universal de correlación?) se encuentra el “mí mismo”, un mí mismo “más allá o más acá” de la correlación o, por lo menos, no susceptible de abordar en los términos que la correlación impone. No se trata de postular el *a priori* más *a priori*, sino de salirse de lo inaugurado por el *a priori*. Lo anárquico y lo inmemorial serían buenos modos de ilustrarlo.

Son muchas las inquietudes que esta posición suscita y de seguro serán muchas más cuando se trate de acceder a esa condición subjetiva. De entrada, resulta evidente que, si se pone en cuestión el acceso tematizante propio de la subjetividad, pareciera que no habría modo de acceder a tal condición; pero lo hay. Antes de ensayar un camino, tendría que ubicarse una región en la que la condición subjetiva, la identidad, el Yo, no se difumine en abstracción. Al respecto dice Levinas:

Partiendo de la sensibilidad, no como saber sino como proximidad; buscando en el lenguaje detrás de la circulación de informaciones el contacto y la sensibilidad, hemos intentado describir la subjetividad como algo irreductible a la conciencia y a la tematización. La proximidad apareció como la relación con el Otro, que no puede resolverse en “imágenes” ni exponerse como tema mediante aquello, que no es desmesurado con relación a la *arché* de la tematización, sino que es inconmensurable, mediante aquello que no mantiene la identidad del logos kerigmático poniendo en entredicho todo esquematismo. (1987, p. 164)

Habría una posibilidad de salir del dominio de la conciencia: la sensibilidad orientada no hacia el saber sino hacia la proximidad. Pero antes de considerar esta última, hablemos de la sensibilidad a secas en el contexto de la identidad, advirtiéndole que esta solo es considerable una vez acaezca aquella. Recordemos que la idea que se defiende en esta exposición es que la substitución es la posibilidad de la subjetividad o, por lo menos, su génesis.

Tal vez la mejor manera de comprender la relación sensibilidad-identidad que tiene en mente Levinas quede mejor expuesta apelando al cuento “La túnica de Neso”. No narraré los detalles de la historia, solo citaré lo que me parece más impactante:

Nada más cubrirse con ella [con la túnica], el héroe fue atacado por el virulento veneno que tenía impregnado; intentaba quitársela, pero la prenda estaba tan adherida a su carne que se arrancaba pedazos de la misma. Devorado por el insoportable sufrimiento, mandó que levantasen una pira en el monte Eta. Una vez allí, extendió su piel de león sobre la pira y tras hacer prometer a Filoctetes (el único que le acompañaba en ese momento) que nunca revelaría su emplazamiento, se arrojó sobre la pira. (“La túnica de Neso”, 2008)

La condición subjetiva, que denuncia que la noción de subjetividad no se agota en su saber de sí, se da en términos de sensibilidad. Levinas no especifica qué tipo de sensibilidad, no es experto en clasificaciones de este tipo; remitiría a la sensibilidad que narra, en este caso, la literatura: “mí mismo” sintiendo-se, sufriendo-se, queriendo salir de sí pero irremediablemente sujeto a sí. Antes, cuando apenas empezaba su camino del filosofar, Levinas había recurrido en este mismo contexto al insomnio y la vergüenza. En ciertas ocasiones expresamos: “me quería morir” o “me provocaba desaparecer”. Es este tipo de situaciones en las que no podemos morir o desaparecer a causa de nuestro cuerpo, en las que nos liga indefectiblemente a nosotros mismos, en las que, por más que intentemos comprenderlas, exceden el dominio de lo razonable. Levinas las considera persecución y obsesión, presentando esta última como la “relación irreductible a la conciencia” (1987, p. 165), lo que implica, a su vez, la no mediación de “ningún principio, de ninguna idealidad” (p. 165).

Podrá criticarse a Levinas por autorrefutarse: ¿acaso no se está “describiendo” la condición subjetiva, el “mí mismo”, el “Yo”? Si esto es así, ¿esta condición no sería, a su vez, un tema? Levinas es consciente de este problema:

Irreductible a la conciencia incluso si la trastorna y, aunque traicionada, también tematizada en un Dicho en el que se manifiesta, la obsesión atraviesa la conciencia a contrapelo, inscribiéndose en ella como extranjera: como desequilibrio, como delirio, deshaciendo la tematización, escapando al *principio*, al origen, a la voluntad, al *arché* que se produce en todo destello de conciencia. (1987, pp. 165-166)

No es extraño, entonces, que se recurra al lenguaje mítico y, pese a su carácter rapsódico, haya un esfuerzo por filosofar; pese al riesgo de la traición que implica toda traducción, se da un margen al enigma, a la ambigüedad, al des-decir; está todo intento por decir en medio del “dolor de la expresión” (Levinas, 1987, p. 166, n. 4).

La primera idea nos ha llevado, entonces, de una crítica a la subjetividad enquistada en Occidente a una condición subjetiva, el sí mismo. Consideremos ahora la segunda idea, la central a esta exposición: la substitución.

Para comenzar, habría que recalcar que la condición subjetiva descubre un no-lugar a-temporal en-carnado, no obstante, no vacío. Se trataría de una “alteración de la *esencia*” (Levinas, 1987, p. 178), de la cual el sujeto no es dueño o señor, sino que, por el contrario, es rehén incluso a su pesar. De lo que se trata es de denunciar que la subjetividad no parte del yo que pretende dar cuenta de todos sus estados; de lo que se trata es de padecer-se como padeció Heracles la túnica de Neso, esto es, en su piel. La subjetividad sería, por tanto, “*lo otro [autre] dentro de lo mismo*” (p. 179). Nótese que todavía no se ha usado otro en el sentido de *autrui*; se trata de la puesta en entredicho “de toda afirmación «para sí», de todo egoísmo que renace dentro de la propia recurrencia” (p. 179). Se insinúa una primera (in)definición levinasiana de subjetividad: “La subjetividad del sujeto es la responsabilidad o el estar-en-entredicho a modo de exposición total a la ofensa en la mejilla tendida hacia aquel que hiera” (p. 179).

De esta primera (in)definición se desgranar otras: “el sujeto es rehén” (Levinas, 1987, p. 180); “la unicidad de sí es el hecho mismo de llevar la falta del otro” (p. 180); “el término *Yo* significa *heme aquí*, respondiendo de todo y de todos” (p. 183); “el sí mismo es Sujeto; está bajo el peso del universo como responsable de todo” (p. 185). ¡Y podrían citarse muchas más!, pero todas conservan un mismo sentido: ruptura de la subjetividad como identidad, el Yo de la desigualdad la cual está por fuera de los márgenes de toda relación de adecuación, como si fuera posible equilibrarse en alguna fase temporal, y es apreciable solo en el ámbito de lo paroxístico:

[...] se acusa una desigualdad, vista a partir de la obsesión de la pasividad, por sí, anárquica que está detrás de la conciencia. Una desigualdad que significa no cualquier inadecuación del ser aparente al ser profundo y sublime, sino un remontarse hacia una inocencia original. (Levinas, 1987, p. 184)

Pese a lo problemáticas de estas (in)definiciones, en un esfuerzo imaginativo, especialmente recurriendo a las experiencias al margen de la razón, pero también a lo que figura la literatura, podríamos tener algún acceso y examinar su plausibilidad; no obstante, en todas ellas se filtra la responsabilidad. ¿En qué momento el yo soy se desplaza al *heme aquí*? Tendríamos que armar piezas de un rompecabezas, distanciándonos un poco de la literalidad del autor.

En un primer momento, la disolución del suelo seguro sobre el que se anclaba el sujeto, en una especie de autosujeción o dar cuenta de sí por sí, abre un horizonte en el que este pierde la libertad que le proporciona el conocer, esto es, la libertad de sopesar entre opciones aquellas que más le convengan o que prefiera (así no le convengan). No se trata de una pérdida de libertad que le ate a una fuerza externa que lo aliene, se trata de un estar atado a sí mismo, sin posibilidad de escape o evasión. Es una presencia perpetua de sí a sí, pero no al modo de ideas sobre sí, sino al modo de un dolor del que no me puedo liberar pensando que no lo tengo; dolor que duele. El hecho de que no pueda por ningún medio evadirme implica que tengo que soportarme. En la vergüenza, por ejemplo, pese a mi querer conservar una imagen impávida, sigue estando presente esa rojez en mis mejillas, ese aburrimiento duradero, ese punzón del recuerdo que me acusa, ese querer “que la tierra me trague”, pero también esa certeza de que tendré que lidiar conmigo mismo. Soy yo siendo acusado y obligado a responder, al menos a obedecer a mi pesar.

Tal vez, en el fondo, el cuarto capítulo de *De otro modo que ser* no se trate tanto de presentar la substitución como el uno-para-el-otro en el contexto de la relación Mismo-Otro, tan presente en *Totalidad e infinito* (1961). Tal vez Levinas está navegando ahora en aquello que hace posible lo planteado en aquel libro; tal vez su interés sea ofrecer una exposición de la subjetividad que dé fuerza y sustento a las ideas propuestas en *Totalidad e infinito*; tal vez sabía que esas ideas, como de hecho ha ocurrido, podrían volverse eslóganes usados por muchos hasta el punto de trivializarlos.

Lo logrado en el apartado sobre “La substitución”, a mi modo de ver, consiste en ofrecer una posición alternativa respecto a la subjetividad. Esta obligaría a reencauzar las discusiones respecto al problema, algunas de las cuales señalaré brevemente en el apartado subsiguiente. Permítanme culminar esta sección con una nueva (in) definición de subjetividad propuesta por Levinas, la cual servirá como referencia para las observaciones de los siguientes apartados:

La individuación o la sobreindividuación (*surindividuation*) del Yo (*Moi*), que consiste en ser en sí, en su piel, sin compartir el *conatus essendi* de todos los seres que son seres en sí; la individuación y la

sobreindividuación, que consisten para mí en no ser *a la vista* de todo, no lo es más que porque yo soy *por la vista* para todo lo que hay; eso es la expiación del ser. El sí mismo es el hecho mismo de exponerse bajo la acusación no asumible en la que yo soportaba a los otros, a la inversa que la certeza del yo que se alcanza a sí mismo en la libertad. (1987, p. 188)²

LA SUBSTITUCIÓN EN EL HORIZONTE DISCURSIVO DE LA CONTEMPORANEIDAD

El propósito de este segundo apartado consiste no tanto en explorar la recepción que ha tenido la tesis levinasiana de la substitución en el marco de los eruditos sobre el autor, la cual ha sido bastante prolífica, sino en identificar sus ecos en la reflexión más reciente. El propósito es reunir una muestra simple de pensadores que coinciden en la urgencia de considerar este asunto, urgencia en su calidad de urgir, esto es, de “instar o precisar a su pronta ejecución o remedio”. Es cuando menos curioso que, si bien estos autores no se cuentan entre los especialistas en la obra de Levinas, gran parte de sus ideas confluyen con las de él. La muestra seleccionada está compuesta por Zygmunt Bauman (2005), Byung Chul Han (2014) y Sherry Turkle (2017). No está de más advertir que se toman solo algunos pasajes, sin la mínima pretensión de exhaustividad, en aras de mostrar la necesidad de situar a la substitución o el-uno-para-el-otro (o más comprensiblemente, la empatía) en el centro de la discusión sobre la subjetividad.

En el capítulo “Sobre la dificultad de amar al prójimo”, de su libro *Amor líquido*, Bauman (2005) escribe:

El precepto que exige “ama a tu prójimo como a ti mismo”, dice Freud [...], es uno de los fundamentales de la vida civilizada. Y es también el más opuesto a la clase de razón que promueve la civilización: la razón del autointerés y de la búsqueda de la propia felicidad. (p. 105)

2. Traducción alternativa: “La individuación o superindividuación del ego consiste en ser en sí mismo, en su piel, sin compartir el *conatus essendi* de todos los seres que son seres en sí. Consiste en ser con respecto a todo lo que es solo porque soy por respeto (*par égard*) a todo lo que es. Es una expiación por el ser. El sí mismo es el hecho de exponerse bajo la acusación que no se puede asumir, donde el ego soporta a los otros, a diferencia de la certeza del ego que vuelve a sí en la libertad”.

Y más adelante agrega:

A la generación actual puede resultarle rebuscada la soleada y jubilosa imagen de un mundo confiado y confiable, agudamente opuesta a la que ellos aprenden cada día y a la sugerida por los relatos de experiencia y las recomendaciones de estrategia de vida que escuchan cotidianamente. Más bien se identifican con los actos y confesiones de los personajes de la reciente oleada de programas televisivos, ávidamente vistos y enormemente populares, del tipo de *Gran Hermano*, *Survivor* y *The Weakest Link*. Estos programas expresan un mensaje muy diferente: *no* hay que confiar en un desconocido. La serie *Survivor* tiene un subtítulo que lo dice todo: “No confíes en nadie”. (p. 117)

Una más:

La gente joven dice ante algo que les gusta: “es muy *cool*”. Y el término es adecuado: los actos e interacciones de los seres humanos pueden tener muchas características, pero no deben ser cálidos y menos aún permanecer en estado de calidez o apasionamiento; las cosas están bien mientras se mantengan *cool*, y ser *cool* implica que uno está *OK*. Si uno sabe que su pareja puede decidir acabar con la relación en cualquier momento, con o sin su propio acuerdo [...], invertir todos sus sentimientos en la relación siempre es una alternativa riesgosa. Invertir sentimientos profundos en la relación y jurar fidelidad implica correr un enorme riesgo: eso lo convierte a usted en alguien *dependiente* de su pareja. (pp. 120-121)

Habría tres ideas a considerar a la luz de la substitución: en primer lugar, la razón que promueve la civilización actual tiene como ejes el autointerés y la búsqueda de la propia felicidad, en otras palabras, el egoísmo (“Inmoderado y excesivo amor a sí mismo, que hace atender desmedidamente al propio interés, sin cuidarse del de los demás”). En segundo lugar, esta civilización, a través de los medios de comunicación que más influencia tenían en los albores del siglo *xxi*, época en la que Bauman escribió el texto, en especial la televisión, difunde un mensaje de desconfianza frente al otro. Finalmente, el sujeto se convierte en un calculador; sus transacciones con los demás van hasta el punto de no verse afectado o sentirse dependiente.

Casi una década después del texto de Bauman, el coreano Byung-Chul Han (2014) escribe un breve ensayo titulado *La agonía del Eros*. El título ya de por sí es bastante desalentador. Si la agonía es el

“estado que precede a la muerte”, indicaría que el amor está a punto de fallecer, lo cual parece implausible (al menos no cabría en nuestra imaginación). Habría que leer tal agonía como la “angustia o congoja provocadas por conflictos espirituales”. En efecto, la descripción de Han suena más a lamento. He aquí algunos de ellos:

Vivimos en una sociedad que se hace cada vez más narcisista. La libido se invierte sobre todo en la propia subjetividad. El narcisismo no es ningún amor propio. El sujeto del amor propio emprende una delimitación negativa frente al otro, a favor de sí mismo. En cambio, el sujeto narcisista no puede fijar claramente sus límites. De esta forma, se diluye el límite entre él y el otro. El mundo se le presenta solo como proyecciones de sí mismo. No es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad. Solo hay significaciones allí donde él se reconoce a sí mismo de algún modo. Deambula por todas partes como una sombra de sí mismo, hasta que se ahoga en sí mismo. (Han, 2014, p. 6)

Más adelante Han (2014) afirma:

Hoy se pierden cada vez más la decencia, los buenos modales y también el *distanciamiento*, a saber, la capacidad de experimentar al otro de cara a su alteridad. A través de los medios digitales intentamos hoy acercarnos al otro tanto como sea posible, destruir la distancia frente a él, para establecer la cercanía. Pero con ello no tenemos nada del otro, sino que más bien lo hacemos desaparecer. En este sentido, la cercanía es una negatividad en cuanto lleva inscrita una lejanía. Por el contrario, en nuestro tiempo se produce una eliminación total de la lejanía. Pero esta, en lugar de producir cercanía, la destruye en sentido estricto. En vez de cercanía surge una falta de distancia. La cercanía es una negatividad. Por eso lleva inherente una *tensión*. En cambio, la falta de distancia es una positividad. La fuerza de la negatividad consiste en que las cosas sean vivificadas justamente por su contrario. A una mera positividad le falta esta fuerza vivificante. (pp. 13-14)

Y este es su último enunciado (lamento):

En el curso de una positivación de todos los ámbitos de la vida, [el amor] es *domesticado* para convertirlo en una fórmula de consumo, como un producto sin riesgo ni atrevimiento, sin exceso ni locura [...]. En la época del *quickie*, del sexo de ocasión y distensión, también la

sexualidad pierde toda negatividad. La ausencia total de negatividad hace que el amor hoy se atrofie como un objeto de consumo y de cálculo hedonista. El deseo del otro es suplantado por el confort de lo igual. Se busca la placentera, y en definitiva cómoda, inmanencia de lo igual. Al amor de hoy le falta toda trascendencia y transgresión. (p. 18)

En estos tres fragmentos tomados de la obra de Han parece calcarse la forma extraída de Bauman, considerada a partir de la sustitución: autointerés y búsqueda de la propia felicidad; desconfianza frente al otro propiciada por los medios, en este caso digitales; sujeto calculador que va hasta donde sus límites lo permiten; sin riesgo.

El último texto para considerar tiene un título igual o más aterrador que el de Han. Se trata del libro escrito por Sherry Turkle titulado *En defensa de la conversación* (2017). ¿Acaso no es aterrador que haya que salir en defensa de la conversación? Si nos fijamos en su título original, *Reclaiming conversation*, con la palabra *reclaiming* nos aterraremos aún más: se trata de “recuperar o recobrar (algo previamente perdido, dado o pagado)”. El supuesto es que la conversación, que según Gadamer (1992) es “un atributo natural del ser humano” (p. 203), se ha perdido. En efecto, el mismo reclamo lo había hecho varias décadas atrás el filósofo alemán cuando preguntaba:

¿Está desapareciendo el arte de la conversación? ¿No observamos en la vida social de nuestro tiempo una creciente monologización de la conducta humana? ¿Es un fenómeno general de nuestra civilización que se relaciona con el modo de pensar científico-técnico de la misma? ¿O son ciertas experiencias de autoenajenación y soledad del mundo moderno las que les cierran la boca a los más jóvenes? ¿O es un decidido rechazo de toda voluntad de consenso y la rebelión contra el falso consenso reinante en la vida pública lo que otros llaman incapacidad para el diálogo? (Gadamer, 1992, p. 203)

Frente a estas hipótesis gadamerianas, Turkle toma partido de manera directa por la que Gadamer plantea como experiencias de autoenajenación y soledad del mundo moderno. El argumento de Turkle podría construirse de manera simple: 1) la conversación está unida a la empatía: “La conversación cara a cara es el acto más humano, y más humanizador, que podemos realizar. Cuando estamos

plenamente presentes ante otro, aprendemos a escuchar. Es así como desarrollamos la capacidad de sentir empatía” (2017, p. 15); 2) hoy en día buscamos formas de huir de la conversación: “Nos escondemos los unos de los otros a pesar de estar constantemente conectados los unos con los otros. En nuestras pantallas, tenemos la tentación de presentarnos como nos gustaría ser” (p. 16). La consecuencia de esto parece obvia: “la tecnología está implicada en un ataque contra la empatía” (p. 17).

El libro en sí es una apología no tanto a la conversación por la conversación sino a la conversación en tanto favorecedora de la empatía. La dupla es: conversación-empatía. Si se huye de la conversación o se altera su carácter de cara a cara, necesariamente se afectará la empatía. Tal vez tardemos mucho en comprender esto, tal vez muchos abogarán a ultranza por los beneficios de las redes sociales y demás; sin embargo, parece tener razón Turkle en que se están afectando los procesos de empatía. En sus palabras, se está pasando de la empatía a la sensación de empatía, que describe citando a William Deresiewicz:

A medida que nuestras comunidades se han atrofiado, hemos pasado de vivir en comunidad de verdad a hacer un esfuerzo para sentir que todavía seguimos viviendo de esa manera. Así pues, cuando hablamos ahora sobre comunidades, hemos pasado «de una relación a un sentimiento». Hemos pasado de *estar* en una comunidad a tener la *sensación* de estar en una comunidad. ¿Hemos pasado también de la empatía a la *sensación* de la empatía? ¿De la amistad a la *sensación* de la amistad? [...]. Si nos conformamos con una «sensación de amistad» con otras personas, la idea de que una máquina nos haga compañía no parece una pérdida tan grande. Pero lo que está en juego es muy valioso: quizá sea lo más valioso que una persona pueda ofrecer a otra. (Turkle, 2017, p. 202)

Pese a la focalización en el fenómeno de la conversación y al lugar preponderante que se les asigna a los teléfonos inteligentes, se conserva la estructura presente en Bauman y Han: una satisfacción de estar con nosotros mismos, sin necesidad de entrar en contacto real con el otro; un sentimiento de seguridad, que propicia la paradoja cercanía-lejanía; una sensación de control, de dominar las situaciones, y de calcular y minimizar el riesgo.

LA SUBSTITUCIÓN EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN

Si bien cada uno de los autores mencionados presenta un panorama oscuro, ninguno de ellos sucumbe ante el nihilismo, sino que, al contrario, intenta denunciar la situación con el afán de encontrar vías alternas. Las rutas no se podrían transitar sin tener como horizonte la substitución tanto en su configuración de subjetividad como en la línea de responsabilidad para con el otro. En el primer caso, la fisión del sujeto autónomo y autárquico, preocupado solo de conservar su ser, esforzándose por ser, daría paso a un sujeto cuya definición no comenzaría y terminaría en sí mismo, sino que estaría esforzándose por salir de sí, pero seguro de su absoluta pertenencia a sí mismo: sujeto inquieto, in-cómodo, obligado por sí mismo a responder de sí; respuesta responsable, como si fuera su destino; heme aquí. En el segundo caso, es una responsabilidad que pone en cuestión la libertad y el dominio, que está a la base del encuentro con el otro, el cual no está mediado por la razón sino por la proximidad, esfera de la sensibilidad.

250

De los autores mencionados, tres hacen alusión directa a la juventud. Es cierto que quienes más vivencian las cambiantes situaciones de los tiempos son los jóvenes. Tal vez nuestra mirada de adultos nos permite comparar los modos de ser y actuar, y, en tal sentido, tengamos más fresca la nostalgia de lo ido. También es cierto que nuestra mirada, anclada en la tradición, tiene algo de verdad o de enseñanza. Bien decía Gadamer (1992) que “escuchar la tradición y permanecer en la tradición es sin duda el camino de la verdad que es preciso encontrar en las ciencias del espíritu” (p. 46). En este sentido, como espectadores de los nuevos tiempos, como corresponsables en los destinos de la humanidad, tendríamos que tomar en serio los diagnósticos que brotan de las mentes lúcidas y responder a, o remediar, aquello que nos urge.

No es un tiempo saludable en el que el amor se “liquidiza” o agoniza; mucho menos es un tiempo saludable este en que la conversación se tiene que defender. No es sorpresa que la pérdida de empatía, preconizada por Turkle, sea más un resultado de centurias dedicadas a desentrañar y fortalecer la robustez del yo, que el destino al que nos arrojó la virtualidad. Las actuales interacciones digitales no están diseñando nuevos modos de relacionarnos con los otros

al precio de empeñar la empatía; a lo mejor su éxito se debe a que encontraron un terreno propicio para que todo sea así: un yo seguro y satisfecho de sí mismo, desconfiado de los demás, que prefiere las relaciones asépticas, susceptibles de desconectar a su antojo, nada riesgosas. Pero el tiempo urge una respuesta, la cual consistirá en descentrar de las discusiones la preeminencia del sujeto idéntico a sí mismo y en considerar un yo obliterado por otro y por otros, un yo abierto, desde siempre. El desafío consiste en mostrar que antes que el yo seguro de sí, está un yo vulnerable; antes que el yo desconfiado de los demás, está un yo responsable; antes que el yo aséptico, está un yo expuesto, como una herida abierta, al otro.

Si es cierto lo que visiona Turkle y desenmascaran Bauman y Han, el oscurecimiento de la empatía traerá mayor indiferencia, depresión y crueldad, mucha más que la que demostraron los miembros de la caravana rescatados por Bola de Sebo. Es dicente que el profesor Giorgio Baruchello dedique su libro, *Philosophy of cruelty* (2017), “a todas las víctimas del *bullying*, una forma insidiosa y penetrante de crueldad, en todas las edades y en todos los lugares: la vida humana pintada de colores repugnantes” (p. iii). Siendo así, toda reflexión sobre la subjetividad que esté vacía de substitución no podría dar cuenta plena del sujeto, ni se podría comprender a cabalidad su origen. En el marco de la formación, la búsqueda tendrá que dejar de transitar el cansado camino de la subjetividad-individuación, y tendrá que adentrarse en los fangosos terrenos de la substitución-supraindividuaación, a riesgo de quedarnos impávidos ante la caída vertiginosa del sujeto en sus propias redes.

251

REFERENCIAS

- Baruchello, G. (2017). *Philosophy of cruelty*. Quebec: Northwest Passage Books.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Critchley, S. (2015). *The problem with Levinas*. A. Dianda (Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- De Maupassant, G. (1996). *Bola de Sebo y otros cuentos*. Tegucigalpa: Gaymuras.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Han, B. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.

- La túnica de Neso (12 de marzo del 2008). *La túnica de Neso*. Recuperado de <https://latunicadeneso.wordpress.com/2008/03/12/la-tunica-de-neso/>
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Todd, J. y Todd, S. (productores), y Nolan, C. (director). (2000). *Memento* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: New Market Films, Team Todd.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. 2.^a ed. Barcelona: Ático de los Libros.
- Waldenfels, B. (2011). In place of the Other. *Continental Philosophy Review*, 44(2), 151-164.

Consideraciones sobre el sujeto¹

Guillermo Bustamante Zamudio

Cuando nos sentimos autorizados de hablar del sujeto desde cualquier perspectiva, estamos obrando en una esfera de la praxis (Bajtín, 2012 [1953]) cuyo régimen de producción de enunciados se sirve de la ambigüedad, de la polisemia. Sin embargo, cuando pretendemos conocer algo (esfera de la praxis muy restringida de la vida social), perdemos esa apertura de significados, esa polisemia, y nos circunscribimos mediante conceptos y reglas del juego que pretenden ser precisas. Tampoco es para creer que se trata de una pérdida inútil de libertad, pues algo así necesitamos para ejercer ciertas modalidades de la vida social. En el ajedrez, no hay una tercera posibilidad entre estar en jaque y no estar en jaque, pero en la vida cotidiana la palabra “jaque” tiene innumerables usos.

Durante la Cátedra Doctoral hubo movimientos en varias direcciones. Acá se pretende explicitar las reglas del juego para decir algo sobre el sujeto.

SUJETO Y SUBJETIVACIÓN

Si tenemos un plano cartesiano con un eje de la necesidad (N) y otro de la contingencia (C), con sus valías positiva y negativa, se generan los cuadrantes mostrados en la ilustración 1.

1. Muchas de las propuestas que se hacen aquí han sido discutidas en el grupo de investigación.

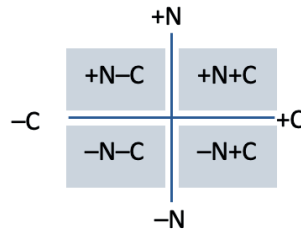


Ilustración 1.

Así, en el cuadrante superior izquierdo, donde la necesidad tiene signo positivo y la contingencia signo negativo, se configuraría la *determinación* (por ejemplo, un sujeto producido necesariamente por su mapa genético, el cual se puede ajustar con medicamentos psiquiátricos). En el cuadrante inferior derecho, donde la necesidad tiene signo negativo y la contingencia positivo, se configuraría la *convención* (un sujeto que obedece a lo contingente, a lo histórico, que se ajuste conforme a la transformación constante de lo social). En el cuadrante superior derecho, donde la necesidad y la contingencia tienen signo positivo, se configuraría la *estructura* (un sujeto constante a partir de una contingencia que acusa de entrada un desajuste). Y en el cuadrante inferior izquierdo, donde la necesidad y la contingencia tienen signo negativo, se configuraría el *pragmatismo* (un sujeto que baila al son que le toquen) (ilustración 2).

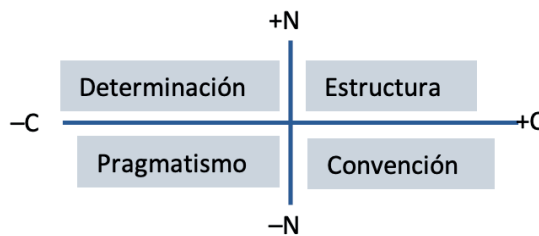


Ilustración 2.

Con ese recurso vamos a hablar del sujeto, lo cual controvierte con algunas de las posiciones escuchadas durante la Cátedra Doctoral, por ejemplo, con conceptos como “dispositivo” o “subjetivación”, entendiendo que en la discusión teórica los conceptos no son opciones libres, con derecho a existir como cualquier otro, sino restricciones derivadas de la teorización, cuando esta es formalizable. Allí no se trata de derechos, sino de posibilidades explicativas.

A condición de entender el lenguaje como contingente, lo ubicamos en la posición $-N+C$. Con esta consideración, nos diferenciamos de las posturas que entienden el lenguaje como hereditario (necesario); sabemos que no hay en el cuerpo humano nada predestinado para el lenguaje, ni en términos de su articulación (se conocen lenguas vocales y manuales), ni en términos de su sustrato cerebral (efectivamente, toda actividad lingüística tiene un soporte en el sistema nervioso central, pero este no incorpora en su diseño al lenguaje, aunque sí lo aloja en cuanto se produce). Entonces, el lenguaje interpela al viviente, este sí necesario: el *Homo sapiens* recién advenido que todavía no habla; este es necesario porque trata del único viviente que es capaz de hablar. Claro que le hablamos a los animales domésticos, incluso a los helechos... pero, hasta ahora, no han dicho nada; se trata de vivientes no susceptibles de ser interpelados por el lenguaje; son interpretables, por ejemplo, por el tono con el que les hablamos, y, en tal caso, ellos obedecen a la manera como decimos algo, pero no por lo que decimos. Nada de esto niega la comunicación animal, pero ningún código de señales se puede equiparar a un lenguaje, por razones ya explicadas por Benveniste ([1952] 1971).

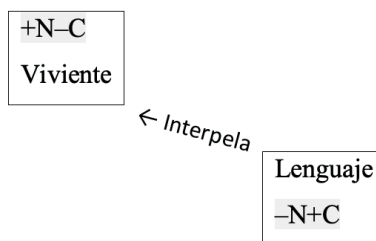


Ilustración 3.

Si, una vez interpelado el viviente *Homo sapiens*, hay un consentimiento a esa interpelación (podría no haberla, como en algunos casos de muerte súbita, de autismo, etc.), entonces tenemos un *sujeto*, ya no un viviente, es decir, alguien capaz de hacer uso de los bienes de la cultura (estos no hacen al sujeto, al contrario). Como puede verse, esta definición no considera la dimensión social contextual en la que se produce esa interpelación, no por negligencia, sino porque no importa en qué lengua le estemos “hablando” al niño, ni el momento en que lo estemos haciendo, ni la ubicación espacial en que eso tenga lugar; tales condiciones cobrarán sentido después, cuando haya sujeto, que no es dato inicial.

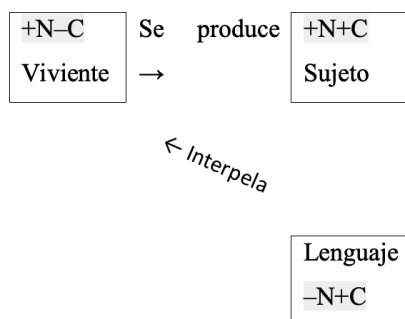


Ilustración 4.

Quando ubicamos al sujeto en el cuadrante +N+C, estamos diciendo que algo contingente se vuelve necesario; es a lo que, en la ilustración 2, llamamos *estructural*. Así, no es forzoso decidir entre dos opciones: si el sujeto es contextual, situado históricamente (convencional), o si es algo necesario, determinado por nuestra información genética. El sujeto se hace necesario a partir de una contingencia, es algo estructural; así, una vez producido, no tiene vuelta atrás. Esto lo indicamos en la ilustración 5, de un lado, mediante la dirección del vector entre el viviente y el sujeto +N-C → +N+C, con lo que decimos que el sujeto no se puede desdecir del lenguaje, no puede retornar a su estatuto de viviente; y, de otro lado, señalando una ausencia de relación entre la contingencia necesaria y la contingencia (+N+C) -Ø- (-N+C), que nos autoriza a decir, por ejemplo, que el lenguaje *no* es un instrumento a disposición del sujeto; si hemos de hablar de “usos instrumentales” del lenguaje ha de ser en otro nivel, a otra escala.

256

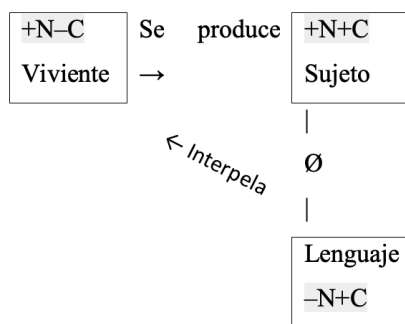


Ilustración 5.

En la infinidad de maneras sociales de concebir el origen del hombre siempre se encuentra de por medio el asunto del lenguaje; basta con señalar el caso de nuestra cultura en la que “al principio era el verbo”. Toda representación de la aparición del hombre se da en una escena en la que aparece el lenguaje. Por eso, para antropomorfizar las cosas, las introducimos al lenguaje; en las fábulas y en los mitos, por ejemplo, ponemos a hablar a los animales; en los programas sobre la naturaleza, introducimos la dramatización en la vida animal.

Ahora bien, la interpelación del lenguaje no es total: el sujeto y el lenguaje no ajustan bien: el lenguaje y la carne son inconmensurables, no podemos estar completamente nombrados en el lenguaje, no nos agotamos en él. Podemos decir que el lenguaje es la casa del ser, a condición de considerar que es una casa que nunca le viene bien... pero que no hay otra (y no hay vuelta atrás, recordémoslo, no hay “pensamiento del afuera”). No quedamos exactamente incluidos en ese referente de los significantes en el mundo simbólico. Es decir, la interpelación deja caer un residuo no nombrable que va a ser crucial para explicar el malestar constitutivo del sujeto. A ese residuo lo podemos llamar *pulsión* en el sentido que le da Freud ([1915] 1990); no hay ningún ser humano que esté representado por el lenguaje y que, a la vez, no esté movido por la pulsión.² En ese sentido, el universo simbólico es una promesa incumplible. En el cuento “La biblioteca de Babel” de Borges ([1941] 2011) vemos una exquisita ironía a esto. El universo del cuento es una biblioteca en la que, por la definición de los libros que allí se encuentran (todos los libros posibles), estaría la vindicación de cada uno de los hombres; sin embargo, a causa de esa misma definición, esos libros son, además de inencontrables (dada la cantidad de libros, millones de ellos absurdos), indiferenciables: también son posibles todas las versiones perversas de las vindicaciones. La salida de los habitantes es, entonces, el desencanto, incluso la destrucción³... o la escritura, como en el caso del narrador del cuento.

2. Por eso Kant ([1803] 2003) consideraba a la incidencia sobre el impulso (disciplina, la llama él) como una condición previa a la instrucción.

3. Destrucción que no tiene incidencia sobre la biblioteca porque esta es infinita y porque hay otros ejemplares casi idénticos a los que están siendo destruidos (con leves variaciones, pues no hay dos libros iguales, pero como todo libro es posible, hay ejemplares que varían por una coma, por una tilde).

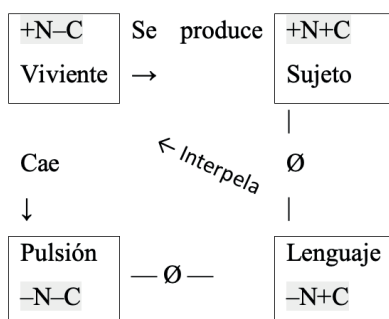


Ilustración 6.

Entonces, el sujeto del que estoy hablando es, por definición, un sujeto dividido por esa doble dirección: hacia el lenguaje y hacia la pulsión, amos que no piden lo mismo. Y no se trata de una situación reversible o de algo que podría ser solucionado de alguna manera (medicamentos, vacaciones, terapia, mejor salario, etc.). Así, sería más propio hablar de *dividuo* (dividido) más que de *individuo* (en el sentido de “indivisible”). El contacto del viviente *Homo sapiens* con el lenguaje no lo individúa sino que lo divide.

258

Veamos qué pasa con el sujeto una vez producido, es decir, como el efecto necesario de una contingencia. En el siguiente momento lo vamos a tener en el lugar de la necesidad. Solo en ahí entra a funcionar el dispositivo, entendiendo que es un mecanismo situado históricamente, o sea que no es el dispositivo el que produce al sujeto —como han dicho muchos a lo largo del curso doctoral—. Al contrario, el dispositivo *necesita* de un sujeto. No interpela al viviente, pues este no habla. Solo puede hacerle una propuesta, pero cuando ya habla. El dispositivo no atrapa sujetos, sino que, una vez producidos, les hace propuestas. ¿Qué les propone? En el nivel estructural, no importa el asunto mismo, ni la intensidad de la propuesta, ni la presión que se pueda ejercer (todo eso se puede reducir a una X que se puede surtir en su momento con cualquier valor); importa el hecho de que hay un dispositivo que le propone algo a una instancia —sujeto— que es capaz de querer algo. Nos estamos refiriendo a alguien que, por ser hablante, decide.⁴ Tiene que querer algo para

4. Por supuesto que no hablamos del ejercicio de una voluntad indeterminada, sino de la inclinación del sujeto en función de su modalidad de satisfacción, que está marcada, paradójicamente, más por el objeto residual que por su participación en el lenguaje.

que atienda a la propuesta del dispositivo. Entonces, si el sujeto condesciende a la propuesta del dispositivo, se produce una *subjetivación*. Sujeto y subjetivación son dos momentos lógicos distintos. La subjetivación ya es un producto de la historia, del consentimiento, de la existencia contingente del dispositivo. *El sujeto es estructural, la subjetivación es histórica*.

Reiteremos: se necesita sujeto para que haya subjetivación. Si se mezclan todos estos elementos, como hace Agamben (2005) en su explicación del dispositivo, la interpelación al viviente produciría ya una subjetivación, con lo que se salta la dimensión de la producción de lo estructural. Pero es claro que todo niño, nacido en el momento que sea y en la cultura que sea, puede aprender cualquier lengua. No se trata, pues, de una condición histórica, sino de una condición de posibilidad a cuya puerta toca esa interpelación del lenguaje. Por supuesto que esa interpelación no puede más que darse en momento y lugar específicos, en una lengua concreta, pero el efecto que produce no está atado a ese cronotopo. Otra cosa son las propuestas de los dispositivos, las cuales sí están ubicadas históricamente, por lo que la subjetivación tiene esa misma propiedad.

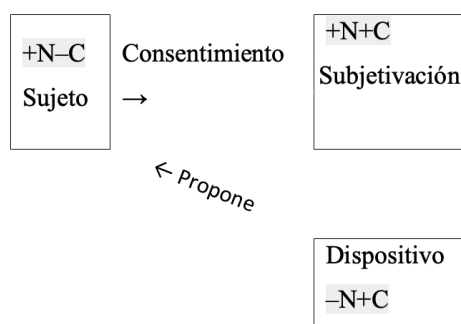


Ilustración 7.

En vez de pensar que hay una determinación del dispositivo hacia el sujeto para establecer los “deseos”, como piensa Byung-Chul Han (2014), acá sugerimos que las propuestas del dispositivo no pueden ser ajenas a las modalidades de satisfacción del sujeto, producidas en el momento estructural y atadas al objeto residual. Por eso, ¡muchos dispositivos se extinguen!

El subjetivado podría, efectivamente, aceptar lo que le propone el dispositivo. Así, la supervivencia del dispositivo no atañe exclusivamente a las formas sociales, al poder, sino también a la repetición que el subjetivado introduce cada vez que condesciende a la propuesta del dispositivo. Este último, más que una máquina infernal que aplasta personas inermes, se detiene necesariamente cada vez que el sujeto decide aceptar la propuesta y, en consecuencia, la sostiene con su demanda. Pero en cada momento de estos el sujeto podría no aceptar la propuesta y, así, se detendría la repetición.

De esta manera, no se necesita hacer aparecer *ex maquina* la idea de “liberación”, de “contraconductas”, de transformación de la vida en un proyecto estético, etc. Todas estas propuestas no se desprenden de la lógica argumentativa que plantea el concepto de “dispositivo”, de manera que si se describe una máquina infernal, es necesario sacar la idea de “libertad” de la chistera del mago. Si el dispositivo es lo que se dice de él, no se entiende cómo alguien puede escapar a su poderío. Hay que cambiar de registro para poder introducir esa posibilidad: salirse de la teoría (de la pretensión explicativa) y pasarse al buen propósito, disfrazado de una política más bien ineficaz. En nuestra propuesta, en cambio, la caracterización del sujeto como producto del lenguaje y como marcado por el residuo sí deja una salida, incluso una explicación de la razón por la cual los dispositivos se transforman.

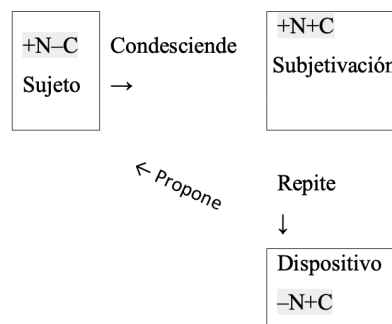


Ilustración 8.

Como en el caso anterior, hay un residuo de esa operación, es decir, el sujeto no queda incluido en la propuesta general de los dispositivos (si no quedó del todo incluido en el lenguaje, ¿cómo podría

quedar incluido en el dispositivo?). Algo se satisface (de ahí el consentimiento), pero también hay algo que no es susceptible de satisfacerse, que molesta. La expresión que condensa esas dos tendencias es el *síntoma* que termina siendo el rasgo singular del sujeto, pues por el lado simbólico son esperables más rasgos de tipo universal (Miller, [1997] 2008). Incluso a escala social podríamos hablar de algunos que terminan en posición residual por no aceptar la propuesta de los dispositivos. Foucault habla de ellos en su artículo “La vida de los hombres infames” ([1977] 2010).

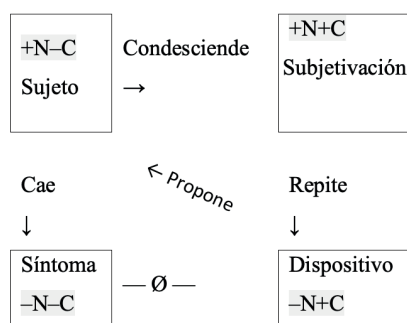


Ilustración 9.

Como se ve en la ilustración 9, el síntoma no es un producto del dispositivo: el dispositivo no nos enferma, nos enferma la relación con el lenguaje y la relación que hemos adoptado de satisfacción con el objeto residual. El dispositivo ahí solo ofrece objetos vicarios.

MECANISMOS

Si hemos de dar por existente al dispositivo, es forzoso diferenciarlo de otros mecanismos. Quien habla de “dispositivo” es enemigo de la idea de *condición humana*, pues solo ve el funcionamiento social de las cosas y el riesgo de la emergencia de la moción de origen (Foucault, 2014 [1971]). Pero si, como hemos dicho, podemos diferenciar entre dimensiones determinística, convencional, estructural y pragmática (asunto que daría, entre otras cosas, lugar a discriminar objetos de investigación, para no mezclar todo con todo), podemos pensar mecanismos para instancias temporales distintas, sin quedar atados a tener que definir entre necesidad (+N-C) y contingencia (-N+C), pues también tenemos +N+C y -N-C.

Para la dimensión estructural, por ejemplo, vimos que no operaba el concepto de dispositivo, más bien este se sirve de lo producido en la dimensión estructural. Para ello proponemos el concepto de *utensilio*. El sujeto, como producción del lenguaje, con todo y su elemento residual (que solo existe en tanto no susceptible de ser simbolizado, es decir que requiere del lenguaje), no es el resultado de un propósito, aunque, por supuesto, están involucrados los propósitos. Se trata de algo verificable solamente *a posteriori*, independientemente de los objetivos que estén en juego. En ese sentido, se deduce que hubo utensilio porque se verifica que fueron creadas unas condiciones de posibilidad y entonces algo se produce como efecto, es decir, como subproducto de la acción, no como el objetivo mismo de la acción. En este caso, el producto es necesario, mientras que el subproducto es +N+C, es decir, estructural.

Hablarle a un niño que viene al mundo puede producir el efecto de un sujeto, pero esa producción no está contemplada en los objetivos de los enunciados que se le dirigen al niño (que incluso pueden considerarse actos errados). No es sin esos objetivos, claro está, pero va mucho más allá de ellos. No estamos en el campo de las realizaciones sociales y, por lo tanto, lo que hacemos con el discurso opera a escala de la condición humana, más allá de las concepciones sociales de las relaciones entre sujetos. Mientras el dispositivo tiene un tiempo ubicado en lo social, el utensilio no tiene tiempo (es sincrónico), por eso está en el ámbito de lo estructural. Así, el acto errado de dar sentido a un quejido puede dar lugar a la creación de condiciones de posibilidad, en el sentido en que alguien se puede poner en posición de enunciar sin todavía poder articular enunciados de su lengua.

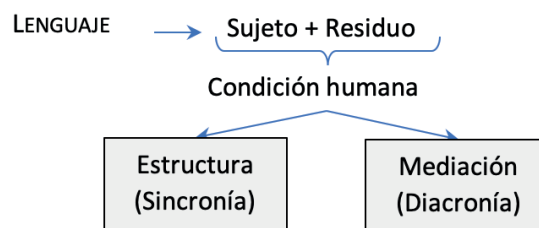


Ilustración 10.

También hemos de considerar una *mediación*, en la medida en que lo estructural solo se produce en un contexto dado, es decir en una diacronía.

Esta diferencia entre estructura y mediación es lo que no ven aquellos para los que el asunto humano se resuelve todo en la dimensión histórica, y suelen deleitarse con el *excedente* que cada situación histórica introduce: los que hablan de la historia de los dispositivos, por ejemplo de la educación, mencionan con frecuencia —casi que es de lo único que hablan— de las modalidades del poder: ¡no pueden diferenciar entre la necesidad de intervenir el impulso y el castigo físico!, por ejemplo; les parece que ambas cosas son lo mismo. Sin embargo, podemos diferenciar entre esa necesidad de intervenir el impulso —algo estructural— y el castigo físico —que es un excedente introducido, en cierto momento, por ciertas culturas—. De hecho, hay formas sociales de intervenir el impulso que no pasan por el castigo físico.⁵ Ahora bien, ese excedente no es sencillamente algo arbitrario, así sea convencional, pues hay cierta concomitancia entre lo propio de la condición humana y lo que la cultura introduce como mediación.

Desde luego, la mediación no consiste simplemente en realizar lo estructural. Las modalidades sociales se concretan en las *relaciones sociales de producción* [RS de P] (Marx), que van a ser cruciales para definir, según Michel Pêcheux ([1975] 2016), las modalidades enunciativas de la realización social de la condición humana. Además, hay unos modos de satisfacción (*plus-de-goce*, lo llama Lacan, [1969-70] 1992) que también se realizan: ante la pérdida de una relación de necesidad con el objeto, como producto del paso por el lenguaje, cada grupo humano tiene que inventarlo todo. Y es ahí donde aparecen las diversas modalidades sociales y, particularmente, los modos de satisfacción propios que diferencian a unas culturas de otras. Detectar esas excedencias que van más allá de las realizaciones de lo estructural resulta de gran utilidad siempre y cuando se las ponga en relación con lo estructural y se sepa de qué son realización; de lo contrario, estaríamos ante la confirmación de unas formas sociales,

263

5. Pero no hay garantía: tanto el castigo físico como la persuasión comunicativa pueden no morigerar el impulso. La pregunta es por el utensilio que configuran, más allá del dispositivo desplegado.

esperando sus manifestaciones para poder dar cuenta del florilegio de lo culturalmente posible, sin entender el trasfondo que las causa. Pongamos como ejemplo las formas de lazo social que se aplican a la convivencia de las parejas: hay miles de maneras de celebrar el lazo que cobija la sexualidad, pero si no tenemos una idea de lo que está en juego, o sea, el velo frente al objeto, la invención del otro, la ausencia de relación sexual (Lacan, [1972-73] 1981), no vamos a entender los parámetros de tal diversidad. Claude Lévi-Strauss escribió el libro sobre el totemismo ([1962] 1997) para demostrar que no era cierto que una serie de interesantes fenómenos culturales fueran absolutamente heterogéneos; se dio a la tarea de demostrar que “el fenómeno empírico contemplado al momento de partir no era sino una combinación posible entre otras cuyo sistema total debe ser previamente reconstruido” (Lévi-Strauss, [1962] 1997, p. 30). El sistema estructural es capaz de demostrar de qué son realización las diferentes manifestaciones e incluso prever la posibilidad de ciertas realizaciones aún no verificadas.

Por su parte, aquello del sujeto que no queda nombrado lo impulsa a hacer algo, a producir alguno de los siguientes enunciados: *mathema*, imagen, obra, logos o protocolo, enunciados aquejados de un resto: anomalía, desfase, sublimación, *hybris* y desapropiación, respectivamente. A ese movimiento lo hemos llamado *tekhné* y define cinco campos (en el sentido de Bourdieu, [1982] 2002, [2000-1] 2003): M , Σ , Π , Λ y Δ (Bustamante *et al.*, 2018). No se trata de la eficacia —tenemos máquinas que deliberadamente no funcionan o que funcionan para producir algo irrisorio—, sino del desafío de la condición humana y de las distintas maneras de estar a su altura; no se trata de la necesidad —Lévi-Strauss ([1962] 1975) explica que las complejas clasificaciones de plantas y animales que presentan las culturas “primitivas” no apuntan a la necesidad—, sino del desafío para el pensamiento. Obtener, a partir del hacer humano, objetos para satisfacer la necesidad es un valor agregado. Hay comunidades con escasos medios para alimentarse y protegerse, y, sin embargo, esculpen, pintan, construyen mitos, leyendas, hacen complejas clasificaciones... en fin, ese tipo de prácticas que reconocemos como humanas y que no apuntan a satisfacer las necesidades.

Una lengua específica y la *tekhné* forman parte de la estructura sincrónica que despliega el utensilio.

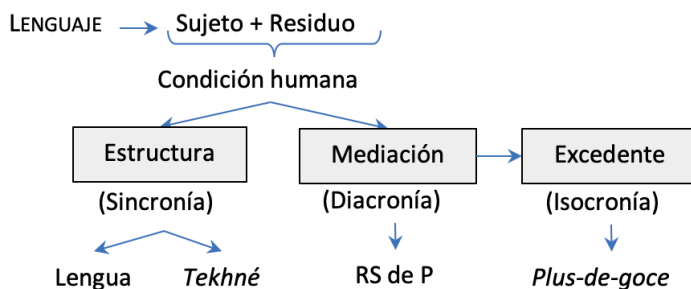


Ilustración 11.

De aquí podemos obtener una discriminación de mecanismos: el utensilio está ligado a la estructura, es sincrónico, utiliza una lengua y desarrolla una *tekhné*. El dispositivo, en cambio, obedece a unas relaciones de producción y a un *plus-de-goce*. Cuando el dispositivo se sedimenta, podemos hablar de *aparato*, como algo que se encuentra deliberadamente articulado al funcionamiento de lo social, que tiene, por ejemplo, una existencia legal, asignación de recursos, de obligaciones, de derechos, etc. El aparato dura más tiempo, no se ajusta al contexto sino a la época. Desde este punto de vista, la escuela no es un dispositivo, no es un campo, sino un aparato. Ahora bien, el aparato no controla el encuentro contingente de personas, intereses, recursos, ideas, prácticas, discursos... que pueden producir unas modalidades de acción no previstas pero que realizan ciertos intereses, de ahí que su consolidación dé paso a un aparato.

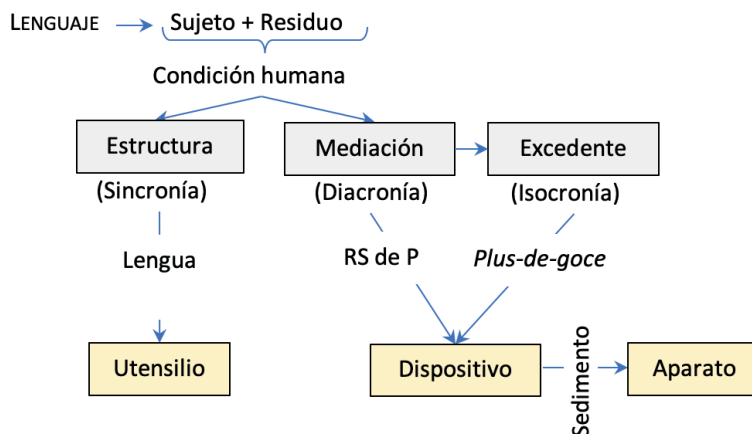


Ilustración 12.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2005). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Bajtín, M. ([1953] 2012). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 244-290). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, É. ([1952] 1971). Comunicación animal y lenguaje humano. En *Problemas de lingüística general I*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Borges, J. L. ([1941] 2011). La biblioteca de Babel. En *Ficciones. Obras Completas*. Tomo I, 861-866. Buenos Aires: Emecé.
- Bourdieu, P. ([1982] 2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. ([2000-1] 2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez, C., Díaz, C. J., Domínguez, J. D., Flórez, R. E., Moreno, S., Vásquez, J. y Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. ([1977] 2010). La vida de los hombres infames. En *Obras esenciales* (pp. 677-692). Madrid: Paidós.
- Foucault, M. ([1971] 2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Freud, S. ([1915] 1990). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas*. Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Kant, I. ([1803] 2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lacan, J. ([1972-3] 1981). *Aun. Seminario 20*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. ([1969-70] 1992). *El reverso del psicoanálisis*. Seminario 17. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. ([1962] 1975). *El pensamiento salvaje*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. ([1962] 1997). *El totemismo en la actualidad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Miller, J.-A. ([1997] 2008). *El partenaire-síntoma*. Buenos Aires: Paidós.
- Pêcheux, M. ([1975] 2016). *Las verdades evidentes*. Buenos Aires: Centro Cultural de Cooperación.

Sobre los autores

Gonzalo Aguirre

Doctor en Filosofía y Estética de la Universidad de Barcelona.
Licenciado en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Profesor adjunto e investigador en la Facultad de Derecho (UBA). Sus publicaciones más recientes son: *Analítica de la crueldad* (2017) y *Juicio, Proceso y Drama. Ensayos sobre Estética y Filosofía del Derecho* (compilación junto a Christian Kessel).

Juan Carlos Aguirre García

Doctor en filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Profesor titular del Departamento de Filosofía, de la Universidad del Cauca (Colombia). Miembro del comité académico de la Maestría y el Doctorado en Ciencias Humanas, de la Universidad del Cauca (Colombia). Director del grupo de investigación Fenomenología y Ciencia (Categoría A, Minciencias) y miembro del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía (Categoría A1, Minciencias).

Sus intereses académicos giran en torno a los problemas del conocimiento. Ha escrito artículos y hecho traducciones sobre la filosofía de Emmanuel Levinas, la fenomenología y la filosofía de la ciencia. Recientemente publicó, bajo el sello de la editorial Aula de Humanidades, el libro *Racionalidad renovada* (2019).

Sus investigaciones actuales tienen como objetivo considerar aspectos sensibles de la epistemología de las ciencias humanas.

Orlando Arroyave Álvarez

Psicólogo, magíster en Filosofía y doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, profesor del Departamento de Psicología. Sus temas de estudio son subjetividades, sexualidades contemporáneas, representaciones sociales, violencia, conflicto armado. Autor de cuentos y de la novela *Baila Sarah, baila* (2016-2017); *Artículos de Segunda Necesidad* (2005). Colaboración en los libros como *Taller exploratorio en torno al perdón* (2016); *Memoria, reconocimiento y conflicto armado* (2015); *El psicoanálisis. ¿Un proyecto emancipatorio? Algunas notas y preguntas en torno a Rubén Jaramillo* (2014).

Alessandro Ballabio

Profesor ocasional titular de Epistemología y Filosofía de la Tecnología en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia (2016). Actualmente es miembro ordinario para Colombia del Circulo Latinoamericano de Fenomenología (Clafen) e investigador del grupo internacional Filosofía y Enseñanza de la Filosofía (categoría A1). Sus intereses se dirigen hacia la fenomenología de M. Merleau-Ponty, el pragmatismo de C. S. Peirce y la filosofía de la tecnología de G. Simondon. Entre sus libros se encuentran *Experiencia y creatividad en C. S. Peirce y M. Merleau-Ponty*, 2016; *Percepción e individuación. Cinco estudios fenomenológicos sobre Merleau-Ponty*, 2019. Sus artículos más recientes son “Modus essendi y modus cognoscendi del individuo y del sistema cibernético en Gilbert Simondon”, 2020 (con S. Gamboa y G. Vargas Guillén); “The Genesis of the Creative Experience in C. S. Peirce”, 2018; “Ontología indirecta e individuación en el último Merleau-Ponty”, 2018. Actualmente es codirector de la colección Filosofía de la Tecnología y Educación en Tecnología de la Editorial Aula de Humanidades.

Ariela Battán Horenstein

Licenciada en Filosofía (1992) y licenciada en Historia (1996) por la Universidad Nacional de Córdoba. En el año 2003 se doctoró con una tesis dedicada al problema de la corporeidad en la fenomenología de M. Merleau-Ponty. En la actualidad es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas (Conicet) y docente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Su línea principal de investigación es la Fenomenología de la Corporeidad y dentro de este marco temático se ha dedicado en los últimos años al problema de la expresión, lo cual la llevó a incursionar en la temática de la danza y las emociones.

Germán Ulises Bula Caraballo

Profesor de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de la Salle. Tiene un doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y una maestría en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha publicado los siguientes libros: *Ruedas Dentadas* (2003, novela); *Alteridad y Pertenencia: lectura ecocrítica de María y La Vorágine* (2009, con R. Bermúdez); *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación* (2015, editor académico con R. Rueda y A. Ramírez); *Paranoia: emociones públicas y la universidad* (2016, con S. González); *Spinoza: Educación para el cambio* (2017); *Latin American Perspectives on Global development* (2018, editor académico con M. Masaeli y S. Harrington), y *Quantas o de los burócratas alegres* (2020, con S. González). Es el ganador de Emerald Literati Network Awards for Excellence (2016) por el artículo: "Towards a non-trivializing education", publicado en *Kybernetes*, vol. 44, 6/7, pp. 239-600. 913-925.

Guillermo Bustamante Zamudio

Docente-investigador de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Literatura e Idiomas (Universidad Santiago de Cali). Magister en Lingüística y Español (Universidad del Valle). Doctor en Educación (Convenio interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle). Sus investigaciones se centran en psicoanálisis y educación; procesos de recontextualización escolar; comunicación y educación; evaluación escolar y educativa, y factores asociados a la calidad educativa. Sus libros más recientes son: *Cuatro paradigmas de recontextualización: un análisis de la investigación en educación* (2020); *La formación como efecto* (2019). En coautoría ha participado en: *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo* (2018); *Las gramáticas de la guerra. Pensamientos y práctica* (2018).

Lina Marcela Gil Congote

Profesora titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. Psicóloga, doctora en Administración y magíster en Ciencias de la Administración. Autora de los libros: *Psicología de la individuación* (2019); *Psicología, trabajo e individuación* (2016); editora de los libros *Individuación, tecnología y formación – Simondon: en debate –* (2020) e *Individuación. Fenomenología y psicología* (2019). Directora de las colecciones *Individuación*, de la editorial Aula de Humanidades, y *Psicología: Entre la teoría y la práctica*, de la Editorial San Pablo; editora de la *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*. Miembro de RELÉS (Red Latinoamericana de Estudios Simondonianos).

Juan Manuel Heredia

Licenciado y doctor en Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como jefe de trabajos prácticos en las materias *Ética y Problemas Especiales de Ética*, del Departamento de Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), con lugar de trabajo en el Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes. Ha publicado numerosos artículos académicos y capítulos de libro sobre las teorías de Gilbert Simondon, Jakob von Uexküll y Gilles Deleuze, entre otros. Su investigación se centra en el problema de la subjetividad en la filosofía del siglo xx desde un enfoque histórico-intelectual.

Dora Lilia Marín Díaz

Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Facultad de Artes-ASAB). Es especialista en estudios culturales y evaluación educativa, magíster en Educación y doctora en Educación. Profesora invitada de programas de posgrado de en las Universidades Federal de Rio Grande (UFRG), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade de São Paulo, Universidad Nacional del Litoral (Argentina), entre otras. Además, ha participado como conferencista en diferentes eventos nacionales e internacionales. Es investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

(GHPP), del Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós), de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRG) y del Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), de Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Además, es miembro de la Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo (RIEPCO). Es autora y coautora de libros, capítulos y artículos entre los que se destacan: *Infância. Balance de un campo discursivo* (2018) y *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica* (2015). Además de varios capítulos de libro y artículos como *The key is the individual: Practices of the self, self-help and learning* (2017); *De la metáfora del perfeccionamiento humano al aprendizaje permanente: el desdoblamiento del concepto de educación* (2016); *Training the Human Animal: Biopolitics and Anthropotechnics* (2015), entre otros.

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Doctor en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Docente del programa en Pedagogía y del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro fundador del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Sus investigaciones se han centrado en el estudio del surgimiento del maestro y la escuela pública en Colombia, el análisis arqueo-genealógico de la pedagogía en la modernidad y el estudio de la educación como cuestión “antropotécnica”. Entre sus principales obras se destacan: *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia* (Medellín, EAFIT, 2003); *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

271

Maximiliano Prada Dussán

Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Licenciatura en Filosofía de la UPN y coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación en la misma institución. Sus líneas de enseñanza e investigación se centran en la filosofía

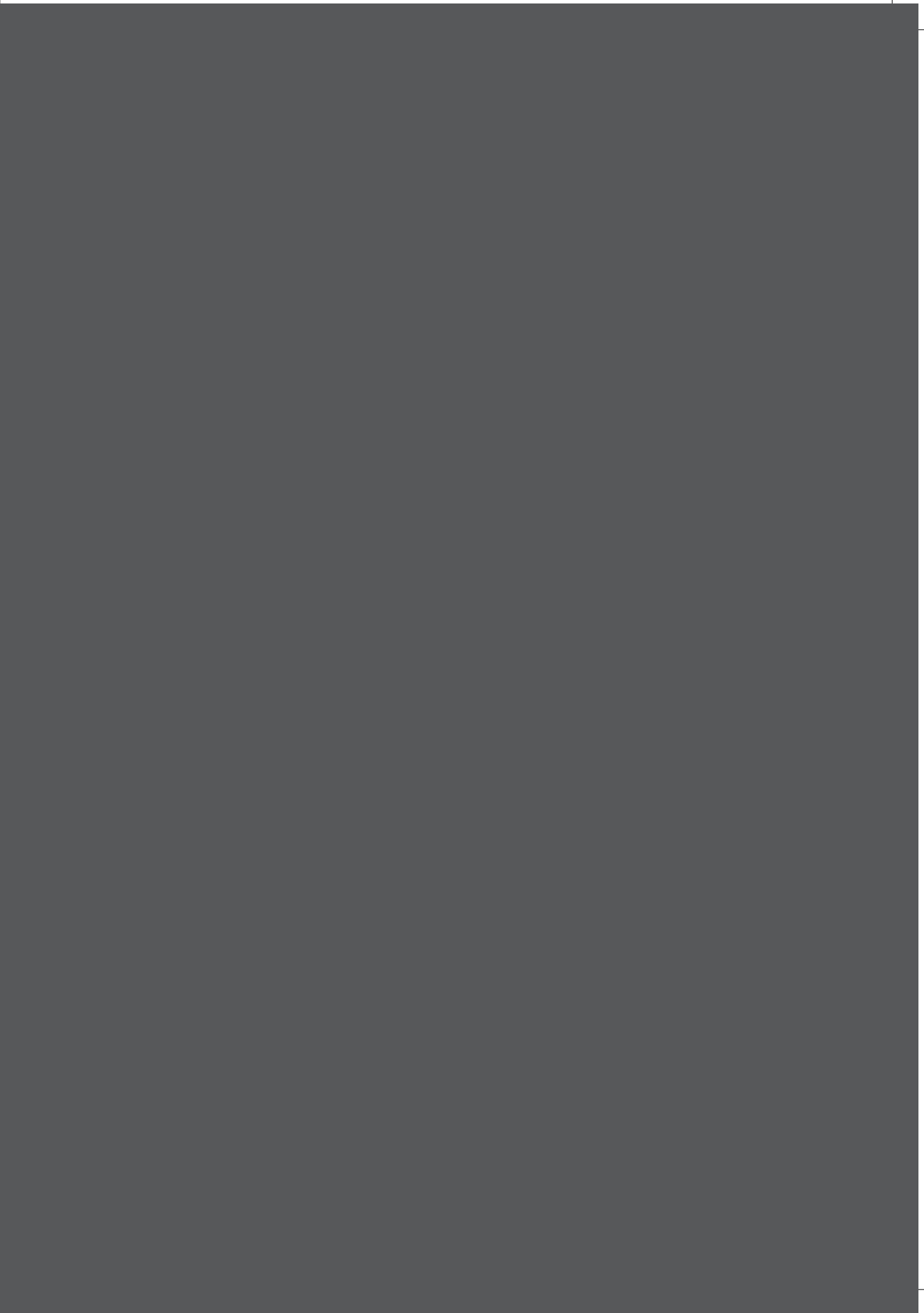
medieval, enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación y filosofía de la música. Entre sus obras se encuentran *Números y signos: filosofía de la música en Agustín de Hipona*, *La confesión de Agustín en el marco de la educación para la paz en Colombia*, *Agustín de Hipona: deseo y educación*, y *Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica*. Miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía y del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía.

Pablo Esteban Rodríguez

Doctor en Ciencias Sociales, magíster en Comunicación y Cultura, licenciado en Ciencias de la Comunicación Social, Universidad de Buenos Aires. DEA (Diplôme d'Études Approfondis, nivel master) en Communication, Technologies et Pouvoir, de École Doctorale de Sciences Politiques, Université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Investigador adjunto de Conicet. Su libro más reciente es *Las palabras en las cosas. Algoritmos, biomoléculas y dividuos en la episteme contemporánea* (Buenos Aires, Cactus, 2019). Autor de numerosos artículos y capítulos de libros sobre biopolítica y el pensamiento simondoniano. Miembro del Centre International d'Études Simondoniennes (CIDES, Paris) y de la Red Latinoamericana en Vigilancia, Tecnología y Sociedad, entre otras.

Germán Vargas Guillén

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía, del Círculo Latinoamericano de Fenomenología y del Husserl Circle. Entre sus libros más recientes se encuentran: *Fenomenología y performance* (2019); *La validez, el problema del método en G. Simondon* (2019); *El deseo y la formación* (2020, 2.^a ed.), *Filosofía, pedagogía, tecnología* (2020, 4.^a ed.).





Universidad Pedagógica Nacional

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S./Kimpres, Bogotá, 2021.

Editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial.