

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

Pensar con

Sloterdijk

Antropotécnica, ejercicio y educación

Oscar Pulido Cortés
Óscar Espinel Bernal
Coordinadores

PENSAR CON SLOTERDIJK

Antropotécnica, ejercicio y educación

Oscar Pulido-Cortés

Óscar Espinel
(Coordinadores)



Pensar con Sloterdijk. Antropotécnica, ejercicio y educación / Thinking with Sloterdijk. Anthropotechnics, exercise, and education/ Pulido Cortés, Oscar; Espinel, Óscar (Coordinadores). Tunja: Editorial UPTC, 2021. 202 p.

ISBN 978-958-660-589-2

ISBN Digital 978-958-660-590-8

1. Formación. 2. Filosofía de la educación. 3. Enseñanza de la filosofía. 4. Filosofía. 5. Sloterdijk

(Dewey 1077/21) (THEMA QDH - Historia de la filosofía, tradiciones filosóficas)



Primera Edición, 2021

200 ejemplares (impresos)

Pensar con Sloterdijk. Antropotécnica, ejercicio y educación

Thinking with Sloterdijk. Anthropotechnics, exercise and education

ISBN: 978-958-660-589-2

ISBN Digital: 978-958-660-590-8

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: mayo de 2021

Aprobación: julio de 2021

Colección de Investigación UPTC N° 227

© Oscar Pulido-Cortés, 2021

© Óscar Espinel, 2021

© Karen Andrea Cárdenas Obregón, 2021

© Juan Guillermo Díaz Bernal, 2021

© Lizeth Ximena Castro Patarroyo, 2021

© Diego Fernando Pérez Burgos, 2021

© Diana Ximena Mora Vanegas, 2021

© Deiscy Soraya Montaña Contreras, 2021

© Iván Darío Cruz Vargas, 2021

© Manuel Alejandro Ojeda Suárez, 2021

© Miguel Ángel Alba Talero, 2021

© Ingrid Liceth Vargas Peña, 2021

© Johan Steven Hurtado, 2021

© Daniela Patiño-Cuervo, 2021

© Aura Marcela Torres-Torres, 2021

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2021

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte No. 39-115,

Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.

Enrique Vera López, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Óscar Pulido Cortés, Ph. D.

Edgar Nelson López López, Mg.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Editora en Jefe

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Corrección de Estilo

Hernán Darío Ocampo

Impresión

Búhos Editores Ltda.

Calle 57 No. 9 – 36

Tunja – Boyacá – Colombia

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro de investigación resultado del proyecto: Antropotécnica y ejercicio en la obra de Peter Sloterdijk: implicaciones para la filosofía de la educación y las prácticas educativas contemporáneas, con código SGI 2840, financiado por la Dirección de Investigación de la UPTC y la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, durante el año 2020.

Citar este libro / Cite this book

Pulido-Cortés, O., & Espinel, Ó. (Coords). (2021). *Pensar con Sloterdijk. Antropotécnica, ejercicio y educación*. Editorial UPTC.

<https://doi.org/10.19053/9789586605892>

Resumen

El presente libro aborda los textos de Peter Sloterdijk en busca de nociones teórico-metodológicas para pensar los problemas de la educación, de la pedagogía y de la filosofía misma desde otras perspectivas. Al asumir la filosofía como una labor de problematización, emergen nociones como antropotécnica y ejercicio para dar forma a nuevas preguntas y a nuevas maneras de preguntar en el ámbito de la filosofía de la educación. La lectura de los textos de Sloterdijk lleva a escritos que indagan sobre las formas ejercitantes que rodean la enseñanza, el ser maestro, el aprendiz, el aprender y los cuerpos esculpidos por prácticas deportivas, la escritura y la lectura. Mediante estas técnicas, espacios y mecanismos, los seres humanos se hacen lo que son: humanos. Operar con problemas bajo esta perspectiva teórico-metodológica significa explorar las potencialidades de las herramientas para hacer uso de ellas e, incluso, para forjar otras aplicaciones, formas y posibilidades. Sin embargo, este uso debe sustentarse en la revisión, el conocimiento y la preparación de las herramientas, lo cual es el propósito de este libro, a partir de la aproximación al pensamiento de Sloterdijk.

Palabras clave: formación, filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía, filosofía, Sloterdijk.

Abstract

This book addresses the texts of Peter Sloterdijk searching for theoretical-methodological notions to reflect on the problems of education, pedagogy, and philosophy itself from other perspectives. By assuming philosophy as a matter of problematization, notions such as anthropotechnics and exercise emerge to shape new questions and new ways of asking in the field of philosophy of education. Reading Sloterdijk's texts leads to pieces of writing that inquire into the exercising forms involved in teaching, being a teacher, the learner, the learning, and the bodies sculpted by sports practices, writing, and reading. Through these techniques, spaces and mechanisms, human beings become what they are: human. Working on problems under this theoretical-methodological perspective means exploring the potential of the tools to use them and even to develop other applications, forms, and possibilities. However, this use must be supported by the review, the knowledge, and the preparation of tools, which is the purpose of this book, based on the approach to Sloterdijk's thought.

Keywords: training, philosophy of education, philosophy of education, philosophy teaching, philosophy, Sloterdijk.

Contenido

7 Prólogo

15 *Capítulo 1.*
Antropotécnica y ejercicio como categorías
teórico-metodológicas

25 *Capítulo 2.*
Sobre la enseñanza de la filosofía: Reflexiones a
partir de Peter Sloterdijk

57 *Capítulo 3.*
El pensamiento sloterdijkiano: entre filosofía y
educación

85 *Capítulo 4.*
Tres encarnaciones de la idea del maestro de
filosofía en Sloterdijk

109 *Capítulo 5.*
El sujeto que aprende: una lectura a partir de la obra
de Peter Sloterdijk

147 *Capítulo 6.*
Notas de lectura sobre El Ingenioso hidalgo don
Quijote de la Mancha

175 *Capítulo 7.*
Tensión vertical, ejercicio y homeotécnicas en el
doping. Un análisis desde Sloterdijk

Prólogo

Un libro de filosofía no solo es una organización arbitraria de enunciados y proposiciones, también es la posibilidad de experimentar con el pensamiento y con los pensamientos de los otros; es la forma de usar categorías teórico-metodológicas para pensar problemas concretos y comprender los fenómenos naturales y sociales, tal como desde la Antigua Grecia han venido haciendo sucesivamente los filósofos, los aprendices de filósofos y los estudiantes de filosofía. Un ejercicio que nos hace habitantes de mundos reales y paralelos.

Escribir un libro de filosofía de la educación, como el presente, no solo representa el desafío de convocar al diálogo a dos campos que nacen juntos, que tienden a separarse en la modernidad y que vuelven con fuerza a interactuar en el mundo contemporáneo: filosofía y educación; también representa, a su vez, el riesgo filosófico de abordar una problemática que se consolida como campo discursivo y práctico. La filosofía de la educación es una especie de relación peligrosa —o arriesgado encuentro— que involucra, por una parte, formas elaboradas de la filosofía como las expuestas en los conceptos referentes al sujeto, la formación, la cultura, la transmisión, el mundo y; por otra parte, los escenarios más profanos: lo cotidiano, los niños y las niñas, los maestros y maestras, los saberes escolares; se constituye en un espacio abierto —siempre abierto— entre lo sagrado y lo profano, lo trascendental y lo fenoménico, los ideales y la práctica, la sabiduría y la técnica.

En otras palabras, la filosofía deviene educación y la educación deviene filosofía. Esta mirada se debe a Deleuze y se ha

convertido en un referente obligado cuando se trata de hablar del encuentro o la relación entre dos conceptos. Así, la filosofía deviene educación, pues todos los esfuerzos por hacer experiencia del conocimiento repercuten de inmediato en los proyectos formativos y educativos de las culturas. De igual forma, señalar que la educación deviene filosofía permite situarse en medio de las posibilidades de orden teórico-metodológico y trascendental de aquellas prácticas mediante las cuales los hombres y mujeres, de los diversos momentos de la historia, han organizado sus dispositivos de transmisión cultural; desde las altas culturas recreadas y referenciadas por Sloterdijk, hasta los esfuerzos más cercanos por enseñar y aprender a través de la virtualidad en tiempos de pandemia; tal como ha sido la experiencia educativa durante la propagación del Covid-19 en el año 2020 y 2021.

Estas ideas alimentaron el proyecto de investigación intitulado *Antropotécnica y ejercicio en la obra de Peter Sloterdijk: implicaciones para la filosofía de la educación y las prácticas educativas contemporáneas*; el mismo que, con sus resultados de investigación, organiza y delimita el presente libro. Este trabajo se inscribe en la línea de investigación *Filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía* del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). La investigación caracteriza los aportes teóricos y procedimentales de los conceptos ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’ en la obra del filósofo alemán Peter Sloterdijk para ser utilizados como categorías teórico-metodológicas que permitan comprensiones de discursos y prácticas contemporáneas en educación. De esta manera, los resultados del proyecto se presentan en forma de libro de investigación compilado por capítulos que se tejen articuladamente entre la filosofía, la obra del filósofo y sus posibilidades para la educación.

GIFSE y la referida línea de investigación, en colaboración académica con el Grupo Pensamiento, Filosofía y Sociedad de UNIMINUTO, han inaugurado un campo de estudios que busca rastrear conceptos de filósofos contemporáneos con el propósito de abordar las realidades educativas y problematizarlas. Los trabajos han comenzado por caracterizar algunos de los aportes

del pensamiento del filósofo francés Michel Foucault. Cuatro libros han recogido este trabajo desde 2017: *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (Pulido & Espinel, 2017), *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (Pulido et al., 2017), *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar* (Espinel & Díaz, 2019) y *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault* (Pulido, 2020). Estos proyectos investigativos y editoriales desarrollaron un ejercicio de comprensión, conceptualización e indagación en torno a los conceptos que produce Foucault en la última etapa de su pensamiento, con el fin de explorar posibilidades, apropiaciones y usos en medio de la investigación en educación y pedagogía.

El segundo momento de este recorrido ha sido iniciado en el año 2020 con el propósito de escrutar la obra de Peter Sloterdijk. Este polémico y reconocido intelectual contemporáneo aborda dos categorías centrales en su obra: ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’, las cuales representan para los investigadores un campo prolífico para la problematización del campo teórico y metodológico de la educación y la pedagogía. De esta manera, la investigación que da origen a la presente obra se propuso explorar las potencialidades metodológicas de estos dos conceptos dentro del espectro investigativo de la educación y la pedagogía. Para ello, se rastrearon las formas que asumen los conceptos, así como las maneras como son usados en la obra del filósofo alemán, especialmente, en cuatro de sus trabajos: el primero de ellos responde a la conferencia *Normas para el parque humano de 1999*¹ (Sloterdijk, 2006) en donde se nombra por primera vez el concepto ‘antropotécnica’; el segundo texto es el artículo

1 La conferencia fue pronunciada por primera vez el 15 de junio de 1997 en Basilea como contribución a un ciclo sobre la actualidad del humanismo. El mismo discurso con algunas modificaciones fue pronunciado en julio de 1999 durante las jornadas de Elmau sobre Heidegger y Lévinas. Una versión de este último texto fue publicado como libro. En adelante nos referiremos a esta última versión.

titulado *El hombre operable*² cuyo origen también responde a otra conferencia dictada en el Centro de Estudios Europeos en la Universidad de Harvard; El tercero, el libro *Has de cambiar tu vida* (Sloterdijk, 2012) en cuya publicación el autor condensa y profundiza las categorías. Será este corpulento trabajo el que le permita al alemán desarrollar de manera más amplia su concepto ‘antropotécnica’ en conjugación con otros conceptos como ‘ejercicio’, ‘domesticación’, ‘hombre acróbata’ y ‘trainers’, entre muchos otros. En este libro, publicado en 2009 en alemán —se podría arriesgar y anticipar—, Sloterdijk se concentra en una genealogía de las antropotécnicas y de las formas de ejercitación en la especie humana, en donde las prácticas de domesticación, entrenamiento y educación serán fundamentales en la confección del hombre. En cuarto lugar, el libro *Muerte aparente del pensar* (Sloterdijk, 2013) cuyo subtítulo es, precisamente, *Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Este conjunto de conferencias, orientadas en la universidad de Tubinga, explicita la fortaleza y propósito de su obra *Has de cambiar tu vida*.

De esta manera, a través de estos cuatro trabajos, se delimitaron los conceptos ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’ con el fin de, una vez profundizados y comprendidos los alcances y formas de los mismos, pasar a explorar sus posibles usos en el campo de la educación en un mundo que aparece como la nueva era de las prácticas antropotécnicas vinculadas a la sociedad del conocimiento y la información, la sociedad de servicios, el neoliberalismo y lo que, en otros lugares teóricos, se ha dado en llamar como la sociedad del aprendizaje. Una era en la que el “aprender a aprender” se ha convertido en uno de los valores fundamentales de cambio, el gobierno de sí y la autorregulación. La automejora constante y la conformación como empresario de sí parecen mostrar espacios distintivos de este *homo atleta*. Este será el escenario de inquietud y las herramientas con las

2 Esta conferencia tuvo lugar el 19 de mayo de 2000, en el Centro de Estudios Europeos (CES) de la Universidad de Harvard, EE.UU. y fue publicada al español por la Revista Observaciones Filosóficas en el 2006.

que intentaremos horadar en él, en un intento de comprender y problematizar lo que somos y estamos siendo.

El libro se estructura en siete capítulos. El primero de ellos traza una aproximación metodológica al proyecto antropológico; a continuación de estas cuestiones de método, el segundo capítulo, *La introducción del pensamiento sloterdijkiano en la filosofía y en la educación*, realiza el rastreo conceptual de artículos de investigación en revistas indexadas en español. Esta revisión, presentada a manera de estado del arte dentro del proyecto general que abriga este libro, aborda los conceptos 'antropológico' y 'ejercicio' en la obra de Peter Sloterdijk. Estos términos fueron clasificados en categorías y subcategorías que, desde diferentes discursos, presentan, por un lado, las prácticas antropológicas que se refieren a las técnicas usadas por el hombre para formar a otros y a sí mismo como producto de modificaciones y adiestramiento; y, por otro lado, las prácticas ejercitantes que desarrollan una mejora del hombre para sí mismo, donde se transforma interna y externamente con el fin de encontrar la despasivación de la vida.

El tercer capítulo titulado *Sobre la enseñanza de la filosofía: Reflexiones a partir de Peter Sloterdijk*, se propone identificar las operaciones de la enseñanza de la filosofía. Operaciones que están en constante mejora o cualificación y que, a su vez, llevan a la materialización de la enseñanza de la filosofía en el filosofar. Para ello el capítulo expone las expresiones del pensamiento de Peter Sloterdijk en el intento de hacer conexiones con los ejercicios y las antropológicas dentro del ámbito abierto por la filosofía y su enseñanza. Un lugar central en la indagación lo ocupará la idea 'repetición creativa' en el marco del ejercicio del filosofar.

Por su parte, el capítulo *Tres encarnaciones de la idea del maestro de filosofía en Sloterdijk* responde a la preocupación de emplear los conceptos 'antropológico' y 'ejercicio' en el abordaje de los procesos de constitución del maestro de filosofía. En este orden de ideas, describe los ejercicios y técnicas realizados por

tres figuras de maestros que han transmitido a la cultura sus prácticas en la enseñanza de la filosofía. La primera el filósofo de la Grecia antigua, un ejercitante de un modo de vida particular; la segunda, el monje en la Edad Media como un sujeto que ha incorporado a su vida la repetición y la disciplina; y, por último, el profesor de filosofía en la Edad Moderna como la figura que tiene la facultad para enseñar en una institución oficial. La elección de estas figuras se debe a que todas han cimentado, de alguna manera, la constitución del maestro de filosofía. Este rastreo permite interrogar, hacia el final del capítulo, cómo las diversas formas de ejercitación del maestro de filosofía en su *quehacer* lo impulsan de manera permanente a la *auto operación* y mejora de sí.

El quinto capítulo, *El sujeto que aprende: una lectura a partir de la obra de Peter Sloterdijk*, hace una reconstrucción de aquello que configura a la educación como un proceso de perpetuación y transformación de lo cultural para luego abordar la idea del aprendiz que propone Sloterdijk en su obra, con el fin de sopesar eso que asumimos por estudiante o alumno en tanto ser ejercitante inmerso en los espacios de formación. El aprendiz, como sujeto al que le está delegado el encargo generacional del mejoramiento de la cultura a través de la maquinaria educativa, ha tenido distintas acepciones y, aunque en su obra Sloterdijk se centra en los entrenadores ('trainers'), este capítulo hace un pequeño recorrido por cada uno de ellos para intentar descifrar las subsecuentes formas de aprendiz que se derivan de cada una de las formas de ser maestro. Para finalizar, el capítulo aborda cada una de las figuras de entrenador que perfila Sloterdijk en su obra *Has de cambiar tu vida*: gurú, budista, filósofo, apóstol, sofista, al entrenador de atletas, al artesano y por último, a los profesores, escritores y periodistas, así como las siluetas de aprendiz que desde allí se pueden sospechar.

El sexto capítulo, *Notas de lectura sobre El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha. Una mirada desde Sloterdijk*, se detiene en la lectura como forma antropotécnica a través de la historia reciente de los seres ejercitantes. Barthes, en el Susurro del

lenguaje, se pregunta acerca de esa lectura interrumpida que nos hace levantar una y otra vez la cabeza; aquel gesto que lejos de esgrimir tedio expresa el interés hondo de conectar pensamientos, ideas u otros escritos. En esa línea, el sexto capítulo de este volumen resulta del entrecruzamiento del hijo feo de Cervantes –*El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*– y Sloterdijk, en medio de cierta lectura reflexiva que se ha perdido a sí misma. La dispersión del acto ha devenido en texto, se ha “escrito” la lectura, situándola como una antropotécnica en la historia de los seres ejercitantes, fuerza de domesticación de los humanistas y madre de los atletas letrados. Cultura *alfabeta* y letrada de Occidente de la que la escuela es fiel heredera. De este modo, al redescubrir al Quijote en clave sloterdijkiana o al leer a Sloterdijk de forma quijotesca se plantea la figura del lisiado, el carácter inmunológico, el ejercicio, la repetición, el hábito y la domesticación como maneras distintas de preguntar y navegar por el universo de la lectura.

Por último, el capítulo que cierra esta serie: *Tensión vertical, ejercicio y homeotécnicas en el doping. Un análisis desde Sloterdijk*, reflexiona lo educativo desde el rastreo de la constitución de los sujetos contemporáneos a partir de las categorías ‘tensión vertical’, ‘homeotécnica’ y ‘ascesis’, propuestas por Sloterdijk. Con el fin de identificar la relación del cuerpo desde las categorías seleccionadas se realizó un análisis de algunas de las obras del autor para que sirviese de plataforma en el análisis del documental *Ícaro*. De acuerdo con esta pesquisa, en los últimos tiempos la filosofía se ha constituido como una herramienta capaz de analizar temáticas propias de otras disciplinas. Igualmente, se sostiene hacia el final del trabajo de tematización que el deporte, en tanto forma mediante la cual se educan los sujetos, se constituye como ejercicio de autoperfeccionamiento constante. Otra de las aristas, vestigios y cauces de las prácticas antropotécnicas y sus acróbatas.

Capítulo 1.

Antropotécnica y ejercicio como categorías teórico- metodológicas

Oscar Espinel³

Oscar Pulido-Cortés⁴

3

Corporación Universitaria Minuto de Dios.

<https://orcid.org/0000-0001-9378-0293>

Correo electrónico: oespinel@uniminuto.edu

4

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

<https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>

Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co

de los mil decesos
murieron en el año. 8
causados por el vir
cuarenta mil perso
ron la enfermedad
gotá. Entre octubre
bre murieron en el
personas.

La epidemia, au
a todos los sectore
ciudad, se ensañó
mente con la pob
nos favorecida. Se

La gente, por un rayo
esplomaba s. La gripa
no dieron
sepultura
terpos. Los
eron cómo
e perso
aron en

La epidemia, aunque tocó
a todos los sectores de la so
ciudad, se ensañó especial
mente con la población me
nos favorecida. Se desnuda
ron las grandes carencias en
salud pública del país. En
noviembre, la 'peste' empezó

EN L
dram

Los conceptos filosóficos son retomados y abordados por las ciencias humanas, sociales y la educación para orientar enfoques y perspectivas metodológicas. De aquí que el trabajo presentado en este libro haya apostado por comprender los conceptos ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’ como ejes transversales en la obra de Sloterdijk, quien es considerado uno de los filósofos más importantes, polémicos y mediáticos de la actualidad filosófica mundial. Un filósofo polifacético por sus objetos de estudio y por su prolífica obra que transita por la literatura, la filosofía, la sociología y la política (Jiménez, 2009).

En las dos últimas décadas algunos pedagogos y filósofos de la educación en Colombia (Espinell & Pulido 2020; 2019; Noguera, 2017; Marín, 2015; Runge, 2012; Castro-Gómez, 2012; 2011) han estudiado la obra del filósofo para soportar teóricamente algunos análisis que se realizan sobre la educación, la escuela, el maestro; entre otros conceptos que constituyen el estatuto epistemológico de la pedagogía. En esta línea el presente libro presenta y describe algunos conceptos del universo sloterdijkiano con el fin de rastrear su plasticidad, versatilidad y aportes en tanto categorías teórico-metodológicas y, desde allí, incidir en el campo específico de la filosofía de la educación. Con ello se pretende brindar instrumentos, pretextos y horizontes para futuros proyectos de investigación, tesis de maestría y doctorado. Ciertamente, el interés que nutre estas páginas, además de la comprensión conceptual, gira en torno a la idea de proponer un andamiaje metodológico a partir de la obra de Sloterdijk para

pensar los problemas de la educación contemporánea a partir de la filosofía, la filosofía de la educación y la pedagogía.

Un convencimiento sustenta la senda de esta apuesta académica y se convierte en uno de sus hilos conductores. Este, transmutado en clave de lectura y escritura, entiende que algunos conceptos elaborados por Sloterdijk —como los aquí tratados—, recuperan y transforman el proyecto de Foucault en la etapa final de su trabajo centrada en los procesos de subjetivación. En este sentido, Sloterdijk introduce en su itinerario filosófico el regreso a la antropología filosófica, a un sujeto con cuerpo, real, hecho en la ejercitación, no idealizado o constituido por discursos abstractos (metafísicos). Este tránsito se reconoce en el filósofo alemán en la doble connotación que atribuye a la antropotécnica desplegada como mejora del mundo y, a su vez, como mejora de uno mismo. Según Castro-Gómez (2012) son dos acepciones que implican una transformación interesante y fértil de los conceptos ‘biopolítica’ y ‘cuidado de sí’. Dos nociones que, según P. Sloterdijk, quedaron incompletas en la obra de Foucault: “Pues según el alemán, una comprensión adecuada del modo en que los hombres gobiernan a otros y se gobiernan a sí mismos solo es posible a través de un tipo de reflexión a la que Foucault se negó toda su vida: la antropología filosófica” (Castro-Gómez, 2012, p. 64). Este es el nicho desde el que se proyecta una genealogía de los seres ejercitantes.

Sistemas Inmunológicos y formas ejercitantes

“¡Ante todo y primero las obras! ¡Esto es, ejercicio, ejercicio, ejercicio!” (referencia) Esta es la máxima que Nietzsche expone en *Aurora* y que Sloterdijk elige como epígrafe para abrir su libro *Has de cambiar tu vida*. Una consigna que no solo resalta el valor de las obras sino su relación con el ejercicio y su vehemente repetición. En el capítulo introductorio, dedicado a mostrar el proyecto que sigue en su libro, Sloterdijk caracteriza al ser humano como *homo immunologicus*. Y lo hace para destacar la necesidad del hombre, en tanto animal, de crear sistemas que le permitan protegerse de los peligros externos, de las amenazas

del entorno. Los demás animales crearían distintos mecanismos de defensa y los incorporarían instintivamente a través de lo que Darwin llamaría “evolución” (que, entre otras, no es otra cosa que la capacidad de modificación de los seres naturales).

El *homo immunologicus*, además de estas adaptaciones biológicas adquiere otra serie de mecanismos que disimulan sus deficiencias naturales y desventajas como especie biológica. Mecanismos introducidos dentro de sistemas simbólicos que algunos denominan “cultura”, pero que Sloterdijk, en franca lucha contra lo que considera un universal abstracto, identifica como sistema socio-inmunológico. Dentro de estas prácticas inmunitarias se encontrarían los sistemas jurídicos, sociales, políticos, económicos y, en general, toda serie de mecanismos solidarios involucrados en la consecución de aquellos órganos complejos en los que se desarrolla la vida con otros. Pero aún habría un tercer grupo de prácticas inmunitarias que se alían con este campo simbólico y con aquellos conjuntos de rituales; se trata de los sistemas psico-inmunológicos a través de los cuales los sujetos terminan actuando sobre ellos mismos a fin de mantenerse en forma y a salvo. Mantenerse en forma, adquirir cierta forma, es el mecanismo inmunológico de los animales humanos, quienes «desarrollan su existencia, no solo en determinadas “condiciones materiales”, sino también inmersos en sistemas inmunológicos simbólicos y bajo velos rituales» (Sloterdijk, 2012, p. 16).

Como ha de intuirse, estos sistemas inmunológicos derivan en sistemas de ejercitación mediante los cuales el ser humano se pone en forma para arrojarse al mundo y hacerlo suyo. Hacer del mundo su casa, su *dómos*, a través de las redes de sistemas simbólicos e inmunológicos tanto adquiridas como renovadas. Hacerse habitante del mundo mientras hace su ingreso a aquel *dómos* (*domesticarse*). “La propia vida [insiste Sloterdijk citando a Rilke] sería un éxodo, que confronta su interior con el entorno” (Sloterdijk, 2012, p. 23). Confrontación hecha transcendencia a la que da el nombre de *Mundo*. Este entramado de prácticas inmunitarias es el escenario de las antropotécnicas mediante las cuales el ser humano se produce a sí mismo. Así pues, el

ser humano se hace artífice y artificio de su acción. Los seres ejercitantes asumen las riendas de su propia existencia.

Mediante el ejercicio el *homo athleta* logra cerrar las brechas, en otro tiempo imaginadas como insondables, entre la naturaleza y la cultura. De este modo, el movimiento que implica la confrontación entre su interior y su entorno resulta también en modificación, adecuación y ascesis. Una mejora de sí que conecta dos polos en apariencia distantes: el universo natural y el universo de la cultura. La vida como ejercicio será ese “puente”. De hecho, afirma Sloterdijk, “sólo hay seres humanos desde que se emplean en la construcción de ese puente” (Sloterdijk, 2012, p. 26).

Entre la naturaleza y la cultura se tejen, a través de la historia y sus cotidianidades, toda una serie de instrumentos, artificios, técnicas, espacios, universos simbólicos, lenguas y rituales, con la única finalidad de acercar ambas regiones. Una comunicación entre espacios distintos en los que tienen lugar la “educación, usos, costumbres, conformación de hábitos, entrenamientos y ejercicios” (Sloterdijk, 2012, p. 26).

En esta región intermedia toman forma algunas prácticas inmunológicas como la escritura y la lectura, en una sociedad letrada o en donde asume corporalidad el aparato escolar dentro de una era educacional, pedagogizada e instruida. Una era que encuentra en la educación su mecanismo más efectivo de institución y subjetivación. Este es, precisamente, el escenario de los siguientes trabajos de indagación en torno a la vida ejercitante del *homo athleta*. Antes de continuar, demos una mirada más al proyecto antropotécnico del filósofo alemán.

¿Quiénes somos y qué hemos de hacer?

La genealogía, más que recurrir a la tradición y husmear en el pasado en búsqueda de verdades inobjetables, procura crear vínculos, trazar nexos y proximidades, rastrear derivas

y concomitancias. Por esta razón su pesquisa no se reduce a la pregunta por el origen, toda vez que sería imposible determinar un origen cierto cuando no se tiene una única senda ni un territorio estable. En este sentido, la genealogía se hace exploración, expedición y, quizás, un poco de conquista en medio de territorios inhóspitos, aunque comúnmente ya poblados o transitados desde tiempos perdidos en la memoria.

Recorridos perdidos pero, de una u otra forma, necesarios en los trazados impuestos por el tiempo. La memoria, como el olvido, nos recuerda el Nietzsche de las *Consideraciones Intempestivas* —el joven Nietzsche—, es una forma de afirmar lo validado y recordado (Nietzsche, 2002). El olvido opera como mecanismo de constitución de los relatos e imágenes de los tiempos pasados y presentes. El olvido es, en últimas, un modo de hacer recordar (Espinel & Pulido, 2017, p. 127). Pues bien, la genealogía se arrojaría hacia aquellos caminos perdidos, hacia aquellas regiones olvidadas, hacia esos parajes inexistentes para el pensamiento presente.

La genealogía, por otro lado, tampoco pretende develar verdades ni desocultar pruebas que amplíen los conocimientos presentes. No es un mecanismo iluminista e iluminador que al “hacer explícito lo implícito constituye la forma cognitiva del destino” (Sloterdijk, 2012, p. 20). La genealogía no es la forma que asume la “investigación” dentro del programa emprendido de la “ciencia *in progress*” abocada al descubrimiento de regiones desconocidas, “sacando a la luz cosas aún desconocidas y transformando lo oscuramente conocido en algo expresamente sabido” (Sloterdijk, 2012, pp. 20-21).

La “investigación”, así entendida, pretende incrementar, continúa el filósofo alemán, el capital cognitivo de nuestra “adelantada” sociedad. Por el contrario, la empresa genealógica consiste en arrojar elementos para problematizar el presente e interrogar las verdades heredadas. “No hay, en lo cognitivo, nada nuevo bajo el sol”, afirma Sloterdijk (2012, p. 21). Se trata de una forma de mirar y preguntar diferente, alimentada por la vuelta al

pasado y el extrañamiento del presente lo que posibilita el ejercicio genealógico.

“La novedad de lo nuevo [precisa Sloterdijk] tendría que ver, con el despliegue de lo ya conocido en perfiles más grandes, más claros y más ricos”. Es así que los trabajos emprendidos por este autor, desde lo que parece ser un trabajo genealógico de amplio espectro, se plantea ensanchar el horizonte de visibilidad a través del tejido de múltiples hilos y aristas. Tal es el descomunal proyecto emprendido a partir de la historia de las formas ejercitantes en tanto mecanismos humanos de constitución de sus sistemas inmunológicos. Una historia, o mejor una tematización antropológica de las formas de hacerse a sí mismo enmarcada en ‘antropotécnicas’.

A propósito, afirma el autor de *Has de cambiar tu vida*:

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

Una historia de largo aliento en torno a las formas de “trabajo del hombre sobre sí mismo” con el fin de comprender las formas ejercitantes contemporáneas.

De hecho, en otro de sus libros, *En el mundo interior del capital*, se le oye decir: “Desde antiguo, el pensamiento filosófico pretende decir quiénes somos y qué hemos de hacer; con lo que, desde hace al menos doscientos años, tienen que ver, asimismo, orientaciones de cómo fecharnos en la historia” (Sloterdijk, 2010, p. 19). Una teoría del presente muy cercana a aquello que Foucault identificara como una ontología del presente, también atravesada por la estrategia genealógica. Una perspectiva que, mediante

la modulación del tipo de preguntas que rigen la búsqueda, tensiona las formas asumidas por la investigación sumida en el ansia de acumulación, expansión y perfeccionamiento creciente de la ciencia *in progress*.

La miseria de los grandes relatos de factura convencional no reside en absoluto en el hecho de que fueran demasiado grandes, sino en que no lo fueron lo suficiente. Obviamente puede discutirse sobre el sentido de «grande». Para nosotros «suficientemente grande» significa más cerca del polo de la desmesura (Sloterdijk, 2010, p. 21).

Es decir, más allá de los límites, de las demarcaciones vigentes y actuantes en el pensamiento, dentro de lo que se considera como un necesario control de sus objetos. Bordear lo desmesurado, lo inconmensurable, lo ajeno, significa atravesar los límites de lo pensable, de lo definido, de lo ya dado y controlado. Significa ampliar las fronteras de la incertidumbre para navegar en ella. Significa reconocer los propios límites, los de la época presente, para excederlos en la acción del pensamiento intempestivo de carácter nietzscheano (Espinel & Pulido, 2017). Significa arrojar a la exploración abierta por la perspectiva genealógica: “¿no ha significado desde siempre pensar: aceptar el desafío de que lo desmesurado aparezca concreta y objetivamente ante nosotros?” (Sloterdijk, 2010, p. 21). Expedición en la que, incluso, los métodos se confunden con el anti-método para dar lugar al diseño de nuevas herramientas con el objetivo de conseguir nuevas búsquedas, indagaciones otras, en suma, *penser autrement*.

De este modo la genealogía, como perspectiva investigativa, se transfigura en pensamiento disruptivo, amenazante e intempestivo. No se contenta con la consolidación y ampliación de una ciencia en progreso y la acumulación de datos para la expansión teórica de los marcos conceptuales ya existentes, pues su tarea es, más bien, poner en duda tales continuos y *ex-poner* en la superficie complejidades, voces y constructos solapados y marginados de la escena más visible. Su compromiso entonces no gira tanto en agregar nuevos conocimientos en la línea

ascendente del conocimiento *emuladamente* científico, como conflictuar los sentidos vigentes, las formas del presente y las concepciones circulantes, a fin de ampliar los horizontes y desbordar los límites comprensivos.

En esta empresa se requiere construir herramientas y modelar algunas ya existentes para lograr explorar aquellas insólitas zonas y transitar sus escabrosas territorialidades. Categorías como ‘ejercicio’ y ‘antropotécnica’, pero también ‘esfera’, ‘*homo immunologicus*’ y ‘acróbata’ son nociones que acompañan y dan forma a la acción misma de la exploración y se convierten en conceptos con una doble función teórico-metodológica. Estas herramientas, a la vez que logran determinada configuración, moldean la forma misma del objeto sobre el que actúan. En otras palabras, estas herramientas se van constituyendo, puliendo y forjando en el uso mismo que reciben. Esta es la tarea que nos proponemos pensando a Sloterdijk: hallar herramientas conceptuales y explorar sus potencialidades para cincelar la compleja morfología de la educación y la pedagogía. Por ahora nos adentraremos en los conceptos ‘ejercicio’ y ‘antropotécnica’ como estrategia de exploración en el atlas sloterdijkiano y sus posibles usos en la investigación en educación y pedagogía.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 63-73.
- Castro-Gómez, S. (2011). La educación como antropotécnica. En Cortés, A & Marín, D. *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. IDEP-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Espinel, O. y Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34 (69), 121-142.
- Espinel, O. y Pulido, O. (2019). Ejercicio filosófico: esfera del enseñar y aprender filosofía. En Díaz, J. & Espinel, O. (Comp.). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar*. UNIMINUTO.

Espinel, O. y Pulido, O. (2019). Sobre el enseñar y aprender filosofía. Una lectura desde Sloterdijk. En Espinel, O. (Comp.). *Educación y pensamiento contemporáneo: práctica, experiencia y educación*. UNIMINUTO.

Jiménez, M. (2009). Peter Sloterdijk y los confines de la modernidad. *Revista Fractal*, 53,55.

Marín, D. (2015). Autoajuda, educação e praticas de si. Autêntica

Nietzsche, F. (2017). *Aurora*. Editorial Tecnos.

Nietzsche, F. (2002). *De la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida. Consideraciones Intempestivas 1873-1876* (pp. 18-96). (Trad. A. Sánchez Pascual). Alianza.

Noguera, C. E. (2017). La formación como “antropotécnica”. Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y Saberes*, 47, 23-30. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys23.30>

Runge, A. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Educación y Pedagogía*, 62, 247-265.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica*. Pretextos.

Sloterdijk, P. (2010). *En el mundo interior*. Ediciones Siruela.

Capítulo 2.

Sobre la enseñanza de la filosofía: Reflexiones a partir de Peter Sloterdijk

Lizeth Ximena Castro Patarroyo⁵
Diego Fernando Pérez Burgos⁶

-
- 5 INEM Carlos Arturo Torres.
<https://orcid.org/0000-0003-3799-4558>
Correo electrónico: lizeth.castro01@uptc.edu.co
- 6 Fundación Pedagógica Rayuela.
<https://orcid.org/0000-0003-0610-8314>
Correo electrónico: diego.perez@uptc.edu.co

El texto se deriva de un cuestionamiento de Sloterdijk sobre el ser humano en su libro *Has de cambiar tu vida: sobre antropológica*, publicado en español en 2012 y en alemán original en 2009. Allí el autor indica que el ser humano debe ser comprendido desde su naturaleza técnica, en tanto es aquel quien procura mecanismos para auto producirse. Estas operaciones sobre sí mismo se desarrollan bajo el signo del ejercicio, el cual es definido como: “cualquier operación de la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a ésta como un ejercicio” (Sloterdijk, 2012, p. 17).

Esta definición, más que presentar una serie de prácticas o procedimientos, intenta demostrar que los seres humanos están expuestos en su día a día a prácticas por medio de las cuales intentan ser mejores o son instados a ser mejores.

En ese sentido, la enseñanza de la filosofía se comprende como una construcción de dos componentes que desde la perspectiva de Sloterdijk se constituyen de manera específica, por un lado, está la enseñanza, la cual será leída desde la configuración del ejercicio y; por el otro, la filosofía, como el lugar de posibilidad de materialización del ejercicio.

De esta manera, en un primer momento en este capítulo se realiza una aproximación a las categorías ‘antropológica’ y ‘ejercicio’ como aquellas que, teórico—metodológicamente, marcarán las pautas del análisis que se realiza, en un segundo

momento, sobre el concepto de 'enseñanza'. Estas dos categorías también permitirán examinar, en un tercer momento, el concepto de 'filosofía'. Finalmente, a manera de conclusión, se presenta a la 'enseñanza de la filosofía' como una propuesta y apuesta en la repetición.

Sobre Antropotécnica y ejercicio:

En Sloterdijk el rastreo de los conceptos 'antropotécnica' y 'ejercicio' es posible desde la lectura de la conferencia *"El hombre operable: notas sobre el estado ético de la tecnología génica"* (2006a), el libro *Normas para el parque humano: Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger* (2006b), además de su obra *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica* (2012). Desde estos documentos se puede observar cómo Sloterdijk recorre en términos históricos y filosóficos aquello que va a entenderse como procesos de ejercitación propios de los hombres, los cuales determinan su ser y su actuar en el lugar donde se encuentran.

De esta forma, Sloterdijk define a la Antropotécnica como: "los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los cuales los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vastos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte" (2012, p. 24). En ese sentido, se habla de un hombre que se hace así mismo, que lucha por formarse en el ejercicio, un hombre que, según Castro-Gómez (2012), se produce en lo simbólico y crea corazas que lo protejan de todos los peligros que implica el estar inmerso en el mundo. Así la antropotécnica se entiende como una serie de técnicas que permiten al hombre producirse para los otros y para sí mismo.

Desde Castro-Gómez (2012), la postura puede comprenderse como una propuesta metodológica que desde la antropología busca ampliar las técnicas gubernamentales sobre las poblaciones. En Castro-Gómez esta apuesta está en relación

directa con los conceptos foucaultianos ‘biopolítica’, ‘técnicas del gobierno de sí’ y ‘estética de la existencia’.

En esa línea, la antropotécnica se entiende como una serie de técnicas que ejerce el hombre sobre los demás hombres. Sloterdijk (2006) pone como ejemplo el humanismo, el cual a través de la literatura, la filosofía y la cultura, deja de manifiesto formas de gobierno que, a partir del entrenamiento, buscan la ‘domesticación’ con estándares e ideales de comportamiento. La aplicación de técnicas sobre los otros es un ejercicio que se evidencia especialmente con la llegada de la modernidad.

Es así como la escuela moderna se presenta como el espacio justo para dar lugar a la ejercitación en las técnicas ‘domesticadoras’ o entrenar a los sujetos, hecho que en términos biopolíticos va a trascender a los Estados. Estas técnicas biopolíticas están fuertemente apropiadas por la población, dando lugar así a “una élite de educadores capaces de adiestrar sistemáticamente a los otros mediante prácticas disciplinarias” (Castro-Gómez, 2012, p. 70). De este modo se configura toda una ruta de técnicas en donde el sujeto se ejercita entre el adiestramiento, la crianza, el entrenamiento, la domesticación, en sí mismo y en los otros, lo cual según Sloterdijk:

(...) significaría ahora configurar, mediante actividades internas, un sujeto que debe ser superior a su vida pasional, a su vida de hábitos, a su vida de representaciones. Según esto, se convertirá en un sujeto así quien participe en un programa de despasivización de sí mismo y pase, de un estado donde era meramente un ser moldeado al otro lado, al de los moldeadores. Todo ese complejo llamado ética surgiría del gesto de la conversión a la propia capacitación. La conversión no sería el tránsito de un sistema de creencias a otro. La conversión originaria acontecería como la salida de un modo de existencia pasivo y la entrada en un modo que irradia actividad. (2012, p. 253)

El paso por estas técnicas da apertura a sujetos que en relación con su cultura aspiran a construir una postura para reflexionar

y trascender. Podemos entonces observar cómo se conforman dos perspectivas de la antropotécnica. En primer lugar, estaría aquella perspectiva que se concentra en el mejoramiento de uno mismo, movilizadora en técnicas que se hacen evidentes en los procesos ocurridos en la escuela, mejoradas y estructuradas por pedagogos. Un claro ejemplo de ello lo da Comenio, quien con su *'didáctica magna'*, establece ideas y prácticas para conformar las maquinarias del aprendizaje. Con ello se promueven los procesos específicos para la enseñanza—aprendizaje y se da lugar a la *'pansofía'*, el ideal de enseñar todo a todos, sin excepción y de forma universal (*'pampedia'*). En efecto, aquello nos ubica en la utopía de la producción masiva de hombres desde la escuela hacia la sociedad, creando así una escuela moderna que acoge un modelo de institución específico y unas pedagogías que constituyen las formas de entrenamiento de producción de seres humanos ejercitados en saberes técnicos y en ideales de perfección y de igualdad constante, resultando de ello sujetos que pasan de unos estados pasivos a unos estados activos.

En segundo lugar, se encuentra el conjunto de antropotécnicas que, siguiendo a Castro-Gómez (2012), se inclinan por el mejoramiento del mundo. Con este conjunto se realiza una conversión en relación con el mejoramiento de sí mismo, lo cual significa que el sujeto se perfecciona y ejercita al punto de diferenciarse entre los demás, y también se puede “Aprender a transformarse a sí mismo, ajustando la vida a un sistema específico de reglas” (Castro-Gómez, 2012, p. 70). Al llegar a este punto, los hombres van a descubrir nuevas posibilidades para construir las defensas en el espacio exterior, con lo cual se da lugar a sus propias armaduras para enfrentar las angustias, las amenazas y transformaciones externas.

Por otro lado, Sloterdijk con la categoría *'ejercicio'* puede reformular su diagnóstico respecto a la técnica como modo propio por el que los seres humanos *son criados y domesticados*. El *'ejercicio'* se convierte en una teoría general de la existencia basada en las operaciones a través de las cuales los hombres se autoproducen con la finalidad de conquistar *lo improbable*.

En otro aspecto, para nuestro pensador los seres humanos se constituyen como tales por medio de la creación de espacios protegidos (el útero, la ciudad, las construcciones metafísicas, etc.) con miras a crear mecanismos de inmunidad frente a los embates de la naturaleza. Sloterdijk identifica tres niveles de sistemas inmunitarios en las *'esferas'* humanas: biológico, socio-jurídico y simbólico. Este último nivel de inmunidad hace referencia a los ejercicios que capacitan a los sujetos para lidiar con la amenaza que significa su propio destino y la muerte. De esta manera, Sloterdijk afirma que con el ejercicio "tendremos por fin a mano un instrumento para tender un puente en el abismo [...] entre los fenómenos inmunitarios biológicos y culturales, es decir, entre, por un lado, los procesos naturales y, por otro, las acciones específicamente humanas" (2012, p. 25). Solo el ejercicio puede dotar de una armadura simbólica al *'homo immunologicus'*, a través de la reflexión, operación e inclusive lucha sobre sí mismo.

Así, en los dos casos citados, el ejercicio funciona como un elemento articulador de algunas de las inquietudes más profundas de Sloterdijk: el problema de la técnica y el de los espacios de inmunización.

Sloterdijk (2012) define el ejercicio como "operaciones". Definición que en primera medida es bastante amplia y genérica y permite reflexionar sobre la orientación o el acento que deben tener los ejercicios. En esta noción no se hace referencia al ejercicio como un tipo diferenciado de prácticas sobre ciertos dominios del hombre, sino que, la definición apunta a la comprensión del ser humano como un ser ejercitante en todas las facetas de su existencia. "Vivir no es algo que acontece de forma natural, sino que es una cuestión de *fitness*, de estar-en-forma, de formarse a sí mismo a partir de un sistema de reglas" (Castro-Gómez, 2012, p. 71).

Del mismo modo, Sloterdijk (2013) critica aquella clasificación de la acción humana entre *'vita activa'* y *'vita contemplativa'*, ya que hace incomprensible las formas de vida que se escapan

de esta disyuntiva. Precisamente la ‘vida ejercitante’ “aparece como contemplativa sin renunciar por ello a rasgos de actividad; aparece como activa sin perder por ello la perspectiva contemplativa” (Sloterdijk, 2013, p. 17). Es decir, el ejercicio debe ser entendido como una *praxis autorreferente* en la que los sujetos integran al resultado de la práctica al mismo ejercitante en tanto que se entrena y habilita para una determinada labor. Así, el objetivo del ejercicio no es determinado por la producción de objetos o circunstancias externas, sino que “se muestra en la *condición* actual, es decir, en el estado de capacitación del ejercitante, que, según el contexto, se describe como hábito, virtud, virtuosidad, competencia, excelencia o *fitness*” (Sloterdijk, 2013, p. 18).

Sin embargo, además de esta auto referencialidad del ejercicio en tanto que cualificación para desempeñar cierta operación, ¿cuál podría ser el objetivo de los ejercicios? En la procura de sistemas inmunológicos simbólicos, el ejercicio tiene que ver con un ‘*imperativo metanoético*’ a cambiar la propia vida. Para Sloterdijk todas las diversas formas de ejercicio en cada época y cada cultura responden a un único principio: *Has de cambiar tu vida*. Esta invocación define “la vida como una pendiente entre sus formas más altas y más bajas. Si bien yo ya vivo, algo me dice, con una autoridad que no admite réplica: tú no vives aún de verdad” (Sloterdijk, 2012, p. 43).

Para Sloterdijk la formulación de este imperativo está pensado desde la exhortación de un otro que conmina a una reforma existencial, sugiriendo así una tensión de verticalidad entre el que exige el cambio y el que lo opera en sí mismo. “*Has de cambiar tu vida* parece proceder de una esfera donde no puede alzarse objeción alguna. Tampoco se puede decidir desde dónde es pronunciada la frase; lo único de lo que no cabe duda es de su absoluta verticalidad” (Sloterdijk, 2012, p. 42).

Este es un elemento clave del concepto de ejercicio de Sloterdijk, ya que afirma que sin “el fenómeno de las tensiones verticales, [...] no existe ningún ejercicio intencionado” (Sloterdijk, 2012, p.

19). A partir de un primer vistazo, la cuestión de las ‘tensiones verticales’ puede ser entendida desde la perspectiva del maestro y el discípulo y el impulso de conversión que ejerce uno en el otro. A pesar de ello, Sloterdijk quiere diagnosticar con este concepto que todas las culturas, en todas las épocas, han construido diversas diadas sobre el comportamiento humano: lo perfecto/imperfecto, sagrado/profano, noble/villano, etc. La conciencia de este estatus en los ejercicios es lo que corresponde a las ‘tensiones verticales’.

Al poner el acento en el aspecto ejercitante de la existencia humana tengo en cuenta el hecho, aparentemente trivial, pero en verdad de repercusiones incalculables, de que todo lo que hacen y pueden hacer los seres humanos pueden hacerlo más o menos bien y lo hacen mejor o peor. Los capaces y hacedores siempre están colocados en un ranking espontáneo de mejor o peor capacidad y acción; nosotros describimos las diferencias de ese tipo como expresión de la ‘tensión vertical’ constitutiva de la existencia humana. (Sloterdijk, 2013, p. 20).

Lo que procuran las ‘tensiones verticales’, es ofrecer un panorama de magnitudes de fuerzas psíquicas y somáticas por medio de las cuales los sujetos se comprenden a sí mismos como *animales de tendencias ascendentes*. Sobre esta tendencia hacia la elevación, Sloterdijk se apropia de la figura del acróbata como una metáfora de aquel que se dedica a existir, de forma peligrosa, en las alturas. Un acróbata será aquel que pone en juego su existencia al caminar por un alambre tensando, esta prueba muestra cómo cada paso que se da es inseguro, que tropezar es una posibilidad constante a cada segundo y que seguir un camino es una decisión difícil. Entonces, la lección respecto al acróbata sería que “el mero existir sería ya, en cuanto tal, una prestación acrobática” (Sloterdijk, 2012, p. 90). Los acróbatas hacen conscientes estos vectores de fuerzas existenciales y ofrecen motivos a los demás para mirar hacia arriba.

Nadie miraría hacia arriba si no hubiera allí *atractores* efectivos: el riesgo que se cierne permanentemente sobre el artista, la

bravura que le salva a cada paso, la superación de lo imposible, caminando como un vencedor con el abismo a su derecha y a su izquierda, igual que haría un hombre ordinario cuando va desde la puerta de su casa a su confortable salón (Sloterdijk, 2012, p. 154).

Para Sloterdijk, esta forma de entender al acróbata permite tender puentes con las diversas prácticas ascéticas que se han gestado en torno a la búsqueda de la plenitud espiritual y la fuerza corporal, ya que se agrupan en torno a la exploración de un *camino hacia lo imposible*. Así, Sloterdijk podrá concluir que “quien busque seres humanos encontrará ascetas y que quien observe a los ascetas descubrirá en ellos a acróbatas” (Sloterdijk, 2012, p. 88). Un acróbata hace que lo imposible sea posible en la procura del riesgo, la creación y la búsqueda de alturas (morales, físicas, psíquicas, etc.) cada vez más elevadas.

El artista acróbata despierta las posibilidades del hombre, que para Sloterdijk son su acceso y vida en lo imposible. Normalizar lo imposible es la tarea del acróbata, posibilitar lo imposible. Para ello es menester partir de que el ser humano es un ser que aspira a lo imposible (Ríos, 2013, p. 79).

Entonces, una ética acrobática representa el mapa en el que se mueven las aspiraciones de los seres humanos por alcanzar lo ‘improbable’ y por reconocer las ‘tensiones verticales’ que los pueblan. En este sentido la mejora de uno mismo significa “elevarse por encima del *habitus* generalizado y adquirir un nuevo *habitus* a través del ejercicio [...] sistemático, repetido y metódico. Aprender a transformarse a sí mismo, ajustando la vida a un sistema específico de reglas” (Castro-Gómez, 2012, p. 70).

En la definición de ejercicio de Sloterdijk, la repetición supone un elemento vital para su comprensión, ya que allí se expone la preocupación de las vidas ejercitantes por mejorar las sucesivas realizaciones de la misma operación. “En cualquier

comportamiento ejercitante se realiza una acción de tal modo que su ejecución presente co-condiciona sus ejecuciones futuras” (Sloterdijk, 2013, p. 20). Es decir, esta definición técnica del ejercicio tiene implícita la consideración respecto al reconocimiento de que debe existir un esfuerzo (repetitivo) por superar una condición actual, haciéndola más perfectible, por medio del entrenamiento. Entonces, el presente del ejercicio implicaría la consciencia de la *‘tensión vertical’* y las ejecuciones futuras representan la lucha por alcanzar lo *‘improbable’*.

No obstante, la repetición no es dominio exclusivo de los ejercicios, sean declarados o no. Las costumbres, los afectos, las representaciones, etc., también se encuentran atravesadas por la fuerza de la repetición y es precisamente en esta condición que se encuentra la potencia del ejercicio para “pasar al otro lado de los sucesos repetitivo” (Sloterdijk, 2012, p. 256), a partir de descubrirse en las propias repeticiones que ejecutan los individuos. Para Sloterdijk se trata de usar las fuerzas de la repetición contra la repetición.

La introducción del problema de la repetición se desarrolla en torno a la cuestión de los hábitos y las costumbres que intervienen en los individuos. Sloterdijk no es afín a las ideas que comprenden los hábitos como el *adiestramiento psicosomático de una clase*, por medio del cual se condena a los individuos a la inmovilidad y la derrota frente a las *‘tensiones verticales’*. Este intelectual prefiere pensar la costumbre y el hábito en la dimensión de los autoproyectos existenciales forjados por el entrenamiento, que son capaces de asumir una forma pasiva o activa para los individuos.

El *poder de la costumbre* no es entendido meramente como un estar subyugado por las rutinas, sino como un principio generador de la acción anclado en lo personal (...). El *habitus* constituye, con ello, una potencia que se ha ido formando a partir de actos anteriores y que se actualiza en actos renovados (Sloterdijk, 2012, p. 238).

Esta naturaleza dupla de las costumbres y los hábitos indica también dos formas por medio de las cuales los sujetos se repiten en ellas: la *repetición repetida* y la *repetición que hace repeticiones*. En el primer caso, la repetición adquiere una fisonomía pasiva, ya que el sujeto estaría a merced de sus sentimientos, representaciones y costumbres. En el segundo caso, los individuos operarían plenamente como sintientes, ejercitantes y representantes frente a la actitud indiferente de dejarse sentir, representar y ejercer determinadas costumbres.

Con ello se va escindiendo paulatinamente un hombre-sujeto de un hombre-objeto (...). En la segunda de las posiciones el hombre permanece igual a como estaba, como algo pasivo, repetido, vencido sin lucha, mientras que, en la primera de ellas, al contrario, se convierte en un sujeto pospasivo, que se repite él mismo y dispuesto a la lucha (Sloterdijk, 2012, p. 256).

Esta clasificación de las repeticiones que ponen en práctica los sujetos no es solo una descripción analítica de los hábitos y las costumbres, es ante todo un llamado a la acción ya que “el hombre es un ser vivo condenado a diferenciar las repeticiones” (Sloterdijk, 2012, p. 515). Este elemento convoca a pensar el problema de la diferenciación ética entre las buenas y las malas repeticiones. Según Consoli (2015):

La mala repetición es la que se da cuando uno se deja dominar por programas automáticos (pasiones, costumbres, ideas), independientemente de si proceden del interior del sujeto o de dispositivos sociales. La buena repetición es la que se entrena de manera activa para excederse, llegando allí donde parecía imposible a través de ejercicios que debilitan las antiguas costumbres para sustituirlas con aquellas más elevadas —y también en este caso, independientemente de que esto ocurra en un espacio de refugio individual o en la forma de ejercicios colectivos o de programas a gran escala de reforma del mundo. (p. 138)

Así mismo, no basta con que los hombres y mujeres se descubran como sujetos enredados en costumbres y hábitos (bajo el signo

de la repetición), es necesario que sean capaces de separarse de estos: “No se pueden descubrir las costumbres sin distanciarse de ellas, o, dicho de otra manera: sin librar un duelo con ellas, en el cual se determina quién es el vencedor de la liza” (Sloterdijk, 2012, p. 249). De este modo, la ‘secesión’ se constituye como una noción subsidiaria de la repetición, que funciona de forma similar al trasegar de aquellos andariegos que se han visto atrapados en medio de la corriente de un río, pero que han tenido la tenacidad de sustraerse de su curso habitual y fijar su morada en la orilla. El río impone una repetición de fuerzas psíquicas y corporales, una trayectoria de vida. El secesionista entonces marca una diferencia existencial para separarse de esa realidad habitual que se ha encontrado o se le ha impuesto. Una vez ha demostrado su valor el secesionista ya no podrá volver a ver el río de la misma manera.

El paso hacia una vida dedicada a la ejercitación viene a través de una diferenciación ética, esta la lleva a cabo quien se atreva (...) a salir de la corriente de la vida y a elegir como lugar de residencia la orilla. Quien haya salido de la corriente cultiva una atención, presta a la lucha sobre la propia interioridad y mantiene una desconfianza hostil hacia lo nuevo de afuera, que hasta entonces había sido, lisa y llanamente, el mundo fundamental. Todas las ascensiones, en lo espiritual y lo corporal, comienzan con una secesión de lo habitual (Sloterdijk, 2012, p. 279).

La enseñanza, un recorrido necesario

En el primer apartado de este capítulo realizamos una aproximación a las categorías ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’, así como las subcategorías que se vinculan a ellas. Con ello avanzamos en la consolidación teórica—metodológica que marcará las pautas de nuestro siguiente análisis sobre el concepto ‘enseñanza’ en *Has de cambiar tu vida*, el cual realizamos inmediatamente en el siguiente apartado de este capítulo.

Los ejercicios de los modernos

Según Sloterdijk, la emergencia de la modernidad reformula el horizonte de los ejercicios y las antropológicas respecto al imperativo de: *has de cambiar tu vida*. La modernidad se constituye como un proyecto de inauguración de centros masivos de ejercitación, los cuales modifican, de forma paulatina, el impacto que debe orientar al imperativo metanoético. “La modernidad sería la época en la que las personas que oyen la llamada al cambio ya no saben con qué deben empezar, si con el mundo, si con ellos mismos o con ambos a la vez” (Sloterdijk, 2012, p. 411).

Para los antiguos, la ejercitación tiene que ver con una secesión que, además de lo moral, sea capaz de realizar una separación radical del mundo. Por su parte, para los modernos retirarse hacia sí mismo es descubrir un nuevo continente en el que el hombre puede ser un nuevo modelo de mundo. Desde esta perspectiva, ahora el hombre se considera a sí mismo como: “un potencial hambriento de realidad...como el taller de la autorrealización” (Sloterdijk, 2012, p. 415). A pesar de ello, esta autorrealización difiere radicalmente de aquellas operaciones existenciales que ejercían los antiguos, ya que la modernidad “seculariza y colectiviza la vida de ejercitación, sacando las ascesis transmitidas desde antiguo de sus respectivos contextos espirituales, con el fin de disolverlas en el fluido de las modernas comunidades de trabajo dedicadas al entrenamiento y a la formación” (Sloterdijk, 2012, p. 421).

En la modernidad opera un proyecto de masificación de las ascensiones humanas en múltiples campos de acción. Sin embargo, esto no se refiere solo a la aparición o creación de nuevos espacios o prácticas sino a una nueva valoración de las ‘tensiones verticales’. En la modernidad se propone un imperativo metanoético horizontal, aplicado a todos de forma multitudinaria. Esto explica la aparición de una serie de maquinarias o talleres de ejercitación que permiten poner al alcance de toda la ascesis en la que “para el individuo es posible y deseable asir la propia vida como un dato externo, sin tener

que decidirse a configurar él mismo su existencia mediante el ejercicio” (Sloterdijk, 2012, p. 430).

De allí que Sloterdijk afirme que existen dos modelos de comportamiento antropotécnico que compiten entre sí: *operarse a sí mismo y dejarse operar*. “En el primero de ellos me moldeo a mí mismo, por mis propios medios, como objeto de una auto modificación directa; en el segundo, me expongo al influjo ejercido por las operaciones de otros, dejándome moldear por ellos” (2012, p. 477). Sin embargo, este *dejarse operar* no es lo mismo que la pura y cruda dominación. Esta forma de las antropotécnicas funciona desde la lógica de que se puede practicar en sí mismo una serie de ejercicios, pero a través de la competencia operativa de los otros. Así, dejarse operar “simboliza la situación de todos aquellos que actúan sobre sí mismos al permitir a otros que actúen sobre ellos” (Sloterdijk, 2012, p. 479).

La máquina escolar y la enseñanza tipográfica

La cuestión de las tensiones entre ejercitación moderna y antigua funciona como un panorama en el que se puede situar el papel de la escuela en la modernidad. Para realizar un diagnóstico de la escuela, Sloterdijk revisa el proyecto pedagógico de Comenio, el cual se constituye en torno a la conformación de una maquinaria de aprendizaje masiva y la proyección de técnicas para la conducción de los jóvenes.

El problema de la masividad implica el tema de la verticalidad, ya que ahora lo ‘*improbable*’ puede estar al alcance de todos por medio de la educación. La floreciente vida moderna no está dispuesta a esperar que los individuos por sí mismos, después de largos y dolorosos procesos de ascesis, se hagan más virtuosos; ahora el naciente Estado requiere la producción de personas útiles por multitudes.

El hombre tiene que dejar de ser una excrescencia de la casualidad moral [...] no debemos ni queremos seguir esperando a que un determinado individuo se decida, de mala gana, a romper con su existencia ordinaria y acrearse una segunda vida [...] Ya las jóvenes criaturas deberán ser educadas para convertirse en ejemplares logrados en los viveros humanos del Estado. (Sloterdijk, 2012, p. 404)

Solo por medio de la mejora de la humanidad en masa es posible proyectar una mejora del mundo. Una empresa tan vasta solo puede sostenerse por medio de una institución que sea capaz de captar de forma total a los más jóvenes para proyectar sobre ellos la forma del ciudadano. En este sentido, lo que hace la escuela es trasladar la conversión existencial al comienzo de la vida y recubrirlo de un carácter institucional, profano y forzoso.

Si bien la escuela todavía conserva intenciones metanoéticas como el anhelo de perfección, la introspección, el sentido del deber, etc., su orientación horizontal también inspira la utilización de la vigilancia y el castigo. “Ya que no debes dejar para después el cambio de tu vida deja que te cambiemos desde el principio” (Sloterdijk, 2012, p. 441). Así, la escuela va introduciendo y creando poco a poco técnicas por medio de las cuales pueda gestionar el tiempo y el espacio de los individuos, constituyéndose como la *disciplina de las disciplinas*.

Mas allá de discutir las posibilidades de un *panoptismo escolar* es preciso comprender cómo la concepción de escuela de Comenio, como *taller de la humanidad*, estipula una serie de propósitos y de técnicas en la escuela. Sloterdijk analiza que este proyecto comprende que “el mundo entero es una escuela, y los seres humanos no son sino meros escolares. Seríamos habitantes de una creación donde todo apunta a la enseñanza” (Sloterdijk, 2012, p. 446).

El proyecto de Comenio es íntimamente religioso, así la restauración del mundo (que para el Estado es la mejora del mundo) está de la mano de la revelación. En este peregrinaje por la iluminación se encuentra la escuela y en el camino de la

escuela se halla el libro. El plan de la escuela es lograr “transmitir todo a todos de una forma total” (Sloterdijk, 2012, p. 450), y los libros son la llave de esta totalidad.

La luz primigenia y la luz de la técnica se comprometerían en la misma campaña: los libros serían las lámparas de la iluminación del mundo, las escuelas las portadoras de esas lámparas, los maestros los que las encienden, las lenguas el combustible para esa llama de la iluminación universal. (Sloterdijk, 2012, p. 452)

De este modo, el escolar del mundo tiene que estudiar tres libros: el de la naturaleza, el del alma humana y las sagradas escrituras. Una educación total requiere un libro total, una recopilación definitiva que sea capaz de recoger lo celeste y lo terreno, lo natural y lo artístico. Entonces, los ejercitantes modernos ya no necesitan huir del mundo, el mundo está en el libro, retirarse es incluirse en las páginas del libro total, que es ofrecido en el peregrinaje por la escuela. “El gesto originario de la mejora del mundo tendría que ser ubicado en este movimiento, que señala continuamente hacia delante y hacia arriba. Mejorar el mundo significa comparar el texto corrompido con el íntegro y corregirlo según el original” (Sloterdijk, 2012, p. 451).

Aunque el concepto ‘enseñanza’ en *Has de cambiar tu vida* no es desarrollado de forma explícita, a través de las reflexiones de Sloterdijk sobre la educación, la pedagogía y la escuela es posible rastrear y ensayar una posible lectura de esta noción. Como se ha demostrado, el libro en el proyecto escolar de Comenio tiene una importancia vital, ya que el libro define lo que puede ser la escuela, el docente, el currículo y la didáctica. En lo que sigue, se intenta pensar la relación entre el libro y la enseñanza. En este caso, no se analizarán los aspectos interpretativos y comprensivos de lo que significa la lectura y los libros en el ámbito escolar. Un proyecto como el de Comenio, que concibe a la escuela como una *máquina de aprendizaje integral* o como *taller de la humanidad*, no da mucho espacio para pensar el libro desde sus posibilidades hermenéuticas sino desde sus condiciones técnicas.

La invención de los tipos móviles, por parte de Gutenberg, permitió la posibilidad de realizar un tiraje de múltiples ejemplares de libros, lo que alteró de forma radical el panorama cultural, político, científico y social de Europa del siglo XV. En este contexto una producción editorial masiva se corresponde con una *educación total*.

Los nuevos medios de la era de Gutenberg contribuyen lo suyo a la ampliación de las zonas de ejercitación. Gracias a la progresiva alfabetización surgen en todos los Estados pueblos de lectores, que están expuestos a un penetrante training de fitness mediática, hasta el punto de tomar cuerpo en los mismos la equiparación entre ser humano y lector. (Sloterdijk, 2012, p. 459)

Adviértase que más que un vehículo eficaz de la cultura o el contenedor de la sabiduría profana y clerical, el libro también aporta al proyecto de Comenio la determinación de su forma de enseñanza y su eventual comprensión antropotécnica.

De lo que ahora se trataría es de sacar una aplicación de la impresión de libros para las almas jóvenes y de hacer públicos los cursos escolares surgidos como ejemplares de lujo, de una imprenta de hombres libre de erratas. No es casual que este pedagogo visionario hablara de un proyecto escolar como de un *typographeum vivum*, un «taller tipográfico viviente», que debería poblar el mundo con obras maestras provenientes de esa imprenta de hombres. (Sloterdijk, 2012, p. 401)

Desde esta perspectiva, la idea de enseñanza tendría que ver con tres acciones correspondientes con la técnica de la tipografía y la imprenta. En primer lugar, toda enseñanza funciona como la *impresión* de saberes y hábitos en las almas jóvenes. En segundo lugar, la enseñanza, así como el taller tipográfico, tienen un propósito masivo. En tercer lugar, toda enseñanza tipográfica tiene que ser capaz de corregir y adecuar los textos/almas deficientes al modelo original. Como se había expuesto, en una citación anterior, mejorar el mundo supone corregir el texto defectuoso en relación con el original. Esto mostraría que la enseñanza no necesariamente se enfrenta

ante el cuerpo y la mente de los jóvenes como si fuesen '*tabulas rasas*', sino que también tendría que ser capaz de identificar los grabados defectuosos y corregirlos. En este sentido, la enseñanza como tipografía supone una antropotécnica basada en el *dejarse operar*, es decir, en operaciones de moldeado aplicadas de forma externa.

Cuando la escuela moderna y los proveedores del hombre inician su trabajo son incuestionables sus intenciones de cambiar la vida; pero su ángulo de ataque está elegido de tal manera que jamás se puede poner en duda la primacía de la acción externa. El temprano entrenamiento escolar se ha anticipado, desde siempre, a la propia prestación del discípulo. Los planes docentes se encargan también de fijar los estudios que se han de realizar antes de que los alumnos puedan llegar *motu proprio* a interesarse por esta o la otra temática; y en el caso de los usuarios de aparatos que amplían la competencia del sujeto ya de antemano apenas tendría peso su posible contribución, comparada con las prestaciones que tales aparatos ofrecen (Sloterdijk, 2012, p. 475).

Sobre la filosofía en Peter Sloterdijk

Así como el primer apartado de este capítulo nos sirvió para realizar una consolidación teórico—metodológica que marcara las pautas para el análisis del concepto 'enseñanza' en el segundo apartado; del mismo modo nos sirve para analizar el concepto 'filosofía' en este apartado.

Al hablar de filosofía en Sloterdijk se puede hablar de la necesidad del mismo por restablecerla, darle su lugar en la modernidad, un lugar que junto con la ciencia se va desvaneciendo, gracias a los procesos de ilustración y sus implicaciones en el pensamiento del hombre.

Un lugar relevante en este desvanecimiento tiene el humanismo, el cual para Sloterdijk (2006b) es considerado como centro de estudio que mueve las masas, sometiéndolas sin que ellas

se den cuenta. El humanismo da la ilusión de organizar las macroestructuras políticas y literarias, mostrando así lo realmente valioso al momento de pertenecer a una sociedad: el conocimiento adquirido por la lectura. En consecuencia es importante hablar de 'eugenesia' y de 'antropotécnicas' (o del 'hombre operable'), para comprender cómo se puede modificar, moldear, manipular el ser.

En *Normas para el parque humano: Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*, Sloterdijk recontextualiza la "Carta sobre el humanismo" redactada por Heidegger en 1946 y profundiza sobre los alcances de las tareas telemorales propias de la comunicación humanista así como la forma en que el humanismo interviene en la domesticación y educación humana. En adelante trataremos de rastrear esta función del humanismo.

Heidegger habla de la esencialidad del humano, ya no desde su origen animal, sino como prescribe la lectura humanista. El humanismo tiene un papel relevante, por ejemplo, la interpretación de los textos romanos te hacía pertenecer a una élite, lo mismo acontece con el alfabetismo tradicional la cabala o los secretos del escritor, de los cuales nacen las sociedades literarias y normas para la sociedad política.

Pero una vez se da la crisis del humanismo, la sociedad filosófica establece tres principios terapéuticos: el cristianismo, el marxismo, y el existencialismo; tres modos de erradicar a la ciencia del hombre.

El no pensar era la esencia del hombre, "la esencia de lo divino nos fuera más próxima que la extraña esencia de los 'seres vivos'" (Sloterdijk, 2006b, p. 17). El núcleo efectivo de este *pathos* anti-vitalista reside en el conocimiento de que el hombre difiere del animal de un modo ontológico, y no específico o genérico, por lo cual bajo ningún concepto se le puede comprender cómo un animal con un plus cultural o metafísico.

Heidegger compara la esencia humana, del ser, como un pastor a su rebaño, el mundo entero como un techo abierto. El hombre es puesto ahí como su propio ser, perteneciendo a un lugar. El mentor de la pregunta del ser eleva la característica del ser a la categoría de autor único de todas las cartas esenciales así mismo, se autodesigna como su actual escribano, publica sus deseos, y se crea un canon del ser.

En esta narración del humanismo el hombre es fuerte, Alemania es el teatro del humanismo militante, es el terreno de la subjetividad humana, la toma del poder, el humanismo como cómplice, la titanomaquia antropocéntrica, el bolchevismo y el fascismo. Es justo allí donde se plantea la paradoja de inhibición y desinhibición, como se replantea la domesticación humana, de forma anacrónica, penosa y retorcida.

¿Qué amansará al ser humano? En el marco de la domesticación el ser se constituye cuando es más racional, el hombre deja que el ser le narre historias de la serenidad, el hombre puede convertirse en un animal abierto al mundo, pero se adapta al amansamiento claro del bosque. El hombre como *ser ahí* y como *ser en el mundo*, historia del género humano, hombres hablantes, sometidos al modo de vida sedentaria, amansarán sus viviendas, sus dioses como sus mercancías y el sedentarismo como el amansamiento del hombre.

La epopeya de los animales domésticos, la historia la filosofía acerca de la casa, la estrecha relación entre la vida hogareña y la obligación doméstica, eran un asunto de contemplación, el carácter del trabajo capacitados para las teorías de meditación heideggeriana llevaba una causa acuestas.

En *Normas para el parque humano*, Sloterdijk no solo recurre a Heidegger, sino también a pensadores como Nietzsche, quien postula la virtud empequeñecedora, el hombre salvaje, el último hombre, el humanismo, la ética, la genética, la docilidad del animal doméstico, la orla, Zaratustra al humanismo, humanista,

super humanistas, hombre super hombre. De Nietzsche, Sloterdijk retoma la producción del hombre en la cría de la domesticación y la máscara de la escuela, donde se acoge un gran territorio que determina el terreno del hombre del futuro y la domesticación a la crítica. Al respecto el autor afirma: “los lectores fascistas de Nietzsche se empeñaron en ignorar que en general, lo que él pretendía a este respecto era diferenciar lo demasiado humano de lo humano” (Sloterdijk, 2006b, p. 33).

La antropotécnica presenta una disposición para inventar y tomar términos y conceptos, lo cual no es nuevo, es un híbrido del ser de la antigüedad hasta el presente. Ninguna época ha bastado, la lectura ha cambiado el poder oculto de la dimensión del hombre.

De este rastreo podemos plantear unas conclusiones sobre lo que significa la ‘filosofía’ en Sloterdijk. Para empezar se puede indicar, siguiendo la postura de Ríos (2013), que Sloterdijk con su filosofía no expone un listado de soluciones político- sociales, por el contrario, pretende generar una comprensión de la filosofía desde sus raíces, desde aquello que podría denominarse *materialismo ontológico*, como aquello que permite comprender y dar luz al precepto heideggeriano de ser *arrojados al mundo*.

Así, autores como Reyes (2019) confirman que para Sloterdijk la filosofía debe ser *develamiento*, y por ende se asume ese origen dionisiaco, apropiado por Sloterdijk, bajo al cual se determina que *somos paridos*. Esta figura es usada como un intento de comprensión del nuevo concepto de ilustración que había traído la modernidad, asunto que retoma Nietzsche en su obra *El nacimiento de la tragedia*. Sloterdijk a su vez retomará de Nietzsche el concepto de drama para entender la lucha de la teoría y la práctica por permanecer vigentes como ejercicios fundantes del pensamiento ilustrado. “Esto supone que sólo una conciencia teórica instruida por el drama ontológico de nuestra existencia puede ser capaz de escapar de los falsos desarrollos complementarios de una teoría liberada de ataduras y de una práctica desenfrenada” (Sloterdijk, 2013, p. 22).

Dicha tragedia es descrita por Sloterdijk en su obra *Muerte aparente en el pensar* (2013). Allí se plantea una aparente muerte de la teoría o, más bien, una liquidación del hombre teórico. Este asunto tiene lugar desde los procesos de secularización del conocimiento en el siglo XVIII, tiempo en el que se han ido construyendo, según Sloterdijk (2013), agresiones o agresores de la filosofía: los procesos neohegelianos que aún tienen vigencia en Alemania; la aceptación del perspectivismo; la aceptación de teorías como el capitalismo; la ruptura del presupuesto ético en las ciencias, después de ser usada para propósitos bélicos, por ejemplo, los bombardeos sobre Hiroshima y Nagasaki; los absolutismos existencialistas; la desmitificación de la investigación científica por parte de personajes como Latour; y especialmente las críticas que le hacen a la sociología del saber desde Scheler; así como el decaimiento de la epistemología, justificada desde Foucault y Kuhn.

Para Sloterdijk (2013) la expresión *muerte aparente* representa la posibilidad de dar un paso atrás, como aquello que permite revivir a tiempo la filosofía, revivir a tiempo el pensamiento, el momento de rescatar la filosofía y no permitir que muera por completo frente a todas estas agresiones o agresores, con implicaciones existenciales.

Por ello, se debe comprender la filosofía en Sloterdijk (2015) como un permanente acontecer que nace, permanece y vuelve a nacer, es decir, muere de forma aparente para posteriormente entrar al mundo y ejercitarse en este; puesto que “El ser humano es el animal al que hay que explicar su situación. Si levanta la cabeza y mira sobre el borde de lo obvio, lo agobia la desazón por lo abierto” (Sloterdijk, 2015, p. 11).

En ese sentido la filosofía se comprende como un acto estético de la existencia en el cual el hombre se permite reconstruir sus propios orígenes. Este proceso es asumido como drama propio que en ocasiones termina escapando en toda su existencia.

Para llegar a todo esto, Sloterdijk (2013) utiliza una forma de antropotécnica comprendida como *la mejora de sí*, basada además en la comprensión de que el hombre se encuentra en permanente ejercicio, en permanente autoformación y autoproducción. *Una mejora de sí* basada en la trayectoria de la antropología filosófica, dando como resultado de la ontología un ser humano generador de problemas, conceptos, teorías filosóficas y teorías científicas, es decir, un ser humano que transita por la vida ejercitante.

Es así como es Sloterdijk (2013) analiza historiográficamente aquellas prácticas que hacen posible la existencia de la ciencia y de la filosofía, haciendo una genealogía del *hombre theoreticus*, aquel hombre considerado como un observador puro. Con ello se da cuenta de aquellas condiciones bajo las cuales surge la actitud teórica en general en Occidente y las de la ciencia en particular; condiciones que dan lugar a su propia muerte.

Para dar cuenta de este proceso, Sloterdijk usa la noción '*epojé*' propuesta por Husserl, es decir, el ejercicio mediante el cual se pone entre paréntesis o suspensión todos los juicios y representaciones de la existencia que puedan ser dados de manera subjetiva.

De esta manera se reconstruye desde la antigüedad el trayecto que da lugar a una historia del pensamiento y de la propia muerte de las ciencias y de la filosofía, constituyéndose así la muerte como una prueba. Dicha prueba se va a enfrentar, según Sloterdijk (2013), con la '*ascesis*', es decir, el desprendimiento de los elementos de la existencia, aquellos elementos que impiden que la teoría académica surja y se asuma en '*epojé*'. Al respecto Sloterdijk afirma:

El criterio fuerte de la vida en *epojé* académica es una ética de carácter pacífico, por lo cual incluso la disputa más acalorada entre Doctor y las opiniones encontradas de escuela sólo deben desarrollarse en el paréntesis de La Paz teórica. Pertenecen a la vida académica, pues, desde el principio un ejercicio de paz específico que de nuevo recuerda lejanamente la *epojé* de

Husserl; pues sólo como lugar de esa Paz lógica que sustenta la teoría como tal puede mantenerse la *akademia*. (Sloterdijk, 2013, p. 54)

Actualmente, en las dinámicas académicas, la muerte teórica también se está dando por lo que Sloterdijk (2013) denomina: espíritu economista o las dinámicas capitalistas. Es por ello que se hace importante que el ser humano se constituya como un ser capaz de hacer '*epojé*' como ejercicio propio del pensamiento. Aunque esta '*epojé*' no puede ser dada de cualquier manera, pues según el mismo Sloterdijk, cuestionarse la procedencia de los conocimientos y su propia existencia implica en el hombre una actitud suspicaz, y para ello el hombre debe como investigador:

dejar de lado los enunciados altivos que instancias dudosas formulan sobre sí mismos. Por el contrario, para él rige la ley: Cuando se focaliza unos objetivos desde la sospecha genealógica, de cualquier ideal expuesto se refiere a la condición o el estado de quien lo necesita. (Sloterdijk, 2013, p. 57)

Este asunto implica, además, la discusión que realiza Sloterdijk (2012) a propósito de la relación entre las expresiones '*ēthos*' y '*daimon*'. Ambas nociones van a ser comprendidas desde la acepción griega, pasando por Heráclito, Sócrates, Platón y Aristóteles y finalizando en aquello que puede leerse de estos dos términos en Foucault y Heidegger. Aquello es un claro ejemplo de la forma de ontología que se le puede hacer a las acepciones filosóficas y la forma de ejercitar los cuestionamientos que las mismas susciten.

En este caso Sloterdijk (2012) va a trabajar la ética centrada en orientaciones elementales: aquellas que se preguntan el cómo, hacia dónde y por qué de la existencia; ética primigenia basada en la matriz de lo denominado por Heidegger como estado, humor o tonalidades (*stimmungen*). Para llegar allí, Sloterdijk parte del fragmento de Heráclito relatado por Estobeo: "*ēthos anthrōpo daimon*", "El comportamiento (carácter) es el destino del hombre" (Sloterdijk, 2012, p. 213). Este fragmento no concluye otra cosa que la forma en la cual se determina la existencia del

hombre, invitando así a hacer una lectura de las expresiones *'ēthos'* y *'daimon'* desde la ontología fundamental; con el fin de justificar la traducción y el sentido dado a la expresión. Esta traducción entra en clara disputa con el pensador Jean Beaufret, quien la presenta como trivial y resultante de la postura moderna de Heidegger; a cambio él propone la traducción: "Su cualidad, para el hombre, es su demonio" (Sloterdijk, 2012, p. 213).

Frente a ello, Sloterdijk indica que la postura de Heidegger no es desacertada. Aunque en el primer intento se considere fallida en términos filológicos y filosóficos, Heidegger hace una aproximación de carácter semántico y hermenéutico a las expresiones; por un lado, se acerca a la frase desde el significado mismo de las expresiones y; por otro, usa las anécdotas aristotélicas sobre Heráclito en la que se expresa el lugar de lo divino en las circunstancias ordinarias del ser humano, como calentarse junto al horno de pan. Cuando Heidegger propone retomar la sentencia de Aristóteles sobre Heráclito: "*También aquí hay dioses*", está atribuyendo cualidades horizontales y verticales a la primera sentencia donde todo lo que conocemos sigue ocultándonos cosas y lo cotidiano es la construcción que eleva al hombre.

En Heidegger *'ēthos'* es lugar de morada (horizontalidad) y *'daimon'* es el dios (lo alto), lo que lo lleva a plantear la sentencia de Heráclito así: "El hombre, en cuanto hombre, habita en la proximidad del Dios" (Sloterdijk, 2012, p. 215). Para Sloterdijk esta interpretación de Heidegger es, aunque fallida, estimulante filosófica y filológicamente. En esa posición de vecindad con lo divino, el hombre tiene la posibilidad de hacer mimesis de su colindante de arriba, antes que con los colindantes al lado.

Heidegger ofrece una segunda interpretación: "La morada (hogareña) es, para el hombre, lo abierto a la presencia de Dios" (Sloterdijk, 2012, p. 216), entendiendo al Dios como lo inhóspito. Así la lectura de Heidegger sobre Heráclito le imprime al significado de *'ēthos'* la tensión vertical del *'daimon'* o ese algo

espiritualmente enorme que es capaz de absorber y subyugar al propio *'ēthos'*, independientemente de si conduce o no al bien.

Finalmente, para Sloterdijk (2012) queda de estas interpretaciones heideggerianas la tensión vertical entre *'ēthos'* y *'daimon'* en la que uno puede absorber al otro. Esta tensión crea una comprensión de las expresiones en el marco de la dualidad, no necesariamente opuesta, como al hablar del bien y el mal, sino necesaria y complementaria, dada en niveles ontológicos entre el habitar y lo superior; se absorben mutuamente. Por un lado, el mal *'ēthos'*, arrastrando al humano hacia abajo; lejos de la superioridad, denominado movimiento *kakodemoniaco*. Por el otro lado, el buen *'ēthos'*, el cual se acerca al hombre al lugar divino, denominado movimiento *agatodemoniaco*. Ambos movimientos se justifican en la carencia de validez de las sentencias de buenos juicios (*gnómas*) del comportamiento humano (*ēthos anthrópeion*). En cambio, todo aquello que deba ser determinado por lo divino, poseerá siempre sentencias válidas.

La palabra *'ēthos'*, rastreada en Heráclito por Heidegger, suscita una problemática desde el punto de vista de la verticalidad, asunto que, además, se observa desde la postura filosófica de Sloterdijk. En este caso él no precisa el tránsito del hombre hacia lo divino, en cambio para él es una representación del super-ego, un super-tú o super-eso; lo cual marca la importancia no solo de que hay una diferencia en el hombre, sino que hay también una diferencia entre hombres en términos éticos. Hombres que se alejan de la dualidad establecida, saliéndose de la morada, dejando de lado el *'sophronein'*, aquella convicción y solidez característica del buen juicio.

De esta manera se configura una ética primaria explícita y llevada a las dimensiones del *'logos'*, un gesto que pone todo al servicio del pensamiento y se aproxima a “la más grande virtud”, a la excelencia *'aretē megiste'*, dando el paso desde la sumisión del “no—ser juicioso” al “ser—juicioso” (Sloterdijk, 2012, p. 216).

Así pues, se promueve una primera ética que diferencia entre lo que está arriba y lo que está abajo. Se da prioridad al 'ser—juicioso', cuestión que permite que el hombre se mantenga de forma armónica distinguiendo entre lo superior y lo inferior. Heráclito no detesta a la multitud por ser multitud, la detesta porque él es uno de los primeros en percatarse del 'logos': los pensadores, los atentos al 'logos'. Esta diferenciación pone al pensar ('ser—juicioso' [*sophronein*']), en tanto ser que se preocupa por los juicios hechos nacidos del dominio de la palabra y la contemplación del 'logos') sobre el no—pensar.

De esa forma toma fuerza la expresión ¡haz de cambiar tu vida!, ejemplificada desde el libro IV de la República de Platón donde, a propósito del 'sophronein', el ser—juicioso, la prudencia o sensatez, se va a hablar del dominio de las pasiones (en griego *epithymion egkráteia*), aquello que se puede entender como superior al mismo hombre, aquello que debe ser controlado, dominado; este ejercicio de control es denominado 'movimientos epitímicos'.

Al respecto sobre estos conceptos, Sloterdijk indica que Sócrates manifiesta la equivalencia entre la prudencia y el dominio, instaurando con ello un conflicto al interior del pensamiento del hombre, pues de no neutralizar las pasiones, mediante el uso de estos dos elementos éticos, la situación se presentará con la expresión "más fuerte que uno mismo" o "superior a sí mismo" (2012, p. 217). Aquella expresión toma sentido para Sócrates cuando el carácter de inferioridad o superioridad en sí mismo, se da en las aplicaciones a la 'psyché' y la 'polis'. La primera, explicada desde la figura del menosprecio en Platón, el cual deviene del principio regulativo de la persona sustentado en el autogobierno, todo integrado en la propia *psique* (alma humana). Es precisamente en el hombre mismo donde se hace posible esa pugna contradictoria entre lo que lo hace débil y lo que lo fortalece, es el intento de búsqueda por lo que es mejor para fortalecerse, entendiendo que se trata de algo que es superior a sí mismo; relación de valor vertical.

Por otro lado, la *'polis'*, con sus prácticas gubernamentales forjadas desde la idea de *'Paideia'*, desde la perspectiva socrática significa "conglomerado de juicio y adiestramiento – dicho de otra manera: lo resultante de una enseñanza de orden intelectual y un entrenamiento físico" (Sloterdijk, 2012, p. 218). En ese sentido, la expresión resultante del no dominio de los placeres por parte del hombre "superior a sí mismo" da como resultado la toma del poder por parte de alguien que ha fallado en dicho adiestramiento.

Estas prácticas de juicio y adiestramiento (educación) griegas no circulan bajo la concepción de gobierno, como la dominación que se da entre maestro y discípulo, o entrenador y atleta, o jinete y caballo. En la *'paideía'* los educadores de la tradición pedagógica, sostiene Sloterdijk, no advierten el tipo de verticalidad que emerge. La confusión que perdura más de dos mil años radica en la falta de diferenciación y conceptualización entre pasión y hábito y consecuentemente entre dominación y ejercicio. La pedagogía europea se establece mediante una disciplina de la dominación y no del ejercicio, allí los educandos son interiorizados y se les trata como falsos adultos; ajenos a toda disciplina y ejercicio. Según Sloterdijk, poner en forma a los alumnos nunca quedó patente por culpa de la mistificación moralista de la pedagogía.

Finalmente, todo este dilema, alrededor del *'ēthos'* y *'daimon'* desde Heráclito, se suprime con la posibilidad de mantenerlos juntos, con lo cual se reserva la receptividad del *'logos'* a la lógica; proceso de secularización de la teoría y el esclarecimiento conceptual. También se privilegia el uso del *'pensamiento'* que desde Éfeso significa estar en vela; en Mileto, sacrificar las noches; para los Jonios, las observaciones nocturnas, constituyendo así el trabajo nocturno del espíritu, el ser vigilante del espíritu como disciplina, como pensador siempre despierto del *'logos'*. Se llega así a las posturas construidas por los pensadores del siglo XX, quienes marcaron las posturas de Oriente y Occidente, el esfuerzo de Heidegger por establecer

un concepto de 'pensar' que marca de forma fundamental la construcción y deconstrucción del discurso.

Por eso es importante reconstruir la capacidad teórica de la filosofía y ampliar los alcances de la época, como un elemento fundamental para dar el paso atrás y no permitir que muera la filosofía. Ella se puede considerar como algo que actualmente ha tenido un estatus marginal, y para Sloterdijk, al igual que Nietzsche, los filósofos contemporáneos tienen el reto de pensar de modo peligroso y permitirse ser tentados por las hipercomplejidades que nos presenta la modernidad, dando lugar a unas visiones más amplias del mundo que deben funcionar en la lógica de la ecología y de la globalización.

Conclusiones

El recorrido realizado en este capítulo, en el primer apartado, aproximación a las categorías 'antropotécnica' y 'ejercicio', así como las subcategorías que se vinculan a ellas y con ello la consolidación teórica—metodológica que marcaron las pautas del apartado dos y tres para analizar los conceptos 'enseñanza' y filosofía, nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

Por una enseñanza desde la repetición que hace repeticiones

En el escenario de la educación al servicio del Estado y la mejora del mundo, Sloterdijk sabe que la escuela es capaz de escaparse de este itinerario. Así, la escuela "educa nominalmente a sus alumnos con la vista puesta en el Estado y la *sociedad*, también lo hace, en secreto y a veces de una forma manifiesta, al margen del Estado y de la *sociedad*" (Sloterdijk, 2012, p. 444). En el caso de la escuela moderna este divorcio se debe entorno a la idea de la formación, la cual genera una desviación respecto a los propósitos de la educación y una producción de excedentes de personalidades no aprovechables por la razón de Estado.

Cuando la típica exigencia de suministrar ciudadanos utilizables que pone el Estado a la escuela es traducida por esta como la misión de formar personalidades autónomas queda preprogramada una fricción permanente, por un lado, como 'disfunción creadora', por otro, como fuente de repetidas decepciones. (Sloterdijk, 2012, p. 546)

Las decepciones a las que alude Sloterdijk se refieren a la incapacidad de la escuela contemporánea de producir tanto ciudadanos como formar personalidades. Entonces, la escuela se ha transformado en un sistema autorreferencial que propone como único propósito para sus usuarios la finalización del proceso escolar. En sintonía con este objetivo misional, los procesos de enseñanza y aprendizaje también mutan radicalmente.

Adaptándose al sistema se ha asimilado un aprendizaje que ha renunciado a la interiorización de las materias; uno se ha ejercitado, de forma casi irreversible, en el tratamiento de un tema sin ningún ejercicio propio que se lo pudiera apropiar. Se ha adquirido el hábito de un aprendizaje-como-sí, que hace suyos, de forma defensiva, los objetos más variados, con la convicción, verdadera según la inmanencia del sistema, de que la capacidad de acomodarse a las formas de enseñanza existentes es, de momento, el fin de toda pedagogía. (Sloterdijk, 2012, p. 556)

Desde nuestra perspectiva, aquella 'disfunción creadora' que puede producir la escuela tendría que ver con un viraje hacia la enseñanza basada en la repetición, es decir, una enseñanza que no se organiza desde el paradigma del grabado tipográfico sobre las mentes y cuerpos o desde las prácticas de 'autopoiesis' para sostener el sistema escolar. Así, una enseñanza repetitiva: explora las posibilidades de una reforma existencial radical en los estudiantes; aprovecha las fuerzas de los hábitos presentes en los escolares (desde rutinas corporales hasta sistemas de pensamiento) para superarlos; busca formar a los docentes en la diferenciación ética de las diversas repeticiones que residen en ellos; transforma el aula y la escuela en una heterotopía

de ejercicios de secesión y opera desde la comprensión de la educación como una conversión.

Referencias

Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 63-73.

Consoli, D. (2015). Antropotécnicas del ejercicio y análisis de la subjetividad contemporánea en Peter Sloterdijk. *Soft Power*, 2(1), 135-142.

Reyes, C. (2019). Los temperamentos filosóficos de Peter Sloterdijk: Una lectura psicopolítica a su pensamiento. *Praxis Filosófica*, 48, 199-221.

Ríos, A. (2013). Peter Sloterdijk. De la vida en ejercicio al optimismo social ilustrado. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 40(4), 69-92. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2013.v40.n4.48337

Sloterdijk, P. (2006a). El hombre operable: notas sobre el estado ético de la tecnología génica. *Revista observaciones filosóficas*. <https://www.observacionesfilosoficas.net/download/hombreoperable.pdf>

Sloterdijk, P. (2006b). *Normas para el parque humano: Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Ediciones Siruela.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu Vida: Sobre antropotécnica* (primera). Pre- Texto.

Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente en el pensar: Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Ediciones Siruela.

Sloterdijk, P. (2015). *Los hijos terribles de la Edad Moderna: Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*. Ediciones Siruela.

Capítulo 3.

El pensamiento sloterdijkiano: entre filosofía y educación

Karen Andrea Cárdenas Obregón⁷
Juan Guillermo Díaz Bernal⁸

-
- 7 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-8821-9589>
Correo electrónico: karen.cardenas02@uptc.edu.co
- 8 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://orcid.org/0000-0001-8910-820X>
Correo electrónico: juan.diaz@uptc.edu.co

Introducción

En este capítulo se realiza un rastreo documental a partir de los conceptos ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’ en artículos de investigación sobre la obra de Peter Sloterdijk publicados en revistas indexadas en español. Estos conceptos fueron clasificados y subclasificados en categorías, las cuales pretenden dar cuenta de los discursos entre filosofía y educación, permitiéndonos consolidar el estado del arte del proyecto *“Antropotécnica y ejercicio en la obra de Peter Sloterdijk: implicaciones para la filosofía de la educación y las prácticas educativas contemporáneas”*.

Analizar los discursos permite buscar enunciados de las cosas prácticas y habituales en aquello que se ha dicho -para este caso- artículos en revistas indexadas. En Foucault (2010) es necesario enfocarse en las palabras y en las cosas dichas, lo que implica trabajar desde el discurso mismo; por lo tanto, hay enunciados y relaciones que circulan como prácticas, por ejemplo: relaciones históricas, recurrencia, presencia, significado, entre otras. Aquí, en un primer momento, se debe tratar de salir de la simple interpretación para ir más allá, es decir, hacia lo constitutivo de las prácticas.

De hecho, todo está inmerso en relaciones de poder y saber que se implican mutuamente, es decir, enunciados y textos consolidan prácticas sociales permanentemente vinculadas, ligadas así como relaciones de poder que se actualizan continuamente. En este sentido, el discurso va más allá de la simple referencia a

“cosas”. El discurso existe más allá del uso de frases e incluso de palabras. Estas no pueden entenderse como un fenómeno de simple “expresión” del lenguaje, ya que presentan regularidades intrínsecas, a través de las cuales es posible definir una red conceptual propia (Foucault, 2013).

Nuestra labor como investigadores fue constituir unidades a partir de esta dispersión, mostrar cómo aparecen ciertos enunciados y cómo se distribuyen dentro de un determinado conjunto. Aquí, ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’ se identificaron con un conjunto de formulaciones datadas y localizadas en un orden discursivo.

Se “habla” de ‘antropotécnica’ de diferentes maneras y, por ende, sus acepciones no pueden ser afirmadas por igual; sin embargo, –en este capítulo– el concepto, desde el punto de vista de Sloterdijk, hace referencia al conjunto de técnicas que ha creado el hombre para formarse y formar a otros con el fin de optimizarse y domesticarse. En consecuencia, el hombre es visto como una relación causal de programaciones y adiestramientos que, genealógicamente, han estado presentes, por un lado, en procesos de formación, cambios, mejoras y modificaciones de sí y; por otro lado, de su entorno, a través de instrumentos técnicos que él mismo genera.

La antropotécnica se relaciona con el proyecto foucaultiano vinculado al “gobierno de sí” y al “gobierno de otros”. Ambas formas gubernamentales están enfocadas en unas prácticas tecnológicas que generan formas de subjetivación, control, crianza, entre otras, y ejercen un dominio sobre el cuerpo y su forma de actuar.

Las antropotécnicas, por su parte, ejercen cambios en el hombre en búsqueda de bienestar, protección, felicidad e

inmunidad frente al devenir de la vida. La antropotécnica actúa especialmente en dos sistemas de protección inmunitarios⁹:

Sistema socio-inmunitario, el cual se encarga de la seguridad social del hombre, el ámbito jurídico y militar enfocados a la mejora del mundo, así como la producción del hombre por el hombre, es decir, las técnicas de dejarse operar.

Sistema simbólico psico-inmunológico, se refiere a las armas mentales que encaran la vulnerabilidad frente al destino, así como la producción del hombre a partir de sí mismo, esto es, técnicas de auto-operación.

En este sentido, los hombres descubren nuevas posibilidades de organizar su defensa contra el espacio exterior no solo con técnicas de orden social y colectivas creadas por otros, sino que aprenden en el ejercicio sobre sí mismo a producir armaduras frente a las amenazas.

En lo que respecta al 'ejercicio', en Sloterdijk este concepto se refiere a las prácticas y actividades que mejoran al hombre para sí mismo, para cambiar su vida, es decir, las actividades internas y externas donde el sujeto supera sus pasiones y cambia aspectos de su vida en pro de transformarse. Con el ejercicio el sujeto participa de la despasivación de sí y evita los moldes sociales o prácticas de domesticación, con lo cual podría convertirse en un acróbata de la vida. En este contexto, el acróbata es aquel que se ejercita para el cambio con disciplina, maniobras, hábitos de comportamiento de repetición, empeño y voluntad, es decir, prácticas ascéticas desespiritualizadas que requieren de constancia y refrenamiento de las pasiones para superar los malos hábitos.

9 Tal y como se mostró en el capítulo anterior, Sloterdijk identifica tres niveles de sistemas inmunitarios en las 'esferas' humanas: biológico, socio-jurídico y simbólico.

El 'acróbata' es, para Sloterdijk, aquel que rompe las esferas y vive en una multiplicidad cambiante, como lo menciona Vásquez (2012c): "El acróbata es aquel que luego de ejercicios rigurosos logra realizar maniobras riesgosas, al filo de la vida, sin que los espectadores accedan a la dificultad, oculta tras una sonrisa de seguridad" (p. 35) Es decir, este término involucra a aquel que logra establecer hábitos y ejercicios largos que crecen con comportamientos de repetición, desarrollo, y empeño propio "ya sea el arte, la religión o los deportes requieren de nosotros un comportamiento ascético, una disciplina, un refrenamiento de las pasiones" (p. 21). El concepto designa a un hombre preocupado por dar forma a su vida, quien domina sus pasiones y se enfoca en las prácticas ascéticas no espiritualizadas.

La forma de trabajo con la *temporalidad de los enunciados*, siguiendo el pensamiento foucaultiano, contiene; por un lado, como una posibilidad de transformación, como un deseo de distanciarse y emprender un esfuerzo para pensar de otro modo y; por otro lado, en la lectura y reflexión a partir de los enunciados y discursos.

El espacio del discurso entre 'antropotécnica' y 'ejercicio', siguiendo un corpus documental de revistas indexadas según Publindex, pretende lograr un objetivo central: caracterizar los aportes teóricos y procedimentales de los conceptos en mención para ser utilizados como presupuestos teóricos que permitan comprensiones de los discursos y las prácticas contemporáneas en educación. Así, a partir del rastreo realizado de 80 artículos de revistas indexadas en idioma español, 24 de ellos abordan los conceptos 'antropotécnica' y 'ejercicio', aplicados en contextos educativos, filosóficos y sociales.

La estructura de este capítulo se organiza del siguiente modo: en el primer apartado se aborda el concepto 'antropotécnica' desde un doble núcleo, por un lado, las nuevas formas de domesticación y, por el otro, la biotecnología. El segundo apartado centra el interés de Sloterdijk hacia la crítica del humanismo y la proyección de un transhumanismo. El tercero, reúne la temática

de la inmunología como proyecto de la obra *Esferas*. Finalmente, se concluye con la relación entre filosofía y educación.

Domesticación y biotecnología como antropotécnicas

La antropotécnica es inseparable de un movimiento perpetuo de especialización de la existencia, es decir, no se piensa en la técnica como un medio para un fin (una “humanidad” a preservar o por venir), sino como una creación permanente de espacio vital. En el retorno del *Ser* en Heidegger (2001) se proyecta en la técnica la preocupación porque el hombre pierda su sentido como humano, al poder ser remplazado por una “máquina”; mientras Sloterdijk franquea su interés en la antropogénesis, en el engendramiento del hombre por el hombre.

Sloterdijk consolida su reflexión en evidenciar el fracaso del humanismo en términos de la reducción del hombre a simples dinámicas tardías que no están ligadas a desarrollos culturales. En ese sentido, la antropotécnica se configura como el proyecto del hombre en búsqueda de una verdad y la optimización de sí, a partir, por un lado, de nuevas formas de domesticación y; por otro, de la biotecnología.

La antropotécnica sloterdijkiana contribuye a la configuración activa del espacio que protege la vida humana contra los riesgos del entorno, transformando un mundo que está, fundamentalmente, más allá de nosotros. En ese proceso de antropogénesis, el humanismo tuvo por objetivo educar al hombre animal desde un monopolio de crianza, es decir, desde unas fuerzas formativas, influjos inhibitorios y desinhibitorios, fuerzas bestiales y domesticadoras (Vásquez, 2012).

Así la domesticación parte de manifestaciones y condiciones para autocomprender al sujeto contemporáneo, pues el proyecto de adiestramiento ha estado presente desde la modernidad bajo tecnologías de poder que transforman la manera como el ser humano interactúa con los demás (Cuéllar, 2018). Por eso, frente a

los procesos de cambio, mejora y modificación, Sloterdijk muestra cómo la vida está compuesta de movimientos en expansión, en los que el sujeto establece unas frágiles interrelaciones de comunicación, identidad, formación, entre otras.

Actualmente el neoliberalismo propone unos mecanismos de producción y generación de nuevos sujetos a través de estímulos que generan “empresarios de sí”, usando como medio principal el aprendizaje de técnicas y tecnologías (imágenes, sonidos, sobre-información, datos que configuran unas formas de existir) para fines deseados; los cuales se han configurado como los nuevos ambientes para conducir conductas (Mesa, 2014). Directamente relacionado con los cambios sobre el cuerpo y los modos de ser, se generan cambios en las formas de gobernar y gobernarse, esto con el fin de alcanzar la felicidad, la autonomía, la autorealización, la responsabilidad, la sabiduría, el bienestar y la perfección. Estas características ascéticas de las sociedades neoliberales se enmarcan en el “gobierno de los otros”; así como en el consumo de los espacios de inmunización en la búsqueda de la protección (domesticación).

Frente a las nuevas formas de gobierno, Sloterdijk formula los conceptos ‘selección’ y ‘doma de la cría del animal’ como código antropológico. En palabras de Vásquez (2011): “Sloterdijk presenta la evolución humana penetrada por la desigualdad y por la clara división entre los pastores, que han empleado las más violentas técnicas de amansamiento y domesticación, y el rebaño, condenado a la resignación” (p. 7). A partir de ello, retornamos a los conceptos heideggerianos “pastores del ser” y “el parque zoológico platónico”, los cuales reducen al hombre, únicamente, a prácticas de crianza.

Frente a esa búsqueda de gobierno se quiere dar esa transición de las antropológicas, las cuales dominan y amansan al hombre, con unos intereses productivos capitalistas y neoliberales; hacia lo ascético, las producciones culturales y formativas, lo virtuoso y, consecuentemente, a vivir en el peligro ejercitante del acróbata, pues:

Sloterdijk establece una diferencia entre dos formas de producción artificial de comportamiento humano [...]. La primera es la producción de unos hombres por otros hombres, a la que denomina técnicas para 'dejarse operar', mientras que la segunda es la producción de hombres, pero a partir de sí mismos, que serían entonces técnicas de 'autooperación'. (Vásquez, 2013, p. 19)

De esta manera se plantea que tras el fracaso de las religiones y la Ilustración, se reconfigura la superación de malos hábitos, pues las conductas ascéticas se refieren a prácticas de unas disciplinas que están por encima de los rituales. Esta configuración mediante actividades internas —donde el sujeto debe ser superior a otros— ya no se configuran como actividades pasivas, sino que, por el contrario, requieren de la ejercitación para reconocerse a sí mismo y pasar de ser moldeado a ser moldeador.

Las técnicas de domesticación han superado las propuestas humanistas en su imposibilidad por alcanzar la verdad sobre la realidad. La ingeniería genética, es decir, la eugenesia, lleva a cabo un plan de domesticación y crianza de los seres humanos; entre los que educan y los que son educados. Según Vásquez (2008), una individualización de los seres humanos, a partir de otras estrategias del nuevo capitalismo, por ejemplo: deudas, ofertas ideológicas, monopolios de conocimiento, armas políticas de control, costumbres, negación de sí mismo consolida la búsqueda de espacios inmunitarios que se regeneran cuando el anterior se torna obsoleto, así el hombre es el resultado de un proceso de cambio.

Otro ejemplo, que Sloterdijk trabaja a profundidad, es la *eugenesia*, la cual se establece como una transformación y selección de humanos a partir de una ingeniería social y de la biotecnología. para el mejoramiento del cuerpo (biológico). Como evidencia, la medicina moderna ya no se utiliza solamente para curar enfermedades y corregir desviaciones, sino más bien, las intervenciones médicas están cada vez más sujetas a los deseos del hombre.

La manipulación genética también modifica los estados de ánimo, humores, emociones y capacidades cognitivas con finalidades de rendimiento y estatus de la imagen, siempre en pro del empresario de sí mismo. Sin embargo, el proyecto eugenésico va más allá de lo mencionado, pues está en constante evolución, ya que:

[...] la era de la información parece haberse completado muy recientemente con la era de la biotecnología, con los alimentos transgénicos, la fecundación artificial y la elaboración del “mapa” del genoma humano, con la clonación de animales y quizá, en un futuro próximo, con la “repetición” -programada- de seres humanos. (Vásquez, 2008, p. 117)

La cita muestra cómo el hombre, en tanto proyecto, tiene la capacidad de producción y autoproducción como parte de la formulación de una conquista de una nueva naturaleza, cuya característica principal es la alteración del cuerpo. Así, La aparición de nootrópicos o drogas inteligentes, estimuladores, optimizadores de la inteligencia y estados de ánimo, han hecho posible la eugenesia. Esta es una experiencia en la cual el hombre tiene la oportunidad de ser creador y obtiene infinitas posibilidades que ofrece la tecnología para de dominar el cuerpo o vivir.

Al situar la cuestión sobre la técnica en el plano espacial, Sloterdijk ofrece un poderoso antídoto a la tentación moderna de ver en ella solo un logro en el tiempo del movimiento natural del progreso y mantiene la crítica de la técnica como forma de pensar, esencialmente, ajena al hombre. Situar la cuestión sobre la técnica en el plano espacial también permite plantear la generación del hombre por el hombre sobre el terreno biopolítico, problematizando así cualquier proyecto que salvaguarde la metafísica de la “humanidad en el hombre”. Entonces se trata de pensar contemporáneamente la técnica y, por supuesto, la tecnología y la humanidad juntas, superando una mera contemplación fenomenológica como auténtica experiencia del mundo.

En algunos casos se ha evidenciado cómo los discursos sobre el progreso o la evolución en pro de la optimización de la vida está mediada bajo técnicas que ayudan a relacionar la naturaleza con la tecnología. En ese sentido, para Vásquez (2013b), “Sloterdijk entiende al hombre como una deriva biotecnológica subjetiva que vive hoy con la invención de la inteligencia artificial” (p. 324), por lo que el hombre, es un efecto de programaciones y adiestramientos, los cuales experimentan todo lo relativo a la invención de la inteligencia artificial-biocultural con el cuerpo, es decir, la biotecnología.

A la salvaguarda de una relación privilegiada con uno mismo, Sloterdijk opone una reflexión sobre el carácter estático del devenir humano y la relación del hombre con lo que lo supera, lo lleva hacia un “superhombre”. La antropotécnica participa en un proceso abierto mediante el cual se generan las condiciones de nacimiento, de transhumanismo permanente. En última instancia, no es la esencia del hombre lo que interesa a Sloterdijk, sino el cómo —y en particular el lugar (espacio)— se convierte en humano.

Humanismo y posthumanismo

En el primer apartado de este capítulo abordamos el concepto ‘antropotécnica’ desde un doble núcleo, por un lado, las nuevas formas de domesticación y, por el otro, la biotecnología. Esto nos permitió a su vez situar la cuestión sobre la técnica más allá del movimiento del progreso y permitiéndola pensar como una cuestión del desarrollo humano, pensamos la tecnología y la humanidad juntas. El apartado que continúa centra el interés de Sloterdijk hacia la crítica del humanismo y la proyección de un transhumanismo.

El *humanismo* hace parte de la discusión sobre la antropotécnica abordada desde la famosa conferencia que dio Sloterdijk en julio de 1999, bajo el título: *Reglas para el parque humano*. En esta conferencia, Sloterdijk (2011) ofrece una lectura crítica de la *Carta*

sobre el humanismo escrita por Heidegger (2013) para responder a la pregunta de un amigo, a saber: ¿cómo restaurar el significado de la palabra “Humanismo” en este contexto de posguerra? Esta correspondencia será la oportunidad para que el autor vaya tras las huellas —que serán seguidas en la trilogía de las *Esferas*— de un pensamiento biopolítico.

Desde la perspectiva heideggeriana, la crítica del humanista se centra en la falta de exaltar, suficientemente, el concepto de *humanitas* del hombre; sin embargo, este déficit no tiene nada que ver con una falta de confianza o una subjetividad mezquina que deba reforzarse; por el contrario, la crítica del humanismo en Heidegger pasa por la necesidad de descentrar al ser humano, es decir, se trata de subrayar en amplias líneas la ontología hacia *sí mismo*. El ser-en-el-mundo hace referencia, por tanto, a una posición externa, a un ser-mantenido-fuera, pues lo que caracteriza al *homo sapiens* en Heidegger (1995) es, precisamente, la posibilidad que le es única de transformar el mundo, a través del lenguaje en el que es “arraigado”, en una residencia; en consecuencia, el lenguaje media la relación privilegiada del hombre con el ser.

A la distinción ontológica heideggeriana entre mundo (humano) y medio ambiente (animal), Sloterdijk opone una ‘ontoantropología’ que cuestiona las condiciones históricas efectivas de la salida de la jaula ontológica de la animalidad por la que el humano se ha entregado a sí mismo. Es aquí donde se puede ubicar una materialización o retorno hacia la antropología filosófica. Por eso, el proceso por el cual el hombre hace del mundo su “lugar que habita” se fundamenta; por lo tanto, en una concepción de la antropogénesis como movimiento técnico, histórico y antropológico.

A partir de la antropología filosófica, Sloterdijk estudia las antropotécnicas para explicar genealógicamente este concepto, desde un proyecto ‘úterotécnico’: prácticas socio-inmunológicas: agresores externos (biopolítica), donde se desarrolla la producción del hombre por hombres y se menciona el proyecto

de domesticación heideggeriano, el humanismo. El objetivo aquí del humanismo es amansar al hombre, salvarlo de sus tendencias animales a través de la lectura, la erudición y la escuela. Esta posición separa a la sociedad y en el siglo XX fracasa con el nacimiento de nuevas tecnologías, la digitalización y alternativas de comunicación.

En *Reglas para el parque humano*, se establece a la educación y a la cultura como técnicas de domesticación del hombre, y a la biotecnología como forma de control sobre el animal-hombre. Como lo menciona Vásquez (2013b): “Sloterdijk presenta la educación y la cultura como técnicas de domesticación del hombre, una especie de zoológico temático para animales civilizados, donde el hombre es domesticado a la vez que trata de hacer lo mismo con los recién llegados” (p. 1). Aquí se reclama una revisión técnico-genética de la humanidad a partir de las propuestas de biopoder que se suponen como código antropológico.

Para Sloterdijk, el hombre ha sufrido distintas transformaciones, dentro de ellas está la historia de los medios y la antropología de las comunicaciones. La historia de los medios de comunicación es una historia de las transferencias de pensamientos y vinculaciones entre los seres humanos, los cuales se componen de sus influjos creadores. La acción mental y espiritual del hombre abierto al mundo se ejercita para cooperar con efectos de un universo altamente comunicativo, por ello para analizar la emergencia de los fenómenos mediales se debe realizar un análisis del pensamiento arcaico y primordialmente del cerebro.

Por otro lado, Vásquez (2010) menciona cómo Sloterdijk genera una transición hacia la comunicación, a la transición mediada por los *mass media*, produciendo un cambio en las relaciones que constituyen la vida del hombre en sus ámbitos: político, escolar, cultural y social. En esa transición de lo técnico hacia lo tecnológico se evidencian las representaciones desde la oralidad hasta los teléfonos celulares colocando de manifiesto

la irradiación que generan los medios de comunicación en el sistema neuro-telepático.

Por ello, las nuevas tecnologías tratan de monopolizar y explotar comercialmente esa transferencia de pensamientos, ya no desde lo personal (contacto directo), sino desde una neuroglobalización mediada por nuevas tecnologías, donde se da una transferencia digital (contacto indirecto). Finalmente, el mundo a partir del capitalismo y las hegemonías de la era de la globalización de comunicación continúan en algo que va “más allá” de lo humano.

Así se consolida el concepto de posthumanismo como restauración de fuerzas en el hombre (impulsos timónicos de ira y justicia), las cuales funcionan como ejercicios, en cuanto a la restauración del optimismo, de la esperanza en la reconfiguración de un hombre mejor. Los impulsos timóticos reafirman lo que se tiene, se puede y se quiere llegar a ser, es decir, se da la posibilidad de reinstaurar en el ser humano el orgullo, los valores, la autoformación, la exigencia de justicia, el sentimiento de dignidad e indignidad, entre otras características propias del sujeto (Ríos, 2013).

Este posthumanismo configura al hombre como todo ese equipo psico-técnico inteligente que se comunica y crea una experiencia de mutualidad con otros hombres, máquinas y naturaleza. La emergencia de nuevas tecnologías inteligentes produce acciones no-dominantes, crea nuevos estados de inteligencia y formas de ser. El capitalismo cognitivo es a lo que Sloterdijk se refería con el ‘hombre operable’, el fin del humanismo, el hombre como manipulador de vida, lo que posibilita pensar el avance tecnológico contemporáneo de manera distinta a la tradición metafísica heideggeriana y las estructuras de la modernidad (Vásquez, 2012).

Sloterdijk plantea que frente a la sociedad posthumanista, desde el fracaso del humanismo, ¿qué amenazará al hombre? Ya han surgido nuevas formas de crías y domesticación, antropotécnicas

a partir de la biopolítica, la genética, el ser ¿Qué alternativas tiene el hombre para ser una cría sin criador?, ¿qué otras antropológicas surgirán en medio de una sociedad violenta como la nuestra?

Inmunidad y poética

En el primer apartado de este capítulo abordamos el concepto ‘antropológico’ desde un doble núcleo, por un lado, las nuevas formas de domesticación y, por el otro, la biotecnología. Lo cual nos permitió pensar la tecnología y la humanidad juntas. El segundo apartado centró su discusión en la crítica de Sloterdijk hacia el humanismo y la proyección de un transhumanismo. El apartado que continúa reúne la temática de la inmunología como proyecto de la obra *Esferas*.

El proceso de hominización —ya mencionado en las *Reglas para el parque humano*— describe el resultado de una construcción progresiva de casas esféricas orientadas por cuatro principios fundamentales: el mecanismo de aislamiento, el mecanismo de supresión de los cuerpos, el mecanismo de la neotenia y el de la transposición.

El *aislamiento* podría definirse como el propio sistema de producción de los invernaderos, la creación de un clima de proximidad que aparta a los individuos de la presión selectiva del entorno: primero el útero y el cuerpo materno, luego la horda o grupo familiar, que gradualmente se abre a grupos más grandes. Este mismo mecanismo dirige luego la construcción de “invernaderos” arquitectónicos y tecnológicos cada vez más sofisticados de vigilancia, es decir, un paso del panóptico de Foucault al post-panóptico de Bauman (Díaz-Bernal, 2019).

La “*remoción de cuerpos*” es el segundo mecanismo clave de la *antropogénesis*, en forma de la progresiva eliminación del contacto directo del hombre con su entorno por el sucesivo distanciamiento que permiten las prótesis técnicas. El tercer

mecanismo es la *neotenia* que caracteriza a las criaturas *sapiens*: es la persistencia, definida como “exuberante” de rasgos embrionarios en adultos (Sloterdijk, 2012). El cuarto mecanismo es el de una “*transposición*” que permite al ser humano ampliar los límites de sus esferas mediante el lenguaje, la cultura y luego los medios, produciendo diferentes interacciones. Un híbrido, desde la perspectiva de Sloterdijk (2001), es decir, el resultado de técnicas culturales (instituciones simbólicas como el lenguaje, lógicas de parentesco, técnicas educativas, escritura), formas cada vez más complejas de construir y habitar el espacio y luego, mecanismos tecnológicos cada vez más sofisticados.

Por su parte, las esferas inmunológicas son medios artificiales que crea el hombre para producirse a sí mismo. Una sobre naturaleza en relación con técnicas de autodisciplinamiento para generar habilidades de tipo social e individual, con el fin de protegerse de agresores externos y simbólicos, en sí del devenir de la vida. El hombre a partir de ellas descubre que es posible inmunizarse contra las adversidades del mundo y, por otro lado, ser un sujeto de riesgo, un acróbata que quiere cambiar su vida por medio de ejercicios de disciplinamiento que rompen las esferas que le rodean.

De este modo, el *homo immunologicus* se ve despojado de sus caparazones y debe crear sus propios medios de supervivencia, debe constituirse en planificador, de su propia vida y del mundo que le rodea, a través de la disciplina, el autocontrol y la educación; debe convertirse en un ser acróbata, en un ser ejercitante que logre frenar sus pasiones y las enfermedades culturales de la época. De este modo los sistemas inmunitarios se constituyen como instrumento morfológico y protector frente al estado de indefensión en el que se encuentra el hombre al desaparecer las esferas destinadas al fracaso, es decir, el paso de las esferas a prácticas ingobernables, volátiles y cambiantes (Vásquez, 2012a).

Aquel mismo autor, en otro texto, resalta el tercer nivel inmunológico, el psico-inmunológico, el cual blindo al hombre

de la vulnerabilidad del destino, ya que toda la historia es la lucha entre sistemas inmunológicos y las esferas que se han ido debilitando. Los proyectos que quiere generar la antigua inmunidad de las esferas celestes son obsoletos, la tecnologización solo imita a lo envolvente, nuestro estado de inmunidad está en un estado de profanación. Finalmente el autor piensa a los humanos en espacios denominados “espumas”, espacios cerrados que ya no están al nivel de las esferas protectoras (Vásquez, 2012b).

Las prácticas psico-inmunitarias, la dimensión simbólica del sujeto (gobierno de sí mismo), consisten en la mejora de sí mismo a partir de las técnicas del yo y las prácticas ascéticas, las cuales marcaron la antropogénesis dividiendo al hombre entre virtuosos y no virtuosos. Como lo menciona Castro-Gómez (2017), “las prácticas ascéticas de la modernidad se desprenden por entero del ideal de la *vida contemplativa* y el distanciamiento del mundo que acompañó a las antropotécnicas medievales, para convertirse en unas técnicas orientadas hacia la desinhibición y la experimentación constante” (p. 72).

Con base en esto, se plantea la formación del hombre mediado entre el ámbito filosófico y pedagógico, es decir, una tentativa teórica para pensar ambos ámbitos como técnicas de producción de hombres; como lo menciona Noguera (2017): “[...]la historia de la filosofía y una historia de la pedagogía pueden ser reconstruidas como la historia de las múltiples tentativas teóricas para pensar técnicas relativas a la producción de seres humanos” (p. 28). Esa producción de hombres se hace posible a través de los ambientes culturales, ejercitación y optimización para obtener inmunología y llegar a alcanzar el ascetismo, el cual se ha desespiritualizado a través de la escolarización. La filosofía se muestra como posibilidad para todos, es decir, para configurar una vida de ejercicio (*philos* y *sophos*), teniendo como escenario la escuela para fomentar la crítica, afianzar las costumbres, producir virtudes y proyectar su propia superación.

Las prácticas ascéticas no espiritualizadas son aquellas que tienen a la filosofía como modo de vida enfocado en la mejora de sí mismo, de la razón: el sujeto se ve convertido allí en un virtuoso moral al adquirir hábitos a través del ejercicio sistemático, disciplinado y metódico. Estos ejercicios ascéticos transforman hacia la libertad, la experimentación consigo mismo. Allí el acróbata supera sus pasiones, hábitos de consumo y domesticación, con el fin de cambiar la vida.

La *poética*, por ejemplo, se destaca notablemente en torno al concepto sloterdijkiano 'ejercicio', ya que la música se configura como una esfera, un espacio de toda intimidad, un espacio perfectamente humano de encuentros, desencuentros, ausencia del cuerpo y el escape a la confluencia de los sentidos y las emociones. Por ejemplo, la música como composición va del caos del mundo a la calma y se configura como la huida del mundo. El desarrollo de la música occidental se presenta como necesidad de producir amplitud cultural para el refugio humano, ser ahí en el mundo. Al respecto Vásquez (2006a) afirma: "la música puede invadir y sensibilizar la psique humana ejerciendo una especie de secuestro del ánimo, con una fuerza de penetración y éxtasis" (p. 1).

Así la influencia de la música sobre la mente y el cuerpo funciona como medicina terapéutica, ya que ella se configura como el arte de la escenificación de las emociones y la conservación de lo humano. El desarrollo de la música en la cultura occidental se establece como el refugio y el espacio íntimo del hombre; en términos de esferas es una experiencia que convoca los sentidos, sensaciones y vivencias, un ser-ahí-en-el-mundo donde el espacio conmemora la música del vientre materno, la música de la presencia de la vida y el existir, como lo menciona Vásquez (2006b):

La presencia se refiere a estar en el mundo y estar en el mundo de los sentidos. Pero para poder apreciarla es necesario haberse ausentado antes. Es como la vuelta a la naturaleza o a la vida en el campo. No es apreciada o sentida como tal hasta

que es “regreso”. Podría ser la presencia como el darse cuenta del mundo exterior sin pantallas intermedias. ¿Hay quién soporte eso de forma continuada? Peter Sloterdijk habla de ‘la autoexperiencia pánica del acto de presencia’. (p. 3)

Para el Sloterdijk de *Esferas*, el hombre siempre vive en atmósferas, albergues metafísicos en los cuales la música es el regazo espiritual. La música y las esferas se relacionan con los sentidos del hombre porque ayudan a soportar la existencia y presencia forzada del hombre en el mundo. Tal es el efecto de la música que es comparada con los efectos del uso de drogas en el mundo moderno, las cuales funcionan para huir, ausentarse y/o intensificar la presencia del hombre. Finalmente, el fundamento más grande de intimidad es escucharse a sí mismo, lo que determina todo un espacio propiamente humano.

Consideraciones finales

La historia del devenir humano de Sloterdijk se refiere a la necesidad de investigar la forma en que el hombre produce el espacio para salir de la animalidad. Los humanos nunca viven por fuera de la naturaleza, pero tejen una especie de espacio existencial a su alrededor. Para Sloterdijk, la relación del hombre con el mundo es siempre el resultado de una espacialización inmunizante en la que la tecnología participa plenamente, desde la herramienta de piedra hasta los avances biotecnológicos más recientes.

La historia de la filosofía y la educación son entendidas como modo de vida y existencia en búsqueda de la verdad que usan prácticas de cuidado y conocimiento de sí. La relación del sujeto con la verdad configura una preocupación por la virtud relacionada con el perfeccionamiento de hombres y cultivo de sí mismos. En primer lugar, el cuidado de sí implica ejercitación, conversión, transformación en la forma de vivir. En segundo lugar, involucra conocimiento y sabiduría, las cuales requieren de la enseñanza de un maestro, y esto guarda estrecha relación con la *paideia*. Las dos implicaciones establecen la relación que

mantiene la historia de la filosofía y la pedagogía. La pedagogía, en su emergencia, está orientada a la educación y escolarización, al desarrollo de competencias, deberes y habilidades, las cuales para Sloterdijk se establecen como antropotécnicas.

Como ejemplo de lo anterior, se presenta la sistematización del conocimiento, la didáctica y el *curriculum*, que engloban un ejercicio de enseñar todo a todos bajo el concepto de educación, y que para Sloterdijk, es antropotécnica. El humanismo es un proyecto amansador, este es uno de los principales argumentos de Sloterdijk frente a la formación del hombre, lo que también ha hecho que emerjan nuevas tendencias y técnicas para evolucionar en el campo de la pedagogía moderna y nuevos ambientes culturales. La educación y la filosofía brindan una mirada a la producción de hombres desde las perspectivas de gobierno de Foucault y Sloterdijk, allí la escuela es un escenario de ejercitación, conducción y formas de gobernar.

Sloterdijk también aborda los ejercicios de formación universitarios en relación con una formación de una ética pragmática y antropotécnicas que conforman al *homo ludens*. —l sujeto que se somete voluntariamente a la disciplina, formación, y ejercitamiento a partir del juego—. La ética pragmática y las antropotécnicas generan un cambio de vida, una conversión a una vida ejercitante donde el sujeto debe superar y regular las pasiones y formar hábitos, como lo menciona Peñuela (2018): “las antropotécnicas de Sloterdijk, desde una mirada antropológica de base biológica que propone cruces con la psicología para estudiar las técnicas de producción de sí (psico-antropotécnicas) y con la sociología para analizar las técnicas de producción de los otros (socio-antropotécnicas)” (p. 141). En ese sentido se abordan dos tipos de ética pragmática en los cuales se ejercitan los jóvenes universitarios desde la mirada de las antropotécnicas:

Prácticas de formación activa: lo asociado con el cuerpo, ejercitación física que se genera a partir de una actitud psíquica y una transformación de costumbre: deporte, educación física que implica rendimientos, disciplinamiento psico y socio

antropotécnico. También contempla los estímulos de rendimiento (becas, exámenes, admisiones), auto-moldeado, seminarios, danza, teatro, etc.

Prácticas de formación pasiva: cuidado para la higiene (control médico, educación sexual, regulación de consumo), lo cual tiene que ver con lo artístico, el desentrenamiento de las prácticas activas.

Las dos prácticas son ejercicios moldeadores que implican unas tensiones verticales como la formación en valores, el disciplinamiento social e individual, los proyectos formativos y el aprendizaje a partir de querer el cambio, como una experiencia transformadora, es decir, ejercicios antropotécnicos que generan desplazamiento en los proyectos éticos y sociales de los individuos en relación con las tensiones verticales, con el fin de lograr una adaptabilidad social en la educación superior.

Se propone entonces un análisis de esos ejercicios antropotécnicos de formación complementaria en la educación superior, allí donde los hombres sufren unas tensiones verticales como la formación de valores culturales y el disciplinamiento social e individual, las funciones sociales y las tendencias reformadoras, los proyectos formativos y de aprendizaje, desde prácticas de formación activa y pasiva. Estos ejercicios de una ética pragmática funcionan como un juego formador del comportamiento psico-social del hombre: El aprendizaje, ejercitar el cuerpo y el espíritu, someterse voluntariamente a la disciplina, configuran las antropotécnicas.

En ese sentido, se resalta la importancia del maestro, desde la perspectiva de la antropotécnica, porque posibilita al hombre construir inmunidades, también lo configura como un ser artístico, ético y ejercitante. Como lo argumenta Pulido (2019): “El ejercicio comporta no solamente acciones, sino también formas de relación consigo mismo y con los otros. Habilita al hombre como sujeto capaz de hacer cosas. En este sentido, la cultura y

la educación asumen formas propias de adiestramiento” (p. 9). El ser maestro se asemeja con la figura del cultivador: producir y reproducir modelos desde la cultura y la educación que configuran formas propias de adiestramiento. Se transmiten contenidos conceptuales, éticos e intelectuales con el fin de adaptar al hombre al contexto al cual pertenece; por ello el maestro orienta metas, propósitos y es “la guía de lo improbable”. El maestro es el encargado de la autotransformación y formación.

El maestro, a través del ejercicio, incita al cuidado de sí, a otros a cuidar de sí mismos, a ejercer sobre sí formas de gobierno que operen positivamente en decidir sobre sus acciones. El cuidado de sí es lo que moviliza al hombre, lo que lo incomoda, preocupa, transforma y lleva al camino del conocimiento y el saber. La *actitud filosófica* se convierte en una forma de transitar y posibilita al saber como una forma de vivir e inquietar a otros. En ese sentido, el maestro enseña la verdad sobre sí mismo, es un conductor de almas.

Por otra parte, los ejercicios de formación en la educación superior en torno al *homo ludens*, tiene usos metodológicos desde las antropotécnicas en la educación complementaria en la universidad. Las herramientas que demuestran los ejercicios de formación activa implican técnicas de producción de sí. En palabras de Peñuela (2017): “[...]la actividad de los sujetos propios de la cultura de la experimentación moderna los que permitieron conectar los ejercicios antropotécnicos, psico- y socio-, con la dimensión formativa del *homo ludens*” (p. 98) son ejercicios de la formación complementaria que existe en la universidad.

La educación superior funciona como campo de intervención en el cual se aplica el concepto de antropotécnica, en el sentido de formación de dos tipos de ejercitación en el hombre:

- *Psicoantropotécnica*: autoproducción, autoformación y disciplinamiento para modificar sus conductas y voluntades.

- *Socioantropotécnica*: técnicas aplicadas por hombres a otros hombres con el fin de lograr domesticarlo en función del Estado y la economía, como forma de producción social.

Estas prácticas tienen unas implicaciones éticas en el aprendizaje del hombre, del *homo ludens*. A partir de los ejercicios antropotécnicos se potencian las dinámicas cognitivas, las cuales incluyen desarrollo de la creatividad, dominio de sí, control de las pasiones y generación de hábitos de actividad continua en la formación superior.

Un ejemplo claro es la formación complementaria en las universidades, las prácticas de bienestar, incluidas en los planes de estudio de la educación superior, con el fin de lograr procesos adaptativos, materias reguladoras de dimensiones emocionales, subjetivas y afectivas para los estudiantes. Esas prácticas están directamente relacionadas con la dimensión formativa del *homo ludens* y el ejercitamiento en torno a la formación del cuerpo y el espíritu. También se aprecian otros estímulos formativos como becas, exámenes, artes, participación política, deportes y ejercicios entorno a la ascesis.

La era del humanismo se ve terminada; al menos el modelo educativo escolar ha ido evolucionando y han ido emergiendo nuevas técnicas de domesticación y ejercitación. La escuela funciona como un filtro de selección de cría desde la niñez, es un sistema amigable y transparente, ya que por medio del ejercicio se pretende que el hombre opere sobre sí mismo.

Por ello es importante pensar desde la infancia las preocupaciones sobre los hombres de la modernidad, a partir de la filosofía y la pedagogía junto con los conceptos propios de Sloterdijk. En ese sentido, para tener hombres acróbatas es necesario abordar la infancia y su ejercitación como esa oportunidad para reinventar y pensar la filosofía y la educación desde el ejercicio y la ascetología, como lo argumenta Simão (2018):

Peter Sloterdijk, argumentando que la educación está en el centro de una larga cadena histórica de formación encaminada a la superación del hombre a través del sutil arte de producir despedidas regulares y continuas desde la niñez. La llamada al ejercicio cumple un mandato: es necesario modelar la infancia, domesticando sus fuerzas autoplásticas. (p. 5)¹⁰

La infancia se configura como el arte de ejercicios, donde los niños desencadenan procesos adaptativos a un contexto y cultura específico. Allí se producen las esferas inmunológicas y ejercicios antropológicos en la búsqueda de seguridad, ya que el círculo mágico, al cual se refiere el autor, está roto, ha desaparecido (primera esfera). Sloterdijk concibe a la escuela como finca de crianza y domesticación; , teniendo en cuenta que este último concepto está relacionado con lo político y el control de masas, el cual no solo controla el cuerpo sino que doma el alma.

Pero el control por medio de la escuela ha fracasado tanto como el proyecto humanista domesticador. Todos esos procesos se han alterado, dividiendo e individualizando al hombre a partir de pastores y crías, ya no se pretende tanto domesticar, sino crear nuevos hombres, nuevas infancias que superen las anteriores, modelando sus fuerzas autoplásticas.

La infancia es el punto esencial donde se articulan diferentes técnicas que hacen dócil al hombre. El resultado esperado son infancias incubadas por medio de las antropológicas e incubadoras inmunológicas que produce sujetos mercantilizados y empresarios de sí. Este nuevo sujeto dócil tiene la noción de gobernarse a sí mismo desde una lógica de disciplinamiento y ejercicio.

Desde la infancia se configura el control de las subjetividades del niño a través de la estrategia de un emprendimiento generalizado de la sociedad y la educación. Las sociedades contemporáneas, mediadas por un nuevo capitalismo, de tipo

10 Traducción libre.

conexionista, transnacional y financiero, asumen una doble cara, expresándose simultáneamente como sociedades de control y como sociedades solidarias.

En ese sentido, el ascetismo desespiritualizado juega un papel importante, puesto que demanda ejercicios innecesarios, con demandas de libertad y auto-represión que inhiben y desinhiben conductas de la personalidad de los niños. La infancia se convierte en una práctica ascética y antropotécnica a través de la pedagogía del *dejarse operar*. Lo anterior divisa un abandono de la infancia, para entrar en las esferas adultas.

Contrario a lo que defiende Sloterdijk, la infancia no se reduce a las lógicas adulto-céntricas, ella es el punto de partida de la *alteridad*, la cual va más allá de la domesticación y el control. La infancia es un desafío para las teorías educativas y las filosóficas. El autor sostiene que la infancia es toda experiencia de intimidad que solicita creación de nuevas esferas que renueven el mundo frente a toda discontinuidad del tiempo; es un misterio imparable.

Finalmente, como filósofo y macrohistoriador del hombre, Sloterdijk influenciado por Foucault, Nietzsche y Heidegger, nos invita a entender e interpretar las transiciones que ha tenido el ser humano desde la antropología, así como a analizar los vínculos entre lo antiguo y lo moderno, la ciencia y la religión, la transformación de nuestro lenguaje y formas de comunicarnos, pero sobre todo, los cambios que ha tenido la educación que nos brinda dos posibilidades frente a la formación del hombre: la constitución de sujetos en condición de domesticados, mediación realizada por las antropotécnicas; o a un empoderamiento de masas con la posibilidad de lograr, por medio de la educación, ejercicios de liberación, emancipación y solidaridad.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2017). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 63-73. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.06>
- Cuéllar, J. T. (2018). Aclarando el claro. Una reflexión sobre “La domesticación del Ser” de Sloterdijk. *Universitas Philosophica*, 35(70), 173-205. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph35-70.acrs>
- Díaz-Bernal, J. (2019). Vigilancia tecnológica: Arkangel en fotogramas. *Praxis & Saber*, 10(23), 235-252. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9732>
- Espinel, Ó., & Pulido, O. (2019). Ejercicio filosófico: “Esfera” del aprender y el enseñar filosofía. En J. Díaz & O. Espinel (Eds.). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar* (pp. 125-146). Editorial UNIMINUTO.
- Esquirol, J. M. (2011). *Los filósofos contemporáneos y la técnica: De Ortega a Sloterdijk*. Gedisa.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas* (E. C. Frost, Trad.; 2.^a ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2001). La pregunta por la técnica. En *Conferencias y artículos* (pp. 87-110). Serbal.
- Heidegger, M. (2013). *Carta sobre el humanismo* (H. Corts & A. Leyte, Trads.). Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1995). *Língua de tradição e língua tecnica*. Grafibastos.
- Mesa, D. (2014). Gobernar a los otros, gobernarse a uno mismo. La vida humana como resultado de la domesticación y el ejercicio. *Eidos*, 22, 195-224. <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.22.6238>
- Noguera, C. E. (2017). La formación como “antropotécnica”. Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y Saberes*, 47, 23-30. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys23.30>

- Peñuela, D. (2017). Antropotécnicas y dimensión del homo ludens en la educación superior en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(18), 87-111. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7244>
- Peñuela, D. (2018). Genealogía pragmática de sí y antropotécnicas: Formación activa en la educación superior en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 137-150. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8176>
- Pulido, O. (2019). Sobre el maestro, el entrenamiento, el cuidado de sí y el decir veraz. *Praxis & Saber*, 10(22), 9-18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9303>
- Ríos, A. (2013). Peter Sloterdijk. De la vida en ejercicio al optimismo social ilustrado. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 40(4), 69-92. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2013.v40.n4.48337
- Simão, A. (2018). The Magic Circle and the Art of Leaving to Repeat in Childhood: Exercising and Learning in the Spheres. *Childhood & philosophy*, 14(30), 317-339. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.31728>
- Sloterdijk, P. (2001). El hombre auto-operable: Sobre las posiciones filosóficas de la tecnología genética actual. *Sileno: Variaciones sobre arte y pensamiento*, 11, 80-91.
- Sloterdijk, P. (2003). *Experimentos con uno mismo: Una conversación con Carlos Oliveira*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2004). *Esferas II: Globos. Macrosferología*. Ediciones Siruela.
- Sloterdijk, P. (2006). *Esferas III: Espumas. Esferología plural*. Ediciones Siruela.
- Sloterdijk, P. (2011). Reglas para el parque humano. En *Sin salvación: Tras las huellas de Heidegger* (pp. 197-220). Ediciones AKAL.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2014). *Esferas I: Burbujas. Microsferología*. Ediciones Siruela.
- Sloterdijk, P. (2019). *Crítica de la razón cínica*. Ediciones Siruela.

- Vásquez, A. (2006). La música de las esferas y la era antropotécnica. *Konvergencias, Filosofía y Culturas en Diálogo*. <http://www.konvergencias.net/musicaps01.htm>
- Vásquez, A. (2008). Peter Sloterdijk: Normas y disturbios en el parque humano o la crisis del humanismo como utopía y escuela de domesticación. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 8, 105-119.
- Vásquez, A. (2010). Sloterdijk: Modelos de comunicación oculto-arcaicos y moderno-ilustrados; para una época de ángeles vacíos. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 26(2), 229-249.
- Vásquez, A. (2011). Sloterdijk y Heidegger: Normas para el parque zoológico-temático humano, cultura post-humanísticas y capitalismo cárnico contemporáneo. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 32(4), 599-623. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v32.n4.38089
- Vásquez, A. (2012a). En torno al diseño de lo humano en Sloterdijk: De la ontotecnología a las fuentes filosóficas del posthumanismo. *Revista La lámpara de Diógenes*, 24, 127-140.
- Vásquez, A. (2012b). Individualismo, modernidad líquida y terrorismo hipermoderno; de Bauman a Sloterdijk. *Revista Errancia*. https://www.researchgate.net/publication/26508624_Individualismo_modernidad_liquida_y_terrorismo_hipermoderno_de_Bauman_a_Sloterdijk
- Vásquez, A. (2012c). Peter Sloterdijk: Has de cambiar tu vida; prácticas antropotécnicas y constitución inmunitaria de la naturaleza humana. *Revista Observaciones filosóficas*. <https://www.observacionesfilosoficas.net/sloterdijk-hasdecambiartuvida.html>
- Vásquez, A. (2013a). Peter Sloterdijk: El animal acrobático, prácticas antropotécnicas y diseño de lo humano. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 39(3), 323-346.
- Vásquez, A. (2013b). Peter Sloterdijk: Experimentos con uno mismo, ensayos de intoxicación voluntaria y constitución psico-inmunitaria de la naturaleza humana. *Antropología Experimental*, 13. <https://www.observacionesfilosoficas.net/download/Peter-sloterdijk-experimentos-con-uno-mismo.pdf>

Capítulo 4.

Tres encarnaciones de la idea del maestro de filosofía en Sloterdijk

Diana Ximena Mora Vanegas¹¹

Deiscy Soraya Montaña Contreras¹²

11 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-0221-9685>

Correo electrónico: diana.mora02@uptc.edu.co

12 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://orcid.org/0000-0003-0875-8548>

Correo electrónico: deiscy.montana@uptc.edu.co

*¡Ante todo y primero, las obras!
¡Esto es, ejercicio, ejercicio, ejercicio!
¡La «fe» que corresponda ya se
incorporará luego ella sola,
estad seguros de ellos!*
Nietzsche, Aurora.

Introducción

El capítulo se vincula a uno de los problemas de investigación del proyecto “Antropotécnica y ejercicio en la obra de Peter Sloterdijk: implicaciones para la filosofía de la educación y las prácticas educativas contemporáneas” que responde a una preocupación por estudiar su obra y los aportes teóricos y procedimentales de los conceptos ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’. Para ello, la investigación explora la forma en la que se utilizan estos conceptos con el objetivo de comprender los alcances y formas aplicadas al ámbito educativo, específicamente a la constitución del maestro de filosofía.

Peter Sloterdijk es una de las figuras más controversiales del pensamiento contemporáneo. En su obra desarrolla diversos temas referentes a la antropología filosófica, la religión, y la tecnología dentro de la globalización. En su libro *Crítica a la razón cínica* (2011), Sloterdijk rescata la capacidad crítica de los griegos hacia la sociedad y muestra una recuperación del ascetismo radical frente al cinismo moderno, distanciándose este para regresar al cinismo de la antigüedad, tras la figura de Diógenes de Sínope, para tomarlo como modelo de aquel tipo de filosofía dispuesta a romper reglas sociales. En los tres volúmenes de *Esferas*, Sloterdijk expone y desarrolla el concepto ‘inmunología’ con el fin de comprender y describir las relaciones del ser humano con su entorno. Para hacerlo, el filósofo propone la imagen de las esferas de diferentes naturalezas que interactúan entre sí. Así pues, una esfera sería un espacio más o menos

cerrado donde el hombre se construye a través de ejercicios y técnicas, buscando protegerse contra las amenazas del mundo exterior, las cuales emergen no solo en el sistema biológico, sino que se extienden al sistema simbólico. Sloterdijk desarrolla esta idea de forma más amplia en su libro *Has de cambiar tu vida* (2012) que se centra en una genealogía de las antropotécnicas y formas de ejercitación en la condición humana.

La perspectiva metodológica usada en este capítulo se desarrolla a través de un rastreo conceptual a partir de las obras del cuarto momento del pensamiento de Sloterdijk¹³. Asimismo, se realiza la lectura, análisis y tematización de algunas de las obras y algunos comentaristas de Sloterdijk que permiten aclarar, comprender y apropiarse los conceptos: ‘ejercicio’ y ‘antropotécnica’. Estas categorías¹⁴ nos ofrecen características sobre la constitución del maestro de filosofía. Por eso, a partir de ellas, se eligen tres figuras del maestro que pueden ser identificadas en tres momentos de la historia. A su vez se elaboraron fichas analíticas y temáticas que permitieron estructurar la ‘encarnación’¹⁵ del maestro de filosofía. Posteriormente, se lleva a cabo una lectura y análisis de los enunciados que arrojó la tematización (con la cual fue posible elaborar una matriz categorial que evidenció las recurrencias y rupturas presentes en los planteamientos del autor). A partir de lo anterior, se contrastan las categorías de Sloterdijk con otras fuentes.

Por su parte, la estructura capitular se divide en tres apartados. El primero consiste en un acercamiento a las categorías ‘ejercicio’ y ‘antropotécnica’ que permitirán caracterizar algunas singularidades del maestro de filosofía en la configuración de su práctica y enseñanza. En el segundo se establecen tres figuras del maestro determinantes a lo largo de la historia, a saber: el filósofo en la Grecia clásica, el monje de la Edad Media y, finalmente, el profesor en la Modernidad. La elección de estas figuras se debe a que todas han cimentado, de alguna manera, la constitución del maestro de filosofía. En un tercer momento se presentan las conclusiones sobre la formación y el *quehacer* del maestro de filosofía en la actualidad.

Acercamiento a los conceptos 'ejercicio' y 'antropotécnica' o cómo el hombre se modela a sí mismo

La filosofía en las últimas décadas ha intentado buscar nuevos espacios que garanticen su permanencia en los diversos campos del conocimiento dentro de la sociedad, erigiendo su mirada a nuevas maneras de ser enseñada. Así, la filosofía ha extendido su quehacer a diferentes ámbitos de la acción social, interesándose por una nueva forma de comprender lo que está pasando en nuestro entorno. En el marco de estas discusiones, la pregunta por la formación del maestro es crucial y suscita otras preguntas relacionadas con los ejercicios concretos que constituyen al maestro de filosofía. Sin embargo, cuando se habla de educación se suele dar mayor relevancia a cuestiones como los métodos de enseñanza, manuales o guías de aprendizaje, técnicas de atención y estrategias de las prácticas educativas; mientras se deja de lado el discurso y la formación del maestro. Esta tendencia no solo se ve en el ámbito pedagógico, también en los espacios de debate filosófico.

Este panorama nos permite indagar por la constitución del maestro de filosofía a partir de dos acepciones de la definición de maestro: por un lado, el cuestionamiento constante de su *quehacer* en las instituciones académicas (que con frecuencia reducen su labor a la de un transmisor de un conocimiento específico); por el otro, el maestro que se enfrenta también con sus deseos particulares, con lo que desea transmitir o lo que logra enseñar a partir de sus ejercicios y técnicas de enseñanza, diseñadas para mejorar las condiciones de sus estudiantes.

El maestro encarna un *modelo de virtud* desde su posición, que promueve en sus estudiantes una superación de sus límites, con el propósito de alejarlos de la inercia dentro del aula. El maestro de filosofía entonces emite una máxima pedagógica: ¡Has de cambiar tu vida!

Para responder a este cuestionamiento, Sloterdijk abre un nuevo horizonte antropológico que denomina 'lo inmunitario'. Para explicar en qué consiste este nuevo paradigma, el filósofo se apoya en dos conceptos. El primero, 'antropotécnica', mencionado por primera vez en *Normas para el parque humano* (2000), implica una mejora del mundo y de sí mismo a partir de técnicas desarrolladas por los seres humanos a lo largo de su proceso de civilización. En el concepto 'antropotécnica' subyace la noción 'ejercicio', determinante para Sloterdijk en el análisis de la condición humana.¹⁶

La condición del hombre tiene como fin el mejoramiento y la cualificación rigurosa de sus ejercicios llevándolos hacia un nivel superior, lo que implica una salida de un modo de vida pasivo y la entrada a un modo de vida que irradia actividad (Sloterdijk, 2012). Es así que el hombre es entendido como sujeto, en el cual, en su interior, surge una 'tensión vertical', entendida como una fuerza que se dirige hacia lo superior y que lo incita hacer posible lo imposible. De ahí que se trate de una serie de ejercicios que no son solo físicos, sino también de otro orden, como el ético. Estos ejercicios deben llevar a una lucha consigo mismo con la aspiración a superarse y, sobre todo, estar en forma, es decir, convertirse en un sujeto virtuoso.

Sloterdijk retoma, en *Muerte aparente en el pensar: sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*, la categoría 'ejercicio' y la importancia de la condición vital del ser humano como un animal técnico que se constituye a sí mismo mediante el ejercicio y la repetición constante. La repetición implica un mejoramiento o incremento de su habilidad, y el perfeccionamiento al que se llega a través de esa repetición se conoce como técnica. Este último concepto

16 Sloterdijk entiende la condición humana como una autoformación constante de esferas de inmunización. En su libro *Muerte aparente en el pensar* (2013), el filósofo profundiza en este asunto y descarta la división aparente entre 'vida contemplativa' y 'vida activa', ya que entiende la 'vida en ejercicio' como la forma más antigua y más importante para el 'ethos' presente en las culturas.

es producto de la inteligencia del hombre, se incorpora a la vida del sujeto e incide en su constitución. Así, a partir de estas habilidades técnicas, el sujeto sobrepasa la 'improbabilidad'¹⁷ de su tarea y la convierte en un acto realizable. Este movimiento 'acrobático'¹⁸ permite que el sujeto traslade su acción a un nivel superior, y la convierte en una base para escalar a la siguiente cúspide de la perfección humana.

Luego del moldeamiento que sufre el sujeto a través del proceso de perfeccionamiento, está listo para dar el siguiente paso, el cual lo convertirá en un ser capaz de moldear a otros. Sloterdijk lo denomina como: 'ascesis', y es allí donde emerge la 'tensión vertical' interna del sujeto que lo impulsa a una mejora constante de sí y de los otros. El ejercicio, la ascesis y la disciplina se cimientan en una forma de vida somática, lo que revela que el sujeto es superior a su vida pasional y que sus hábitos se mueven a una velocidad diferente que los del hombre común. De esta forma, Sloterdijk nos plantea que toda actividad, ya sea pensar, escribir, bailar o correr, es un ejercicio que exige una realidad distinta, cualificada, y que conduce al ser humano a convertirse en un artista, un acróbata que logra demostrar ante los espectadores que lo imposible es posible. Solo cuando el ejercitante es consciente de su ejercicio, puede potenciar sus actos anteriores (hábitos) y transformarlos en actos renovados que incrementa la exigencia de sí y del otro, expresando así una forma de vida virtuosa.

Por su parte, el concepto 'antropotécnica' aparece de forma sólida en la conferencia "Normas para el parque humano. Una respuesta a la 'Carta sobre el humanismo' de Heidegger" en

17 La 'improbabilidad' es entender que el comportamiento humano es capaz de atraer la mirada de sus espectadores por sobre la humanidad. La 'improbabilidad' aparece "tan pronto los individuos empiecen, solos o en compañía de otros confabulados, a catapultarse a sí mismo saliendo de las comunidades regidas por los hábitos" (Sloterdijk, 2013, p. 247).

18 Este movimiento es entendido como una destreza corporal y mental, siempre que se trate de hacer parecer lo imposible como un ejercicio fácil, donde el individuo es capaz de elevar su propia vida a nivel superior.

1997 y también en su modificación en 1999. Luego, aparece en el artículo *El hombre operable*, en el 2000; se desarrolla de manera más extensa en su libro *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica*, en el 2012. En este texto, Sloterdijk realiza un recorrido tanto histórico como filosófico en torno a las posibilidades y acciones de la antropotécnica en la *praxis* humana. La antropotécnica se entiende como un conjunto de ejercicios que los hombres ponen en práctica, donde se operan a sí mismos, es decir, aplican técnicas para la modificación de costumbres o ejercicios que elevan, en el mejor de los casos, las habilidades necesarias para convertir a sus ejercitantes en modelos de virtud.

El concepto ‘antropotécnica’ se comprende entonces como un conjunto de ejercicios que ayudan al hombre a producirse a sí mismo, a crear una ‘segunda naturaleza’, a partir de la técnica, que permite desarrollar una protección inmunológica frente a las diferentes esferas de la vida humana. Aquí la técnica no es entendida como la fabricación de objetos para la supervivencia del sujeto, sino como la agrupación de una serie de ejercicios para un fin, producto de la inteligencia práctica del hombre. En términos de Noguera (2017), ‘antropotécnica’ es todo aquello que nos vuelve humanos y nos permite vivir en esferas de inmunización, espacios para con-vivir y permanecer fuera del alcance de los peligros del mundo; es decir, la antropotécnica se convierte en una coraza, un recubrimiento para el hombre y ella le permite estar a salvo y mejorarse a sí mismo y, a la vez, al mundo: “[...] se trata de un conjunto de técnicas desarrolladas para modificar y optimizar el comportamiento humano” (Castro-Gómez, 2012, p. 67).

El maestro de filosofía en la historia

En el primer apartado de este capítulo nos acercamos a las definiciones de las categorías ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’ que nos permitieron caracterizar algunas singularidades del maestro de filosofía en la configuración de su práctica y enseñanza. En este apartado nos detendremos en el análisis de tres figuras del maestro determinantes a lo largo de la historia: el filósofo

en la Grecia clásica, el monje de la Edad Media y el profesor en la Modernidad.

Sloterdijk propone diez tipos de maestros o entrenadores que garantizan la transmisión, el cultivo y la preservación de la cultura. Estas figuras resguardan y cuidan el eterno retorno (2012, p. 348) de los conocimientos y órdenes de las antiguas sociedades que han entrado en el círculo de las altas culturas y que se han encaminado a la misión de hacer realizable la paradoja de lo improbable (hacer posible lo imposible). El primer tipo de maestro es el *gurú* de la tradición brahmánico-hinduista; el segundo, el maestro de la doctrina de liberación budista; el tercero, el *apóstol* o el abad, como imitadores de Cristo; el cuarto es el filósofo; y el quinto, el *sofista*. Luego aparecen los cinco entrenadores pragmáticos o artísticos, por lo que el sexto tipo de maestro al que se refiere Sloterdijk sería el '*trainer*' de atleta; el séptimo, el maestro de un oficio o de un virtuosismo artístico; el octavo, el *profesor académico*; el noveno, el maestro profano; y, por último, el décimo, el *escritor* de la Ilustración. Estos maestros propician las 'tensiones verticales' que los configuran como modelos de virtud y que incitan a sus discípulos a cambiar su vida y a salir del *statu quo* presente en su formación inicial. Sloterdijk afirma que: "las tensiones verticales del tipo más exaltado surgen por elevación de lo inimitable al rango de lo ejemplar" (2012, p. 351).

Los maestros son figuras portadoras de sistemas de ejercitación, llevan consigo una exigencia de hacer ver posible lo imposible del ejercicio y que no se puede cumplir por la improbabilidad que implica la realización de su acrobacia pero tampoco ignorarla (el maestro en referencia con su cultura, no solo aspira a los objetivos más altos física y moralmente, sino que a su vez pueda, en su espacio interior, construir su postura para reflexionar y trascender), pues el maestro tiene la responsabilidad de llevar sus ejercicios a un nivel de perfección, de forma que, en la ejecución, frente a sus estudiantes, su destreza pueda generar admiración y atracción en ellos.

El asombro que produce presenciar la acrobacia del maestro tiene la virtud de incentivar el aprendizaje, pues, aunque el ejercicio parezca imposible, ya ha sido ejecutado por un sujeto, en este caso por el maestro. Por ejemplo, en una función del *Circo de sol* se evidencia cómo cada acróbata nos presenta las más grandiosas destrezas de su cuerpo al compás de su destreza, actitud y tranquilo gesto a través de su sonrisa; transmitiendo el dominio y la fluidez de sus movimientos a lo largo de su número. Sin embargo, si se lograra entrar por casualidad al lugar de sus entrenamientos, se observaría en la repetición de sus ejercicios, en la disciplina y rigurosidad del proceso, cómo los acróbatas llevan a cabo la paradoja de hacer posible lo imposible, siempre frente al otro y con el riesgo de caer.

Por esta misma vía, los maestros de los que habla Sloterdijk tienen la tarea de construirse y construir modelos que permitan escalar y estabilizar una cultura en un rango superior; es decir, que una sociedad alcance el estatus de alta cultura. Estas figuras encarnan lo heroico y lo sagrado, son verdaderos transformadores de sí mismos y logran estabilizar las costumbres de una cultura, pero, además, crean nuevas técnicas y ejercicios que edifican culturas superiores.

Entonces, para entender la formación y el ejercicio de la enseñanza, se describen ejercicios y técnicas contruidos y ejecutados por tres figuras de maestros que han transmitido a la cultura sus prácticas en la enseñanza de la filosofía. La primera figura que aparece es la del filósofo de la Grecia antigua, un ejercitante de un modo de vida particular; luego se hablará del monje en la Edad Media como un sujeto que ha incorporado a su vida la repetición y la disciplina; por último, se menciona al profesor de filosofía en la Edad Moderna como la figura que tiene la facultad para enseñar en una institución oficial.

El maestro de filosofía en la Grecia antigua: una forma de vida

El filósofo en la Grecia antigua, tanto para Hadot (2006) como para Sloterdijk (2012), es encarnado por Sócrates. Es el filósofo seductor y propiciador del amor por la sabiduría, el que aboga por comprender la filosofía como un ejercicio que incide en nuestra forma de vivir. La figura de Sócrates, como se muestra a continuación, marca un período significativo en la historia de la Grecia antigua, época en la que se gesta todo un desarrollo intelectual que inaugura una nueva forma de comprender el mundo. En medio de él surgen personajes que son denominados sabios y que proponen una explicación racional del mundo (como Tales de Mileto, Anaximandro y Anaxímenes, Jenófanes de Colofón y Pitágoras, Parménides y Empédocles).

Esto provocará, igualmente, una transformación en la manera de concebir la forma de gobernar, en relación con el auge de la democracia. Estas reflexiones conducen a los griegos a considerar la importancia de la educación de los jóvenes, pues son ellos quienes tendrán que participar en la actividad política. Así se consolida el arte del *'aretê'*. En este escenario, ubicado específicamente en Atenas, aparecen las figuras del sofista y del filósofo que, de alguna manera, intervinieron en la concepción del maestro, puesto que eran figuras que se enlazaban desde diferentes perspectivas de la enseñanza, la educación y la formación de los jóvenes. Con este movimiento intelectual se comienza a construir una tradición filosófica griega en la cual se destaca la obra de Platón, quien, con sus diálogos, es uno de los primeros en reflexionar sobre la noción de filosofía.

Es en el contexto de la Antigua Grecia que la figura de Sócrates¹⁹ resultará decisiva tanto para la noción de filosofía como para la

19 Sócrates resaltará como una figura importante, que trasciende en la historia de la filosofía, despertando la duda en sus interlocutores, además de estar comprometido con el cuidado de sí mismo y de los otros, y se mezcla entre los hombres. Para él no es concebible una verdadera filosofía sino en lo cotidiano y siempre con el otro.

de filósofo. Podemos rastrear algunas definiciones en el diálogo de Platón, *El Banquete* (1988a), en el cual se sostiene que el filósofo estaría enlazado con la idea de filosofía concebida como '*modus vivendi*' (Hadot, 1998, p. 36). El discurso filosófico se revela como un discurso que sirve como preparación para una forma de vivir.

En la *Apología de Sócrates*, Platón (1985) reconstruye el proceso de condena de Sócrates y lo nombra como el más sabio (*sophos*) de Atenas. Esto puede generar cierto desconcierto en un principio, puesto que Sócrates, en varias ocasiones, afirmó que él no sabía nada. Además, en su famosa sentencia, *conócete a ti mismo*, es posible reconocer el principio de una vida preocupada por la constitución ética del hombre, una vida en la que se emplean un conjunto de ejercicios que mejoran las habilidades del sujeto y lo cincelan, desde su interior, para hacer de su vida algo ejemplar.

El hombre, en la retirada hacia sí mismo, se forja una forma de subjetividad enclavada en su interior, donde está ocupado prioritaria y permanentemente consigo mismo y sus estados internos. Se transforma en una especie de pequeño Estado, para cuyo único habitante debe encontrarse la constitución correcta. (Sloterdijk, 2012, p. 292)

Dicha exigencia no solo tiene que ver con una retirada hacia sí mismo, sino también con un llamado constante a la transformación de la vida. "El imperativo «¡Has de cambiar tu vida!» implicaría ahora ponerse en manos de sí mismo, con el fin de formar, a partir de la propia existencia, un objeto de admiración" (Sloterdijk, 2012, p. 416). A partir de esa práctica con uno mismo, el sujeto estaría definido por la cuestión de la 'ascesis', la cual tendría la labor de ayudar al sujeto a acceder a la verdad y constituirse en ella. Aquí el filósofo se plantearía como un sujeto que aboga por la verdad y que es capaz de pronunciarla. Lo anterior vincula al filósofo con la noción '*parresia*', que se comprende como una actitud transmisora de la verdad, un decir veraz, una palabra no sometida por reglas. Una vida que interpela al sujeto para ser superior, y que se configura como un acto de conversión.

Cambiar su vida significaría ahora configurar, mediante actividades internas, un sujeto que debe ser superior a su vida pasional, a su vida de hábitos, a su vida de representaciones. Según esto, se convertirá en un sujeto así quien participe en un programa de despasivación de sí mismo y pase, de un estado donde era meramente un ser moldeado al otro lado, al lado de los moldeadores. (Sloterdijk, 2012, p. 253)

Así, también la figura del filósofo aparecería en los diálogos *Teeteto* y *Timeo* (Platón, 1998b). En el primer diálogo, Sócrates se representa como un partero al que le es suficiente con interrogar las creencias establecidas para ayudar a sus interlocutores a que puedan “dar a luz” su verdad. Sócrates insta a sus interlocutores a examinarse, a tomar conciencia de sí mismos. A propósito de este planteamiento, Sloterdijk apunta que: “la misión docente incluye la aplicación de todos los medios adecuados para la superación de la inercia” (Sloterdijk, 2012, p. 259). Es decir, el maestro debe instar a su interlocutor a prestar atención y a cuidar de sí mismo para superar la inercia y poder interpelar al otro a partir de un decir veraz.

En el segundo diálogo, el filósofo griego menciona al ‘*daimón*’ como un ‘genio divino’ vinculado con la individualidad y el carácter. En palabras de Sloterdijk, de esta práctica de la interrogación emerge un ‘*daimón*’ que revela “la existencia de una pendiente en el interior mismo del hombre: una dramática diferenciación del hombre respecto de sí mismo” (2012, p. 237). Esto constituye entonces una diferencia ética en la que el ejercicio interno supera los hábitos y pasiones, lo que convierte a Sócrates en un filósofo que, a partir del descubrimiento de sí mismo, ha encontrado la salida de la caverna (Sloterdijk, 2012, p. 383) para hacer posible la paradoja de la improbabilidad y, con sus ejercicios, llegar a la cúspide de la perfección humana. A través de su forma de vida Sócrates logra algo duradero y, por ende, posible para otros.

Sloterdijk reivindica el giro hacia el mundo antiguo y, en concreto, hacia la idea del cambio interior. La realización de este proceso de conversión implica entenderse a sí mismo como un

sujeto activo: “la conversión no sería el tránsito de un sistema de creencias a otro. La conversión originaria acontecerá como la salida de un modo de existencia pasivo y la entrada en un modo que irradia actividad” (Sloterdijk, 2012, p. 253). En este sentido, el autor retoma la idea de que descubrirse a sí mismo es una especie de tarea infinita. En los ejercicios concretos, Sloterdijk encuentra la iniciación del proceso del maestro, una iniciación que permitirá cincelar la escultura interior del sujeto bajo un modelo de vida ejemplar.

En suma, el filósofo de la Antigua Grecia se define como un intermediario que está en medio del camino, que desea la sabiduría, que tiene como misión conducir e interpelar a sus discípulos e incentivar su amor por el saber, y que, en esta medida, dirige sus esfuerzos hacia el cuidado de sí mismo y del otro. Entonces, el cuidado de sí aparece como un ejercicio antiguo que, luego, se pondrá en práctica como antropotécnica para fundar un modo de vida filosófica que es coherente con su discurso. La ejercitación se transforma en una especie de gobierno de sí mismo. Por tanto, estos ejercicios incorporados aparecen como las directrices morales del sujeto que, a través de un proceso de conversión interior (o ‘ascesis’), constituyen una disciplina o práctica del ejercicio y erigen el primer andamio de la superación de sí mismo.

El maestro de filosofía en la Edad Media: demostración lógica de la existencia de Dios

En otro momento de la historia nos encontramos con la figura del monje, un sujeto que ha incorporado en sus hábitos y costumbres la tradición escolástica y que habita en los monasterios y templos, donde emergió su doctrina, como practicante y preceptor de las enseñanzas cristianas.

Después del siglo V d. C., de la figura del filósofo de la Antigua Grecia surge el monje en la Edad Media, el cual es revestido por el discurso del cristianismo. El monje utiliza la noción ‘logos’,

bajo la definición del cristianismo, para explicar la existencia de Dios. De este modo, la filosofía griega pasó a servir a la filosofía cristiana y a la teología (Hadot, 1998). El monje de la Edad Media concibe el cristianismo como un modo de vida conforme a Dios, retomando algunos ejercicios espirituales de la cultura grecorromana para respaldar la espiritualidad cristiana e incorporando nuevos ejercicios a su formación.

Es así como se configura el monje, a través de un entrenamiento espiritual en el que se retoman las características del cuidado de sí y la modelación de su interior. Además de esto, el monje aplica la práctica de ir más allá de sí²⁰. En *La imitación de Cristo*²¹ (2017), por ejemplo, se dice que es necesario que el hombre domine las pasiones y tenga posesión de sus costumbres para poder pasar al otro lado de estas, a través de una ascesis y un proceso de *conversión*. Esto significa que el monje también moldea su existencia mediante una tensión vertical que lo atrae hacia aquello que es superior a sí mismo. Entre los representantes de este *performance* podemos destacar, en la alta Edad Media, a Pedro Abelardo, que fue, ante todo, un modelo para los creyentes: “El filósofo es ya, él mismo, un converso, un *vuelto al revés*, y [...] puede hacer suya la tarea de transmitir a otros esa labor de conversión” (Sloterdijk, 2012, p. 384).

Antes de continuar con la figura que encarna el monje en la Edad Media, es necesario aclarar que la conversión que se despliega desde el interior de la vida del monje hacia el exterior de sus prácticas se divide en tres momentos: el primero sería el movimiento, entendido como el desplazamiento o secesión de los hábitos y la dominación de las pasiones; el segundo momento implica una inmersión en la contradicción o escisión

20 Interpretada también como el ‘*daimón*’ socrático que emerge como una lucha consigo mismo, entre sus pasiones y hábitos.

21 *La Imitación de Cristo* es un texto de devoción católica cuya procedencia data de 1418 o 1427, no hay un acuerdo sobre el tema. Algunos atribuyen la autoría a Tomás de Kempis aunque este también es un tema en discusión. Acudimos a la edición de la Editorial Herder.

de los hábitos y pasiones (es allí donde emerge la conciencia del observador o testigo); y, por último, el tercer momento se refiere a la conversión como un proceso en el que se efectúa un cambio de posición del monje respecto a las tareas de su vida, lo cual, como señala Sloterdijk en su obra *Has de cambiar tu vida*, motiva una exigencia hacia lo superior.

En este contexto histórico, se presenta, entonces, una ruptura entre el modo de vida y el discurso filosófico, es decir, hay una ruptura con la noción del cuidado del cuerpo y la virtud que se concebía en la filosofía de la Grecia Antigua. Aquí la vida como ejercicio se ve obligada a adaptarse a las exigencias y las nuevas representaciones del mundo de la doctrina cristiana. A partir del s. XIII, con la difusión de las obras de Aristóteles, el filósofo se puso al servicio, simplemente, de resolver problemas y seguir un método filosófico cuyo fin fue demostrar tanto la existencia de Dios como la convicción del cristianismo. El monje configura sus ejercicios a partir de un modo de vida exterior que se ocupa en acumular un saber teórico-filosófico para el clero en el que sus ejercicios inciden en la demostración lógica y argumentada, a través de la técnica de la memoria, la escritura y la repetición.

Por lo tanto, en este periodo se comprende a la escolástica como una escuela dotada de un carácter especial para filosofar, basado principalmente en el método de la dialéctica y el dominio de los silogismos utilizados para la demostración de la existencia de Dios. El conocimiento pasa de ser una rigurosa observación de la naturaleza a una comprobación de las premisas que sustentaban la fe cristiana. De este modo, la enseñanza de la teología y la filosofía en los espacios oficiales académicos, como lo eran los monasterios, estaban representados por la figura del monje.

Pedro Abelardo es un representante de aquella figura. Fue un monje francés²² que impartía su seminario (o clase) en dos momentos: el primero era la *lectio*, en donde el monje comentaba las sentencias o textos de los autores que escogía para su estudio, por ejemplo, Aristóteles, Boecio, entre otros. En la *lectio*, Abelardo desarrollaba el ejercicio de la escritura para transformarlo en una técnica a partir de la producción (esto se puede ver en sus comentarios a textos de diversos autores filosóficos que trataba en sus lecciones). El segundo momento de sus lecciones, la *disputatio*, era un espacio donde se fortalecía el análisis y la argumentación a partir de la confrontación entre las dudas y refutaciones que surgían en torno a los razonamientos de un pensador, para dirimirlos.

De manera que es Pedro Abelardo quien encarna la figura del maestro en la Edad Media, con sus investigaciones dialécticas y su valoración de la actividad racional por sí misma (entendida como ejercicio humano para encontrar la verdad). Captó la atención de sus discípulos porque en su refutación de la búsqueda de la verdad utilizó la Biblia como única fuente de conocimiento, como lo menciona en su libro *Sic et non* (2010), en el que recopila testimonios contradictorios de los asuntos religiosos de los padres de la iglesia como punto de partida para la demostración lógica en los debates. Si bien estas técnicas se relacionaban con los asuntos que giraban en torno a Dios, también abarcaban temas como la moral, la cultura y la política.

Este método de enseñanza, entendido como la aplicación rigurosa de los ejercicios y antropológicas estimuladas por el monje y el aprendiz, resultó beneficioso en los siglos posteriores en los que se consolidó el método científico, ya que permitía una clarificación y comprensión de los autores de forma sistemática. En este punto, cabe preguntar si la configuración de esta

22 Famoso por su contribución al debate sobre los universales. Abelardo entendía el problema de los universales como una cuestión en la que la palabra se podía entender como algo distinto de su referencia, o como algo en donde se cifraba la representación del sujeto universal.

disposición: la *lectio* y la *disputatio*, como método de enseñanza sigue vigente en los espacios académicos.

El maestro de filosofía en la Edad Moderna: del mundo y el hombre como una escuela

Es la Edad Moderna la floreciente época en la que la filosofía y la figura de filósofo toman otro rumbo en el marco de la enseñanza²³, aunque no se desliga del todo de algunas raíces de la Edad Media, época en la que el crecimiento de las universidades supuso que se instauraran como vehículos del saber. En la Edad Moderna, las universidades serán uno de los instrumentos más poderosos del Estado para formar al hombre.

Fue Comenius quien propuso el proyecto *pampedia*, o arte de la educación universal, en el que se emprendió uno de los más grandes sistemas de ejercitación vigentes en la actualidad. Simultáneamente, con el proyecto de la educación universal se da el avance de la técnica, lo que permitió pensar en la idea de la fabricación en masa de la humanidad para alcanzar el nivel más alto posible superior. Es así como en esta época se incorporan nuevas características a las prácticas planteadas en la antigüedad y la Edad Media: “los hombres de la Edad Moderna añadieron al experimentalismo ascético de los antiguos el técnico y el artístico y, finalmente, el político” (Sloterdijk, 2012, p. 405). El sujeto moderno reescribe la condición humana a partir de procedimientos o antropotécnicas actualizadas.

Es en estas prácticas modernas que se configura un nuevo tipo de inmunización en el hombre, pues el ejercicio de una ascesis espiritualizada se remplaza por la somatización del renacimiento de lo atlético y la voluntad del hombre, un

23 En esta época la filosofía seguirá conservando un rigor teórico junto con el interés por la sistematización y la historiografía. Sin embargo, la filosofía es tratada como un saber netamente teórico y abstracto, al cual solo le compete la vida académica y la instauración de nuevos sistemas que se corresponden con las ideas de la ciencia moderna.

camino de vuelta hacia sí mismo. Es así como el filósofo de la modernidad, mediante sus ejercicios, emerge de una tensión vertical que lo motiva a la búsqueda de una mejora constante de sí, desplegando en su voluntad una superación de lo imposible a través de estos ejercicios en los que el sujeto metafísico abandona las prácticas religiosas, sin desligarse de una ascesis²⁴, en este caso, *desespiritualizada*.

Empero, en su apartado “Los ejercicios de los modernos”, Sloterdijk (2012) menciona a Comenius (1592-1670) como uno de los pioneros de la escuela moderna, aquella máquina de aprendizaje integral. En otras palabras, es una técnica de saber aplicada al hombre que convierte a la humanidad en un taller de hombres autómatas. La continua aplicación de esta técnica en la escuela pretende producir un movimiento perpetuo capaz de crear, como menciona Sloterdijk, una imprenta de hombres libre de erratas.

A partir de esta concepción del hombre, como un ser a medio fabricar, es necesario que la educación intervenga de manera global en la formación de un mundo, en otras palabras, que el mundo se convierta en una escuela, o educación, para todos. En efecto, esta es una nueva generación de humanos que, en cada zona del planeta, debe procurar por las más altas exigencias para llegar a la cúspide de la perfección humana: “En adelante, ser hombre significa considerarse a sí mismo, como el taller de la autorrealización” (Sloterdijk, 2012, p. 415).

En suma, para el profesor de filosofía, la escuela moderna no puede esperar elecciones personales, la escuela debe convertirse en una máquina global que interrumpa la existencia ordinaria y promueva la formación de los jóvenes a través de una ortopedia humana (la correcta educación del hombre). De esta

24 El objetivo de la práctica ascética debe ser, por tanto, algo distinto a alcanzar la piedad o la cercanía a Dios (una distinción ética). Por lo que Sloterdijk ve que el evento principal de este período no es la era de la secularización sino la radicalización de la distinción ética.

manera el maestro no solo debería ser eficaz en su método de enseñanza, sino que se convertiría en un experimento de la intervención directa de la técnica; reescribiendo la condición de su formación y enseñanza.

La pedagogía moderna expresaba: “Ya no debes dejar para después el cambio de tu vida, deja que te cambiemos desde el principio” (Sloterdijk, 2012, p. 441). Por lo anterior, tanto Nietzsche (2000) como Sloterdijk (2012) se refieren al filósofo de la Edad Moderna como el profesor, el funcionario, el erudito y el sabio académico al servicio del Estado que ha entrado en la dinámica de las leyes instrumentalizadas, que utiliza los principios de una tradición antigua y que logra reproducir conocimientos. Un docto catedrático que se limita a la función de enseñar conceptos básicos para cumplir con la misión instituida por la Ilustración y que tiene la tarea de conducir a sus adeptos a la vida de los hechos cotidianos. Sus funciones y conocimientos quedan limitados a las finalidades del Estado.

‘Ejercicio’ y ‘antropotécnica’: claves para leer al maestro de filosofía

El recorrido realizado en los dos apartados anteriores permitió, en el primero, realizar un acercamiento a las categorías ‘ejercicio’ y ‘antropotécnica’ lo que, a su vez, permitió caracterizar algunas singularidades del maestro de filosofía en la configuración de su práctica y enseñanza. Por su parte, en el segundo apartado se establecieron las tres figuras del maestro determinantes a lo largo de la historia: el filósofo en la Grecia clásica, el monje de la Edad Media y el profesor en la Modernidad, esto con el fin de establecer los cimientos del maestro de filosofía. A partir de esos análisis, en este tercer momento se presentarán las conclusiones sobre la formación y el *quehacer* del maestro de filosofía en la actualidad.

El rastreo conceptual, a partir de las lecturas de las obras del cuarto momento del pensamiento de Sloterdijk, permite

desprender las conclusiones presentes en el capítulo. Una primera conclusión es la aclaración y definición, a *grosso modo*, de las categorías 'ejercicio' y 'antropotécnica'. Por la primera se entiende la condición vital del ser humano que se constituye a sí mismo mediante el ejercicio sometido a repetición constante, que mejora o incrementa su habilidad. Por 'antropotécnica' se entiende un conjunto de ejercicios que los hombres ponen en práctica hasta convertirse en técnica, producto de su inteligencia para modelarse a sí mismos.

En ese sentido, la segunda conclusión se vincula con la aplicación de las categorías que permitió pensar e identificar tres figuras destacables en la historia, nombradas en los anteriores apartados: el filósofo que encarna el cuidado de sí y el proceso de conversión (interior) en la Antigua Grecia; el monje que a través de la práctica de la disciplina y repetición desarrolla el dominio de las pasiones y un método de enseñanza en la Edad Media y; finalmente, la auto modelación del sujeto a través de la escuela, que ocurre en la Edad Moderna. Estas características que se extraen de los enunciados del proceso de tematización, presentan al maestro de filosofía como un sujeto que se ejercita desde adentro hacia fuera, es decir, partiendo de las prácticas del cuidado de sí a la modelación de unos hábitos y pasiones hasta convertirse en modelador de sí y de otros a través de la escuela universal. El propósito del maestro de filosofía es convertirse en un entrenador, un guía de la improbabilidad, en otras palabras, un modelo de virtud que exige una autotransformación de vida, una conversión existencial. Se trata de una ejercitación que se desempeña a lo largo de la vida con el objetivo de aprender y enseñar.

En una tercera conclusión se reconoce al maestro de filosofía como una figura que ha refinado sus ejercicios de enseñanza y técnicas como la escritura y lectura, promoviendo en sus estudiantes una conciencia en sus ejercicios que emite una máxima pedagógica: ¡Has de cambiar tu vida! De esta forma la figura del maestro es un sujeto ejercitante que potencia al máximo su técnica y redescubre en ella una nueva forma

de enseñar. Por tanto, el profesor de filosofía, entre todos los profesores, tiene más oportunidades de ser maestro porque la filosofía es la disciplina con mayor oportunidad de hacer de su enseñanza un vínculo para buscar el mejoramiento de sí y del otro.

En concreto, podemos considerar que el *quehacer* del maestro de filosofía no se reduce a las demandas institucionales²⁵, sino que su deseo lo impulsa de manera permanente a la *auto operación* y mejora de sí, convirtiéndose inevitablemente en un 'asceta' y modelo de virtud. De ahí que ningún objetivo pueda ser lo suficientemente alto y que, en consecuencia, el maestro busque siempre alcanzar una mejora constante, más aún cuando la mayor parte de los ejercicios y antropotécnicas se realizan, bajo una forma no declarada, como actividades para su formación.

El maestro es el que quiere que yo quiera, es él quien observa, en las batallas perdidas de la repetición, el potencial para revivir nuevas formas de pensar, es el acróbata que en la repetición de una lectura, un experimento o un camino, encuentra la oportunidad de modificar su mirada, actualizarla y mejorarla, revelando en su puesta en escena una forma de vida superior mediante la admiración de los gestos, palabras o experiencias, lo que seduce al aprendiz hasta llevarlo a la duda, a la curiosidad y la investigación de manera consciente, y es en ese proceso que la fuerza de su voluntad se eleva a lo inimitable.

Después de todo, el objetivo del maestro de filosofía es enfrentar a sus practicantes a la oposición, a la contradicción de sus costumbres, hábitos y pasiones. En este proceso los estudiantes no solo enfrentan las tensiones verticales que resultan de sus acrobacias, sino que las soportan y maniobran para convertirse en 'artistas' que escalan constantemente cumbres cada vez más

25 La aptitud y actitud crítica del maestro resultan poco satisfactorias para las demandas institucionales, de mercado, y, en general, para la lógica instrumental que con frecuencia se aprecia en los diversos procesos educativos en Colombia y otros países de la región.

altas frente al mundo (cuya marcha es más lenta). Por esta razón, desde la constitución del maestro, la verticalidad se definirá como una alternativa ética más viable en el proceso educativo, pues suspende la relación dominación—sumisión de las relaciones sociales y culturales, y fomenta, en su lugar, la formación de una vida acrobática que establezca una co-inmunidad entre maestro y aprendiz.

Las diversas formas de la vida del maestro ejercitante y sus técnicas resultan ser andamiajes fundamentales para el mejoramiento y la construcción de las prácticas educativas contemporáneas, en ellas encontramos que el maestro contemporáneo debe estar en la capacidad de dominar sus hábitos y pasiones, también debe aplicar unos métodos de enseñanza que propendan por un saber que mejora interna y externamente a sí mismo y al otro, así como estar en constante modelación de su formación. Por último, queda aún por indagar cuáles son los ejercicios y las antropotécnicas que constituyen al maestro contemporáneo, y si el uso de dispositivos como la imagen, el cine y, en general, los medios digitales que actualmente se emplean para interactuar con el estudiante y entender el entorno en que se desarrolla y generan nuevas habilidades dentro y fuera del aula. Sobre este último aspecto cabe preguntar si estos medios, en sí mismos, se convierten, o no, en agentes de la inercia mental y física (es decir, quietud del pensamiento y de la acción del estudiante) y qué técnicas deberá usar el maestro de filosofía para combatirlas.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2012). "Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk". En *Revista de Estudios Sociales* (43), 63-73. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.06>

De Kempis, T. (2017). *La imitación de Cristo*. Herder Editorial.

Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de cultura económica.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (Palacio, J. Trad.). Ediciones Siruela.

Noguera, C. E. (2017). "La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk". En *Pedagogía y Saberes*, (47), 23.30. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys23.30>

Pedro Abelardo. (2010). *Sic et non*. Turnhout Brepols Publishers.

Platón. (1985). *Apología de Sócrates* (J. Calonge Ruiz, Trad.). Gredos.

Platón. (1988a). *Banquete* (M. Martínez Hernández, Trad.). Gredos.

Platón. (1988b). *Teeteto* (Vallejos Campos, A. Trad.). Gredos.

Platón. (1988b). *Timeo* (Campos, A. Trad.). Gredos.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica* (P. Madrigal, Trad.). Pre-Textos.

Sloterdijk, P. (2009). *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Madrid: Siruela.

Otras referencias

Espinel, Ó., & Pulido, O. (2019). Ejercicio filosófico: "Esfera" del aprender y el enseñar filosofía. En J. Díaz & O. Espinel (Eds.). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar* (pp. 125-146). Editorial UNIMINUTO.

Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Ediciones Siruela.

Pulido-Cortés, O; Suárez Vaca, M.; Espinel Bernal, O. (2017). *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*. Editorial UPTC.

Sloterdijk, P. (2014). *Esferas I*. Ediciones Siruela.

Sloterdijk, P. (2011). *Crítica de la Razón Cínica*. Ediciones Siruela

Sloterdijk, P. (1994). *En el mismo barco. Ensayo sobre la hiperpolítica*. Ediciones Siruela.

Capítulo 5.

El sujeto que aprende: una lectura a partir de la obra de Peter Sloterdijk

Iván Darío Cruz Vargas²⁶

Manuel Alejandro Ojeda Suárez²⁷

Miguel Ángel Alba Talero²⁸

26 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://orcid.org/0000-0003-2060-0081>

Correo electrónico: ivancruzv93@gmail.com.

27 Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión.
<https://orcid.org/0000-0002-4379-2090>

Correo electrónico: manuel.ojeda@uptc.edu.co

28 Investigador externo GIFSE.

Correo electrónico: miguelalbat03@gmail.com

Introducción

El presente trabajo hace parte de los resultados del proyecto: “Antropotécnica y ejercicio en la obra de Peter Sloterdijk: implicaciones para la filosofía de la educación y las prácticas educativas contemporáneas”, y parte de la hipótesis de que es necesario repensar los problemas de la educación en general y más precisamente el lugar o rol que ocupa a aquellos sujetos que se asumen como individuos que aprenden. Se trata de comprender las transformaciones que acompañan a ese sujeto que emerge hoy en los procesos, espacios y tiempos de formación como “estudiante”, “alumno” o “aprendiz”. La apuesta en esta ocasión se hace desde la perspectiva de la antropotécnica.

Bajo la lectura que hace Sloterdijk a los procesos de inmunización se abre la posibilidad de establecer un lugar teórico y conceptual al que podamos trasladar nuestras concepciones sobre el sujeto que se ubica en el lugar del que aprende o, en términos del propio Sloterdijk, de aquel que se ejercita en los espacios reconocidos como de formación. Al asumir y suspender nuestras concepciones alrededor de los sujetos de aprendizaje, podemos colocarlos bajo la luz de la antropotécnica que propone Sloterdijk y pensarlos como sujetos de técnicas y ejercicios (Sloterdijk, 2013).

Así como el capítulo anterior tuvo como figura preponderante la del maestro, en este se realizará un rastreo alrededor de la figura del aprendiz en la obra de Sloterdijk. Para ello, en un primer

momento se analizará este concepto en relación con los términos formación y educación. En un segundo momento se atenderá a la perspectiva antropológica de la educación y, finalmente, se establecerán las diez formas de ser aprendiz en relación con su maestro: gurú, budista, apóstol, filósofo, sofista, entrenador de atletas, artesano, profesores, escritores, periodistas.

Educación y formación. Una búsqueda en torno a la exactitud conceptual

En nuestra época, cuando se quiere hablar cotidianamente de las competencias culturales y de convivencia que deben adquirir los individuos de una comunidad determinada para ser reconocidos e integrados en el espacio social, asimismo, cuando se refiere a los procesos de formación escolar que reciben los estudiantes y, además, a las respectivas habilidades técnicas y profesionales que les conceden un lugar en el mundo laboral, se alude con frecuencia al concepto general (generalizador) de educación. Dicho término parece expresar comúnmente, en nuestro medio colombiano, la totalidad de los procesos de formación, culturización y profesionalización; en todos los casos y partiendo del habla cotidiana, el concepto de educación parece englobarlos en su conjunto.

También es evidente que si se acude a términos especializados y al análisis de las distintas tradiciones pedagógicas (francesa, anglosajona, alemana), cada uno de los conceptos y procesos correspondientes presenta características, condiciones, teorizaciones, finalidades distintas. Así pues, para darle cierto fundamento al tema que nos compete, en tanto trabajamos al autor alemán Peter Sloterdijk, queremos establecer inicialmente una búsqueda en torno a la exactitud conceptual, razón por la cual nos remitiremos a la interesante distinción que se establece dentro de la tradición pedagógica alemana entre los conceptos '*Bildung*' (formación) y '*Erziehung*' (educación).

Según Margit Stein (2013), el concepto ‘formación’ (*‘Bildung’*), contrario al concepto ‘educación’ (*‘Erziehung’*), no está ligado a una edad determinada, ni sostenido sobre el declive de la jerarquía entre el educador (*Erzieher*) y el educando/estudiante (*Erziehenden*). La formación es un proceso que abarca toda la vida y que, además, contempla el proceso de autoformación (*Selbstbildung*). Mientras que en los países angloamericanos no se encuentra ninguna diferencia clara entre formación y educación, tal diferencia sí existe, esencialmente, en el ámbito alemán, así como también en el ruso y el polaco. El reproche que se hace a menudo del concepto de formación radica en la primacía que se le dio a los puros contenidos materiales. Esa recriminación se refiere al ideal clásico de la formación (*Das klassische Bildungsideal*), que es complementado, empero, a través de una comprensión más moderna de la formación.

El cimiento para el concepto clásico de formación fue puesto en la época del clasicismo alemán y en el idealismo del siglo XVIII, en particular, bajo el regreso hacia la antigüedad realizado por Humboldt. Él realizó un giro contra la primacía de la utilidad profesional de la formación, juzgada como un valor mercantil científico. Humboldt distingue claramente entre la formación general (*allgemeine Bildung*) y la formación profesional (*berufsbezogene Ausbildung*). El ideal de formación de Humboldt fue durante largo tiempo la base del canon de formación del “instituto” (*Grundlage des gymnasialen Bildungskanons*) y de la idea de formación de la universidad (*Bildungsidee der Universität*). Tres categorías yacen en la formación de hombres (*Menschenbildung*) fundamentada por Humboldt (Stein, 2013).

- ‘Individualidad’: el hombre no ha nacido como individuo; en primera instancia debe labrar su individualidad durante el proceso de la formación.
- ‘Universalidad’: todos los objetos importantes deben ser enseñados como contenidos formativos (*Bildungsinhalte*) para la individualidad del sujeto.

- 'Totalidad': el mayor desarrollo posible de todas las capacidades (*Fähigkeiten*), las cuales no permanecen desligadas una de otra, sino que se dejan contraer en una completitud individual.

Siguiendo a Stein (2013), en la década de 1970 se planteó la siguiente crítica: la absorción del concepto clásico de formación de Humboldt endureció el aspecto esencial del concepto moderno de formación, siendo caracterizado como descuidado, puramente material y reprochándole el no haber permitido la perdurabilidad del conocimiento aplicable (*anwendbare Wissensbestände*). Pero la formación trae siempre consigo, como objetivo base, la liberación de la coacción fáctica y las dependencias de la sociedad. A través de la formación no debe ser asumida, sin espíritu crítico, la cultura de la sociedad (*Kultur der Gesellschaft*), sino al contrario, tomando una propia posición, una identidad que comprende que los problemas sociales son trabajados en el sentido de una autoformación y un proceso de formación (*Formungsprozesses*). La formación debe habilitar al individuo para establecer una distancia crítica e ilustrada frente a las reflexiones y estructuras actuales de la sociedad (Stein, 2013). Para tal efecto, también el conocimiento (*Kenntnis*) y la ocupación (*Beschäftigung*) pertenecen a los contenidos de formación (*Bildungsinhalte*) que deben llegar a ser transferidos sobre la sociedad actual (Stein, 2013).

Un concepto moderno de formación, como lo presenta por ejemplo Klafki, citado por Stein (2013), define la emancipación y la mayoría de edad del hombre como el más alto objetivo de la formación, luego entran la disputa autónoma con los problemas claves y los ámbitos fundamentales de la vida del mundo globalizado, entre los que se cuentan: el aseguramiento de la paz, la conservación ambiental, el actual ámbito de la formación para el desarrollo sostenible, los derechos de los niños, entre otros. La formación llega a ser, así como los derechos humanos, un derecho, pero también un deber para todos.

En resumen, la formación puede ser entendida como un proceso intrapersonal de toda la vida que comprende al hombre completo

como “cuerpo-mente-espíritu-unidad” (*Leib-Seele-Geist-Einheit*) y en el que él desarrolla su personalidad conforme a la esencia y el derecho. Al respecto Zierer (2006) comenta:

[...] La formación recoge también, a saber, junto a la aspiración de propiedad, modos de ser y de vivir que son válidos para todos los hombres, el crecimiento en una sociedad (*Hineinwachsen*), la disputa con la sociedad, la disposición (*Bereitschaft*) y habilidad (*Fähigkeit*) para la configuración (*Gestaltung*) y el desarrollo del hábitat (*Weiterentwicklung des Lebensraumes*) que trae consigo diferentes tareas para cada hombre. (p. 53)

Como veremos, se trata así de un problema político en cuanto a la formación de ciudadanos.

Para los antiguos griegos la actuación política era también un deber de los ciudadanos libres; era el deber de llevar a lo público los argumentos, de gestionar y participar en las labores administrativas, financieras y sociales. La palabra y el ágora cobraban sentido en torno al debate público, pero no como un espacio de normalización del pensamiento social, sino donde resplandecía lo individual en tensión con lo colectivo. Los ciudadanos griegos eran convocados a la λειτουργία-liturgia como forma de cumplir su deber con la polis en favor del pueblo y de llevar a cabo las obras públicas necesarias. Aunque el λειτουργός-liturgista era designado por los jueces conforme a su riqueza, en principio solicitando voluntarios y luego designándolos, según su capacidad para el cometido, la actitud de aquel elegido era la del servidor público consciente de la labor prestada a todos los ciudadanos y no la de simple ostentador del poder. Prueba de esto era que dicho sistema se basó principalmente en el carácter voluntario de la función.

Parece que Sloterdijk expresara una suerte de nostalgia por este comportamiento helénico debido a la tensión que sufre lo público en la modernidad. No sin fuertes sobresaltos de sus detractores, Sloterdijk despertó gran controversia cuando en su libro *Fiscalidad voluntaria y responsabilidad ciudadana* (Sloterdijk, 2014)

manifestó que la recaudación obligatoria de impuestos habría de ser transformada en donativos voluntarios. La interpretación de tal propuesta no conlleva a un cuestionamiento sobre el deber del pago de impuestos, sino a un cambio de actitud respecto a la contribución financiera que realizan los ciudadanos. Según Sloterdijk, el enunciado a defender es que el ciudadano no se considere como un deudor frente al Estado democrático sino como un contribuyente. Sloterdijk acota que la sociedad lo único que tiene es público, un público que intenta molestar e incomodar a la propia sociedad, es decir, a sí mismo. No existe un yo, ni un centro, sino un público que está ahí, incomodando constantemente para transformarse. Tal añoranza parece dibujar la necesidad de modificar el carácter político de lo público rescatando el degradado sentido perdido en el juego de desprecio y autocompasión de la masa.

En la modernidad se está más dispuesto a seguir un modelo de comportamiento sin siquiera estar determinado por experiencias corporales. Los símbolos mediáticos son quienes han sido capaces de configurar un carácter de individualidad que existe como paradoja: es un individuo de la masa. El que las sociedades sean sociedades de masas parece desprenderse cada vez más de la oportunidad del encuentro como posibilidad de construcción política. Parte de la masa tan siquiera interactúa con el resto de ella misma y la entrada con furor de la digitalización comunicacional exacerba la individualidad. Es así como el punto de mayor excitación de las masas se encuentra cada vez más enfocado en la agresión al individuo, más que al colectivo.

Para Sloterdijk es clave el tema de los medios de comunicación como motores que constituyen a las masas políticamente. Las masas dejan de ser políticas para convertirse en un *show* mediático. En ese sentido, el propio Sloterdijk se ha convertido en toda una figura pública dentro de los medios de comunicación alemana e internacional, procurando así, aprovechar las posibilidades que estos ofrecen para llegar a las masas. Durante varios años, además de ser rector de la *Staatliche Hochschule für Gestaltung Karlsruhe* y catedrático de arte y filosofía, moderó junto

al también filósofo y escritor Rüdiger Safranski el programa televisivo *Das philosophische Quartett* de la cadena ZDF, en el cual hablaban de los más diversos temas de actualidad bajo cierto matiz filosófico. Esta es de nuevo la crítica al humanismo en la que no hay que limitarse a la escuela como la única máquina que hace verdaderos hombres. El simple hecho de la alfabetización no logra los cometidos “humanistas”. Lo que le queda a la escuela es transformarse para la pesca de aquellos que quieren asumir el riesgo de conocerse y estar abiertos al aprendizaje.

La acción política cayó en detrimento al limitarla a la acción administrativa; la acción política es la puesta en ruedo de la expresión individual en lo colectivo en favor del propio colectivo: problemas de gobierno. Pero, sobre todo, el mayor problema devenido de la acción política es el incentivo del poder. Teniendo presente que la masa se encuentra siempre a medio camino de su subjetivación parecen quedar disueltas todas las esperanzas de masificar el poder. El poder “particular” resulta siendo la posibilidad de someter al otro arbitrariamente y, además, de algún modo, la imposibilidad de que el sujeto domesticado ejerza “poder” (voluntad) sobre sí mismo. Así que el ideal pansófico comeniano queda suspendido, entra en crisis entonces la oportunidad de liberar a la masa de aquello que la oprime y la minoriza, que le impide subjetivarse o que, por el contrario, la adormece bajo el signo de la lealtad. Si dentro de la construcción de sujetos políticos la educación debe cumplir un papel fundamental, también el proceso formativo debe ser escrutado a la luz de los planteamientos anteriores.

Masificar el poder a través del saber conduce a un juego entre una tensión vertical y otra horizontal en la masa. Cuando la masa se encuentra con el *Führer*, se halla en un juego horizontal, todos son iguales, incluso el *Führer*. Es en el reconocimiento mismo del *Führer* donde se encuentra la tensión, es en el juego de sublimación, de glorificación del personaje que funge como catalizador de la masa. La igualdad en la vulgaridad glorificada es la oportunidad de un ascenso al poder. Es la posibilidad de

un desplazamiento del poder, donde el que pasa a gobernar es el símbolo de igualdad máxima.

Acá existe un movimiento extraño y casi paradójico. Al asumir el problema de la cultura se encuentra que para su reproducción deben hallarse algunos sujetos dispuestos a obedecer y otros a ordenar. El desplazamiento del poder en la modernidad se localiza en la horizontalidad que se construye alrededor de quien gobierna, dado que se inclina a desdibujarse en tanto es una proyección de los individuos gobernados. El individuo sobre quien recae el peso de la representación de la masa es una constante tensión entre ser superior e igual a quienes gobierna.

En términos de gobierno existe una tensión al pasar de la verticalidad (del rey, del príncipe) a una horizontalidad (de la república, la nación y el Estado) signada por la Ilustración y la Modernidad, donde hay un reconocimiento igualitario de la soberanía. Esta tensión logra movimientos de crítica a la horizontalidad del poder político. Pero, como advirtió el propio Sloterdijk, este cambio en los ejes del gobierno no puede signarse bajo las premisas del progreso racional. En esta nueva horizontalidad se esconde una verticalidad sigilosa que se encarga de moldear individuos que se confunden en la masa.

En el apartado I de *El desprecio de las masas*, Sloterdijk subraya la necesidad de emancipación, o mejor, de subjetivación de la masa moderna, lo cual termina por ser algo inalcanzable. La escuela será una de las máquinas culturales que se ocupa de realizar este cometido. Se espera que a la escuela ingresen individuos y salgan ciudadanos libres. Pero más que la escuela será una preocupación por la Educación; el problema de la formación de ciudadanos trae consigo la necesidad de formar ciudadanos libres sometidos únicamente por las leyes y las instituciones del Estado y no por los individuos que detentan el poder; esa sería la idea, el gran ideal. Pero, luego de los esfuerzos educativos, las masas del siglo XX y XXI se siguen adhiriendo a individuos más que a las leyes o instituciones, aun cuando se supone han sido formados en la máquina de las mayores esperanzas subjetivantes.

¿Hacia dónde han estado apuntando los problemas de la educación y la formación en general? ¿Cómo se puede dar esa emancipación? En el momento de la horizontalidad o de la vulgaridad igualada existe la necesidad de emanciparse de algo. La reunión de la masa es ese encuentro donde se expresa la necesidad de surgir, acá se encuentran los actores de la época! Todos quieren eso y lo legitiman. Es fácil pensar que el experimentar a la masa reunida es evidenciar la necesidad de superación de sí misma o de mostrar que es superior o mejor. Tienen la necesidad de justificarse. Pero, al parecer, ¿qué nos dice a nosotros que esa emancipación o modelo de sujeto del que partimos no se convertirá en la masificación de lo vulgar?

Con relación a *Haz de cambiar tu vida*, la idea de cultura donde la pregunta es ¿qué hace que exista la civilización? revela su eficiencia en la transmisión generacional como un juego mimético de sus estructuras, valores e imaginarios. La civilización emerge cuando se hace efectivo este juego en el que las generaciones futuras preservan a las anteriores. Para Occidente parece haber una especie de espejismo relacionado a la técnica que la ubica en el lugar de la transformación cultural histórica. Occidente siempre se ha estado transformando, o al menos esa es la impresión en términos de la técnica.

Para las organizaciones pre-civilizadas si la técnica se modifica también se modifican las relaciones espaciales, con el hábitat tiene que darse un reajuste entre él y la técnica; pero para las organizaciones humanas la reproducción de la cultura es una técnicapreciada que va más allá de la mimesis y que tiene que ver con el mejoramiento de lo humano.

Este problema teleológico, precisamente por las modificaciones del hábitat, se deforma en lugar de preservarse. Norbert Elías (2015) plantea un problema con relación a la transmisión de la cultura y al olvido de ciertas cosas del pasado al proponer la metáfora de una sociedad que sube una torre donde cada generación asciende un nivel y que en un momento ve desplomar su escalera. La generación que queda allí sabe cómo llegó, pero

la siguiente, la del piso superior, lo ignorará. Si hay alguna posibilidad de conocimiento es en la transmisión generacional a la que también debe su construcción; la validación del conocimiento se establece en el ejercicio de transmisión de una generación a otra. La educación en un sentido tradicional sería la forma de garantizar que las generaciones posteriores sepan lo que sus predecesores aprendieron; sin embargo, parece que el fenómeno resultante no es el esperado.

Se tocan, en términos de filosofía de la educación y la pedagogía, problemas que tienen que ver con el currículo y la didáctica. Por un lado, está la necesidad tácita de preservar la cultura en la que el mejor medio es la educación. Directamente entramos a las preguntas: ¿qué es eso que se quiere reproducir? Es acá donde, para dar respuesta a los problemas de la formación de sujetos se ha acudido a una suerte de eugenesia de lo cultural: ¿qué es lo que vamos a preservar? En el otro extremo están los problemas concernientes al aprendiz que relacionan, parten, legitiman o deslegitiman aquello que se reproduce o se desecha, culturalmente hablando. Todo esto tiene que ver con cómo se asumen el conocimiento o el saber (especializado y escolarizado) para definir la estructura de la formación, entendiendo por ésta sus prácticas, sujetos, medios, espacios, tiempos.

Acá aparece como salvavidas la propuesta de Sloterdijk sobre el autodidactismo en la entrevista "*Lernen ist Vorfreude auf sich selbst*"- El aprendizaje es ilusión de sí mismo (Sloterdijk & Kahl, 2001). La propuesta se presenta como la proliferación de espacios para el autodidactismo y la presunción metafórica del 'aprendiz' como una fuente de energía potencial. Esta idea se encontraría más cercana a la intención de educar para la libertad. Aunque para ello se hace necesario reformular las preguntas a la didáctica y al currículo precisamente sobre el problema de la configuración de espacios y nuevas estrategias para el autoaprendizaje.

En la entrevista en mención, Sloterdijk destaca el principio educativo que pretende eliminar aquella noción tradicional

basada exclusivamente en la simple transmisión de contenidos o conocimientos. La suposición del 'aprendiz' como un ente vacío o incompleto en el cual se debe fundir el conocimiento e infundir un cúmulo de normas cerradas es «teórica y sistemáticamente falsa, es moralmente falsa». Por el contrario, habría que asumir al 'aprendiz' como un ser humano completo y sin carencias reales, como un 'sujeto' que puede llegar al siguiente estado a través de la ilusión sobre sí mismo que el aprendizaje puede otorgarle. En la medida en que el individuo o 'aprendiz' se convierte en masa y deja de lado su proceso de 'subjektivación', cohibe las posibilidades de su energía en potencia (libido) y termina siendo solamente un ente adiestrado. Mientras el 'aprendiz' (sujeto) siga siendo domesticado a través de la aparente oportunidad democrática que le permite acceder al "poder" mediante la educación formal, el proceso de formación será entendido como una tediosa e inevitable obligación y, entonces, este no tendrá la intención de revelar su verdadero entusiasmo, «ese invaluable medio de ilusión de sí mismo».

Aún con todos los movimientos culturales o civilizatorios que han apostado por alguna suerte de autodidactismo, la estructura educacional se mantiene en tensión con la eugenesia cultural, por lo que las preocupaciones se trasladan a lo que sucede en las tensiones entre la horizontalidad y verticalidad de lo político, lo ético y de la relación con el conocimiento o el saber en las construcciones culturales. Los alcances o fracasos de la educación están estrechamente ligados a los objetivos que se construyen alrededor de los problemas de la formación: el anhelo pansófico de democratización, de subjektivación de las masas y su consecuente emancipación y auto soberanía.

Parece que, entre la reproducción de la cultura y la necesidad de subjetivar la masa (de formar ciudadanos libres), existe una suerte de abismo de contradicciones insalvables, sin embargo; nuevamente nos encontramos con otra tensión de lo formativo. La formación de ciudadanos libres que se autoforman implica que previamente se les ha dominado para el agenciamiento de los códigos que les permitirán interactuar, transformar y

transferir el mundo de lo humano. No se podría llegar a la libertad humana sin el aprendizaje obligado de los códigos que permiten entender o acceder a sus formas. Tiene, necesariamente, que haber una cercanía con las construcciones previas para lograr asumir el presente.

El aprendizaje de las capacidades básicas de la lectura y la escritura, según lo ha manifestado el propio Sloterdijk, parece estar dirigido de manera unívoca hacia la norma, parece que fuera más importante el hecho de aprender primero a escribir y leer con los signos correctos y en el orden adecuado, pero sin valorar el propio pensamiento. Al poner al pensamiento en el centro de los valores se sobrepone la actitud ética ante la aptitud de alfabetización. Basta con revisar la propuesta que hace Walter Ong en *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (2016), para entender que la escritura es una técnica para el refinamiento o perfeccionamiento del lenguaje a través de normas convencionales; esas leyes o normas se crean a partir de una función pragmática del lenguaje. Parece ser que hemos olvidado esta relación del pensamiento-lenguaje-escritura-lectura y nos extraviarnos en tanto aprendices o estudiantes en la norma, sin dar un salto que parece ser necesario. Asimismo, en el texto *Normas para el parque humano* (2000), Sloterdijk manifiesta lo siguiente: “El tema latente del humanismo es, pues, la domesticación del hombre; su tesis latente: una lectura adecuada amansa” (p. 32). No solo se ha entendido tradicionalmente, bajo la consigna del humanismo, que lo importante es aprender a leer y a escribir para desarrollar las competencias básicas del conocimiento, para desdoblar las oportunidades del aprendizaje y perfeccionamiento, sino que, además, se ha determinado a través de qué tipo de textos se debe aprender, es decir, se establece la lista de los libros canónicos para el aprendizaje o, mejor dicho, para el amansamiento.

Si bien es cierto que la formación debe pasar por ese agenciamiento de las técnicas y códigos del lenguaje, también debe contemplar la tensión que existe con la voluntad de aprender, con la libido de la que habla Sloterdijk. Si bien se puede

llegar a contar con los códigos lingüísticos para acceder a los bienes culturales como un libro, si se pierde de vista la libido, el apasionamiento y el gusto que caracterizarían un autodidactismo pleno, se cuenta entonces con sujetos apenas hábiles para consumir los productos de los especialistas. Podemos contar con lectores capaces de reproducir textos, pero limitados para crear nuevos; al extraviarse en los ejercicios normativos y enajenarse de los de pensamiento.

El texto como manutención de la cultura es accesible solo a través del agenciamiento de los códigos convencionales bajo los que se construye, pero con la libido muerta los individuos no los buscan para agenciarlos libremente. Por ello, a la escuela, y a la educación en general, se le debe preguntar: ¿qué es aquello que se pone en los espacios y tiempos de formación para seducir a aquellos convocados a preservar y mejorar la cultura? Para la formación: ¿son acaso nuestros espacios de formación lugares de seducción cultural? O acaso ¿se encuentran estos espacios en la tensión del dominio de la reproducción? Luego de ser capaz de descifrar el código ¿qué queda?

Educación en perspectiva antropológica

En el apartado anterior establecimos las diferencias conceptuales entre formación y educación, y ello nos ha permitido construir parte del andamiaje teórico con el cual en el siguiente apartado de este capítulo nos detendremos en la educación, ahora desde una perspectiva antropológica.

A partir de la lectura de *Normas para el parque humano*, Runge (2012) centra su discusión en lo que implica la educación en perspectiva antropológica. Esta posición, desde Sloterdijk, requiere asumir a los procesos de humanización como procesos de domesticación. Aquello le implica a la educación pasar de la domesticación por lecciones a la domesticación por selecciones. La eugenesia de la educación moderna se presenta como algo que no ha querido ser discutido por lo incómodo que resulta de

tratar en términos de antropotécnica y domesticación como lo expresa el propio Sloterdijk:

La misma cultura literaria, hasta el reciente logro de la alfabetización general, ha acarreado unos efectos fuertes selectivos. "Ha fraccionado profundamente sus sociedades de patronos; ha abierto entre los hombres letrados y los iletrados una fosa cuyo carácter insalvable estuvo a punto de alcanzar la dureza de una verdadera diferenciación de especies" (Sloterdijk, 2000, p. 69).

Las reflexiones desde la antropología y la pedagogía que discurren en torno a la formabilidad y aperturas humanas sostienen una relación estrecha con las *human life sciences* alrededor de las reflexiones sobre el perfeccionamiento humano como paradigma antropotécnico de la época. Gracias a la apertura al mundo del hombre y a su excentricidad (que implica pronto una serie de paradojas educativas), puede considerarse como un animal de lujo que ya no es capaz de seguir siendo animal.

Desde la lectura antropotécnica, la modernidad ha sido y es eugenésica, no necesariamente generalizada al punto del exterminio, pero sí configura los discursos y prácticas de la educación y la pedagogía. Así, las *human life sciences* toman fuerza sobre el paradigma del perfeccionamiento humano. De modo que la educación es una forma sutil de eugenesia que ha transitado y que carga con ciertas paradojas signadas por el perfeccionamiento en términos de mejorabilidad y obsolescencia.

Así la discusión que se plantea pone en entredicho aspectos de la educación que nos remontan a Kant y a Rousseau. En la antropología kantiana se asume al hombre como un ser que obra en libertad, con la potencia y el deber de hacer algo de sí mismo. Esta postura humanista instaaura al hombre como un animal que no está determinado por el instinto sino por la razón. Este estar determinado por la razón se asume como una animalidad

abierta, formable, perfectible y libre. Así el postulado kantiano le dará a la educación el lugar privilegiado para llevar al humano del animal dotado de razón al animal racional. Bajo este paradigma de la perfectibilidad humana se inauguran intentos por dejar de lado la propia “naturaleza humana”.

De tal suerte, el ser humano asume como ser que se encarga de sí mismo, pero que para llegar allí necesita en cierto momento de los otros, lo que lo convierte en un ser formable y necesitado de educación. Esto último porque la educación le brindará las formas de evitar la caída en el salvajismo humano y le permitirán convertirse en hombre o alcanzar la mayoría de edad o autonomía. Es acá donde se le presenta la primera paradoja a la educación moderna desde la perspectiva antropológica: ¿Cómo llevar a la mayoría de edad sin que existan los influjos de la educación? Es la paradoja de la domesticación de la máquina educativa (influjos) contra la libertad expresada sobre el ser humano. En pocas palabras, aquel que permite ser educado renuncia a su libertad.

Para sanear las molestias que presenta esta paradoja, la pedagogía ha recurrido a la moralización de la intención pedagógica, entendido esto como el ‘deber ser’ kantiano sobre el niño. La educación del niño no se hace así sobre las condiciones presentes sino sobre las aspiraciones ideales de lo que debe ser el humano. Runge (2012) anota que la reflexión pedagógica comienza a “vivir de su imaginación”, es decir, que migra a los ideales del humanismo. Esto le imprime a la antropotécnica educativa el funcionamiento sobre ideales por lo general no alcanzables. La tensión entre inmejorabilidad y perfeccionamiento humano marcan los límites de la naturaleza humana que se asume como posibilidad de optimización y maximización (biopoder).

En Rousseau (2011) el niño es un ser perfecto, dado que su naturaleza está en ser niño. Esta perspectiva exige que al infante le sea reconocida la libertad de hacer de sí mismo lo que quiere en tanto ser niño. Rousseau es quien plantea la discusión en torno al infante como un otro (distinto, pero no incompleto), lo

que lo hace perfecto a su propio modo. Esto le permite afirmar que el niño es capaz de determinarse a sí mismo, lo que implica que la educación sobre él respete tal naturaleza. La paradoja que suscita el pensamiento de Rousseau demuestra lo complicado de una educación que no ejerza dominio sobre el niño y que no ponga en riesgo el proceso humanizador. Así, se delinean potenciales abusivos de la acción pedagógica, lo que resulta en una traición a la naturaleza misma del niño.

Cuando la psicología ayuda a la pedagogía a subsanar este impase educativo termina en fracaso. La pedagogía recurre a la libre espontaneidad del niño, al saber que parte de él mismo, del conocimiento de su propia naturaleza, pero termina en una forma sutil de identificar, ocupar y disponer de la otredad del niño con el pretexto de mejorarlo. Así, lo que comenzó como un gesto amigable terminó por dirigirse al control total.

La perfectibilidad de lo humano en Rousseau parte de asumir en la naturaleza humana condiciones como la voluntad y la libertad. Así lo humano se asume como potencialidad y libertad de perfeccionarse. De este modo el proceso humanizador no tiene un sentido teleológico como el querer asemejarse a Dios, sino que se asume como la continuación de un desarrollo natural. Esta posición relativiza la propia naturaleza humana, ya que al humano no le queda más que hacer su propia historia, pues no es un ser condicionado.

La teoría de la educación de Rousseau (2011) se desarrolla a partir de la concepción de la naturaleza infantil como algo indeterminado (rompiendo así con las condiciones del adulto). Este reconocimiento de la otredad infantil le exige a la educación el no hacerse a su dominio; esto formula una paradoja educativa y al mismo tiempo deslegitima los procesos educativos, ya que ninguno logra configurarse de tal manera que dé cuenta de esas exigencias. Se deslegitiman aún más las técnicas educativas porque ya no circulan sobre la base de una naturaleza definida, sino relativa o indeterminada de la infancia.

Por otro lado, Runge (2012) hace referencia a la dicotomía entre animalidad y humanidad. En esta lectura, desde la domesticación en medio de la modernidad, la humanidad del hombre no resulta ser otra cosa que su propia bestialidad bajo influjos, lo que hace que la autonomía aparezca como una coacción y auto coacción progresivas; esto signa la entrada en discusión de la disciplina en tanto es la encargada de llevar al hombre de la animalidad a la humanidad sometiéndolo a las leyes humanas.

La pugna entre animalidad y humanidad es la tensión de la libertad como animalidad desbocada. Aliviar estas tensiones en términos kantianos requeriría de pulir y acostumbrar esa animalidad. Pero lo que formula ruidos en este discurso es que lo humano precisamente se convierte, como con la naturaleza de la infancia, en algo indeterminable, dado que la realidad humana se movería en una fundamentación ambigua. De tal suerte que las acciones humanas carecen de fundamento y, por tanto, lo humano mismo se relativiza y no alcanza una definición clara de sí. El ser humano se convierte en un ser identificante, pero no identificable, lo que lo lleva a recurrir a concepciones provisionales de la humanidad.

Si asumimos la variabilidad de la naturaleza de lo humano y que en ese sentido los esfuerzos educativos no son más que intentos de influjos sobre la bestialidad, debemos así mismo asumir la cultura como una extensión de esa bestialidad bajo influjos, lo que imposibilita identificar prácticas eugenésicas de prácticas educativas.

Podemos sustraer de la obra de Sloterdijk todo un movimiento sobre el problema del aprendiz, constituido principalmente por una mirada nacida del sentimiento de '*bildung*' y resultado de las tensiones culturales de la modernidad. Este movimiento tiene como foco de los problemas a los sujetos encargados de que las nuevas generaciones reproduzcan y mejoren la cultura. Además, la preocupación sobre el aprendiz se desplaza en el siglo XX hacia la mirada centrada en el sujeto que aprende, es decir, se

presenta una circulación de los problemas de los sujetos de enseñanza hacia los del aprendizaje.

Por último, nos encontramos con el límite de la educación impuesto especialmente en el siglo XX y signada por las dinámicas de la biologización. Este nuevo límite educativo lo marcan las disposiciones naturales (biológicas y psicológicas) del niño. Acá la eugenesia trabaja sobre lo heredado, sobre la perfectibilidad de lo heredado genéticamente, como fomento de lo hereditario. Así se pasa de una transmisión de saberes al perfeccionamiento de las disposiciones naturales (biológicas) del niño, con lo cual se convierte a la educación en una máquina de selección hereditaria. Así se marca el inicio del redireccionamiento de la mirada educativa hacia el aprendiz, contemplando el mejoramiento de las disposiciones biológicas para el aprendizaje.

El aprendiz como sujeto a la hiperboleidad

Sloterdijk (2012) presenta una forma de ser de los maestros como *garantes del arte de la hipérbole*, es decir, de las aspiraciones de sujetos a la superación de las tensiones verticales y pasar los límites de la mayoría. Esto funcionaría, en cierto modo, como un garante de la transferencia de la cultura. Este último término el autor lo define: «El concepto de “cultura” designa, en su definición menos confusa, sistemas de adiestramiento cuyo fin es transmitir a las generaciones siguientes contenidos cognitivos y morales importantes para la vida de la región». (Sloterdijk, 2012, p. 137) Con esta definición de cultura entonces podemos rastrear una manera de ser de los aprendices de acuerdo con las transferencias espirituales y técnicas validadas en la figura del maestro.

Ha de tenerse presente que los ajustes de los neonatos a las formas de la sociedad son un intento de controlar las aspiraciones de originalidad de las civilizaciones más arcaicas, pero que, de acuerdo con Sloterdijk (2012), en las formas tardías de las

civilizaciones los medios restrictivos y coercitivos han puesto en libertad las facultades creativas de los neo-civilizados (por designarlos de alguna manera a los sujetos de las civilizaciones tardías). Aquello implica una lucha sobre el orden en un evento de distancia intergeneracional, sin que eso evite una ruidosa distancia en las nociones temporales de habitabilidad.

El fantástico—exuberante se presenta en este contexto como el desencadenante de admiración y luego de sujeción, por una revuelta provocada al interior de un sujeto, ahora sobrecogido por la figura de un sujeto extraordinario que le obliga a separarse de las formas ordinarias. Esto también es un medio de dislocación social que pone en otro lugar a los que se han abierto al interés de ponerse sobre las alturas. De acuerdo con Sloterdijk (2012) en los orígenes de las *altas culturas* “[...] estaría enraizada más bien la posesión de una paradoja que ha sido susceptible de ser transmitida “[...] La ingenuidad de las altas culturas primitivas es cruel en la medida en que impone a sus adeptos su reivindicación de hacer posible lo imposible.” (Sloterdijk, 2012, p. 150)

Siendo así, para Sloterdijk las aspiraciones de lo intuitivamente improbable *construyen el interior* como forma de lo probable para lo improbable. Lo ‘interior’ acá puede entenderse como el alma y ese espacio donde se construye el medio de simulación para los ejercicios que conducen a maneras extraordinarias. El deseo a ser imitable está demasiado lejos, como lo está la belleza del espécimen sobre todos los demás, así este deseo particular es trasladado al interior como una forma de auto referencia hacia lo inasible y es movido por el recelo del aprendiz; quien se lanza con la aspiración de superar a la figura de la ejemplaridad. Los enunciados de las divinidades están puestos en un juego tentador de la inteligencia, como un juego de manos en el que el espectáculo se esconde en el lugar evidente.

De ahí se deriva la nueva altisonancia de la pedagogía: «Yo soy el camino la verdad y la vida» o «El Padre y Yo somos la misma cosa» o «Yo soy yo, pero también el otro [...]». Estoy

libre de honor y de deshonor, libre de cualidades propias. Yo soy Shiva. Estoy libre de la unidad y de la dualidad y de contradicciones. Yo soy él». En torno a estos recién nacidos de lo inaudito se reúne una corona de discípulos, que quieren encarnar el privilegio de emanar ellos mismos a partir de la excepción. (Sloterdijk, 2012, p. 353)

El maestro, como un engañador (seductor), está en disposición de encontrar en la mayoría al aprendiz, quien “Más importante que amar a quien anhele lo absurdo es sin embargo descubrirlo entre la mayoría, a la que querer inculcar el éros de lo imposible sería una pérdida de tiempo” (Sloterdijk, 2012, p. 553). Aquello no implica que la compañía del maestro se involucre en el deseo ya construido por el aprendiz de lograr lo improbable. Con el amanecer del entrenador, Sloterdijk hace referencia a este sujeto encargado de guiar por la vía de lo imposible; pero junto con este sujeto emergen también las selecciones de los aptos y los no aptos para seguir tal camino. El *trainer* ha de ser selectivo, ya que no trabajará con individuos que inculcan el éros de lo imposible, sino con aquellos que, perdidos en la mayoría, desean y están en el lugar del enamoramiento y el asombro por lo improbable. Esta selección nos conduce a abordar las diez formas de *trainer* que plantea Sloterdijk, para ubicar, análogamente, los diez tipos de aprendiz que los acompaña.

Los diez tipos de aprendiz en relación con sus entrenadores

En el apartado primero de este capítulo nos referimos a las diferencias conceptuales entre formación y educación, esto nos permitió avanzar en la consolidación teórica de la educación en perspectiva antropológica, desarrollada en el segundo apartado. Ahora ya contamos con un andamiaje teórico significativo que nos permitirá ahondar en la figura del aprendiz en relación con sus maestros. Se describe diez diferentes tipos de aprendices en relación, encuentro, posición o afirmación con su maestro: gurú, budista, apóstol, filósofo, sofista, entrenador de atletas, artesano, profesores, escritores, periodistas.

De manera explícita, Sloterdijk (2012), no usa el concepto de aprendiz como un modo de designación de una forma de ser de un sujeto en la tipología de los maestros o enseñantes. Sin embargo, ya se verá que el mundo inevitablemente es un lugar para el aprendizaje, una gran escuela que da lecciones constantemente de los encuentros y las experiencias y que se ve dirigida a las alturas con la repetición y el refinamiento de la repetición de principios culturales.

Sloterdijk plantea que a la manera de ‘seductores de lo improbable’, aparecen por lo menos dos tipos de maestros. Por un lado, los *entrenadores espirituales*, “cada uno de los cuales atiende a su tarea de revestir con la apariencia de algo realizable y vivible las exageraciones, *prima vista* no visibles, que apuntan a una superrealidad” (Sloterdijk, 2012, p. 354). Por otro lado, los *entrenadores pragmáticos*, en apariencia puestos de manera análoga a los entrenadores espirituales. Aquí las aspiraciones a la suprarrealidad se han disimulado o incluso sacado del sentido de este tipo de ejercitación. De acuerdo con Sloterdijk (2012), la escuela moderna es una forma de este tipo de institucionalidad, pese a que la democracia con el discurso homogeneizador se presente como un equilibrio de las fuerzas sobre la que los sujetos se vinculan con el hacer y el saber, puesto que las tensiones verticales “[...] siguen siendo válidas, si bien de un modo distinto, ya por el simple hecho, de ecología de fuerzas, que incluso en un mundo concebido como estrictamente igualitario no todos podrían todo, y menos igual de bien”. (Sloterdijk, 2012, p. 354).

Gurú

Siendo así, el primero de los aprendices puesto en juego sobre las ‘tensiones verticales’ de tipo espirituales es el *apóstol del gurú*, que, primeramente, difiere de las formas occidentales de formación; en tanto que el primer encuentro con el aprendizaje implica esencialmente dos momentos, en primer lugar, la iniciación; en segundo, un cambio de vida, seguido de la intención de hacerse discípulo. En ese sentido, el aprendiz del gurú, a diferencia de los aprendices de los saberes disciplinares de Occidente, se somete a

una transformación del modo de vida, seguida de la enseñanza del maestro; no sobre un aprendizaje técnico y disciplinar, sino en un sobrepujamiento que esculpe al sujeto en su entereza *hacia una meta suprema*: “algo descrito según la convención india como la comprensión, realizada psicosomáticamente, de la identidad entre el alma individual y el alma universal” (Sloterdijk, 2012, p. 355). De ahí que, si se tiene presente el sentido de la iniciación como elemento fundante del abandono del mundo del discípulo, los saberes en los que se inicia el aprendiz sean esotéricos.

El contraste ofrecido por Sloterdijk, sobre la forma de ser de un aprendiz en Occidente, supone un desacuerdo para este último ámbito cultural. El proceso de iniciación puede relacionarse con la aspiración de un saber público que se vería en la suposición de la persona que hace sus procesos propedéuticos a manera más o menos normalizada. De esta manera la relación del gurú con su discípulo, fuera de una institucionalidad del Estado, se construye en un ambiente psicoafectivo, de proyecciones y aspiraciones que el discípulo no comprende, pero que el maestro ha proyectado sobre él, como un modo de acercarse a unas aspiraciones idealizadas en doble dirección. Por un lado, el sueño del discípulo de lograr lo inlograble, sin figurarse los alcances y las aspiraciones idealizadas del maestro que se legitiman en el deseo del discípulo y el fracaso que le espera. Por otro lado, el juego del maestro en no dejar perder el entusiasmo frente al deseo de superación que le es connatural al discípulo.

Budista

Pese a que los tiempos fundacionales del brahmanismo parezcan distantes, Sloterdijk tiene presente que en el seno de las sociedades indias en las que se dio, es decir, el orden civilizatorio, el carácter de este tipo de separación de la vida ordinaria constituía una forma de escisiones sociales internas entre las élites y el resto de ciudadanos, lo que implica que el discípulo del gurú no podía ser un sujeto cualquiera; recuérdese que, por lo menos en el caso de la india, se presenta el sistema de castas.

En términos de origen, el discípulo del budismo es una continuidad de las prácticas ascéticas del brahmanismo, que se puede entender, tal y como lo caracterizamos en párrafos anteriores, en términos de la relación discípulo—maestro; sin embargo, a diferencia de aquel, aquí se amplía el acceso. En primer lugar están las intermediaciones de las restricciones de castas, a las que hace referencia Sloterdijk (2012) en relación al brahmanismo. En segundo, el contenido de las aspiraciones del discípulo y las enseñanzas que ofrece el maestro contrastan con las enseñanzas budistas y sus aspiraciones más abstractas y más contraintuitivas que las aspiraciones budistas. El discípulo budista debe dar cuenta del espasmo del pensamiento en el que se destruye el principio de individuación o mejor, dar cuenta que el 'yo' particular subjetivo se disuelve en la universalidad más abstracta; ese sería el fin a alcanzar.

Aquello implica de por sí una separación de la manera de encontrarse en el reconocimiento de la separación de un sujeto frente al objeto. La doble negación a la que aspiraría el discípulo budista se constituye, además de las prácticas de meditación, en el reconocimiento del cambio inmanente, es decir, de la caducidad y, consecuentemente, de la no permanencia, ni del yo, ni de lo objetivo.

La meditación a la que se dirige el ejercicio del discípulo budista se entrega a la contemplación de un mundo que se desvanece frente a un sujeto que de igual manera no permanece. La consecuencia de esta reflexión es que mientras pasa el objeto inmanente, frente al sujeto inmanente, cada uno como partícipe de una nada-totalidad, aspira a reconocerse en la realidad ontológica de su ser.

La contemplación del abismo budista, que parece ser un fin en sí, Sloterdijk (2012) lo describe como un medio terapéutico, o como la creación de una *burbuja* que libra al sujeto del sufrimiento del cuerpo o de las restricciones puestas entre el deseo y el objeto de deseo, esto como una delimitación de los sufrimientos a fuerza de la reproducción.

La iluminación del maestro, en este caso, no se adquiere mediante un método, sino que corresponde a una experiencia particular que no puede ser simulada, lo que involucra que:

Esta pide, por su naturaleza, una especie de enseñanza en la que los alumnos se ven continuamente relanzados hacia la estructura autorreferencial de su búsqueda, tienen que aprender a encontrar en sí mismo la nada liberadora, y luego aprender también a ver el mundo como una nada, reconociendo finalmente que esas dos nada son una misma cosa. (Sloterdijk, 2012, p. 362)

Lo paradójico es el principio de apreciación del sujeto. Los enunciados se construyen en esa dinámica, por lo que, pese a parecer puestos frente a la cara, ocultan su sentido en esa evidencia intuitiva.

Apóstol

Con el apóstol, Sloterdijk introduce una relación particular: es un vehículo para el arte de la inmortalidad. El apóstol es en sí mismo el *performance* de la *Imitatio Christi* y, por tanto, modelo de vida terrena a la de Jesucristo. Si bien el apóstol es una figura que se hace a sí mismo, lo hace bajo la forma de vida de Cristo: renunciar a los bienes terrenales, dejarse llevar y tocar por la divinidad, acceder al martirio de sí mismo como purificación. En este sentido, San Francisco de Asís se configura como el modelo más expresivo de la alta Edad Media, ya que renuncia a los bienes heredados de su padre y se marcha a conformar una comunidad, como las primeras comunidades cristianas lo hacían.

San Francisco de Asís profundiza su condición de imitador de Cristo cuando porta las llagas de la crucifixión como el signo de un ungido. No todos serán los convocados a tener las llagas del mártir. A nuestros ojos, lo más seguro es que San Francisco de Asís haya hecho plagio de Cristo infringiéndose tal daño, pero para su rebaño es uno de los funambulistas que caminan en la cuerda por la que Cristo pasó. Es apenas entendible que

esas llagas Franciscanas le estuviesen vetadas a la grey, la cual no puede más que ver pasmado desde abajo cómo el santo los convoca a lo imposible.

El apóstol ha sido convocado, o mejor, se convoca a la imitación bien sea de Cristo o de un modelo de segundo orden, como un santo taumaturgo, que se convierte él mismo en un modelo para el rebaño. El fanático cristiano circula bajo la constante de dejarse ejemplarizar por modelos que le son superiores y de ejemplarizar a los que le aparecen por debajo. Es así como el aprendiz del maestro cristiano circula entre la masa de la grey afirmando o negando su lugar en la pirámide de imitadores de la fe cristiana.

Las escisiones en el rebaño cristiano se dan cuando ciertos aprendices se configuran como evangelistas, es decir, como verdaderos cristianos que hacen de los otros también verdaderos cristianos, idea que permearía las sociedades occidentales bajo la efigie de que únicamente se es culto cuando se lleva a los demás a la cultura; el culturizador y el ilustrador son los evangelistas, los traedores de buenas nuevas de la modernidad. La lógica del mensajero ejemplarizante continúa.

Filósofo

Sloterdijk presenta como cuarta figura *trainer* al filósofo y recurre a las ideas de Pierre Hadot para reconstruir tal figura. Este autor le servirá para resaltar el carácter pasional y erótico que constituye la vida del filósofo y la relación, también erótica, con su discípulo. El maestro filósofo busca que su discípulo encuentre en él una forma de amar el saber que está por encima de ellos. En este sentido, el filósofo configura el nacimiento del *performance* en los procesos de adoctrinamiento, ya que debe ser objeto de '*imitatio*', entendida mejor como '*mímesis*' de una forma de vida seducida por las relaciones que establece consigo mismo y con el saber. El maestro ve en su discípulo una obra en la que puede encontrarse a sí mismo. El discípulo del filósofo es aquel

que se deja seducir por el '*typos*' de vida filosófica que representa su maestro. De tal manera este aprendiz/discípulo se convierte para el maestro en un reto de transformación constante sobre sí mismo para lograr hacer efectiva la erótica, '*imitatio phylosophy*'. A este aprendiz su maestro le debe ser lo suficientemente impresionante.

A diferencia de la '*imitatio*' cristiana, la filosofía recurre a la mimesis de un modo de vida. Mientras que para el apóstol y su discípulo se establece una relación vertical donde el apóstol pertenece a un círculo exclusivo de individuos con la capacidad de imitar a Cristo y el discípulo circula con la improbabilidad de alcanzar ese estatus del santo o el taumaturgo, relegado a las fronteras donde el ser imitado es un imposible; para el filósofo y su aprendiz se establece una relación de seducción donde el maestro es modelo por sí mismo y convoca a su discípulo a convertirse también en uno. El filósofo no tiene la posibilidad de un modelo arquetípico que lo preceda como la figura de Cristo. Bajo nuestra mirada esta imagen del filósofo no está más allá del funambulista o del payaso que está en la capacidad de dejar en su público las más hondas impresiones.

Sofista

Sloterdijk hace todo un recorrido por los ejercicios heredados de los sofistas como una forma de reivindicar su valor y lugar en concordancia con la reivindicación de la sofística que el propio Sloterdijk reconoce en el siglo XX. A diferencia de la contrapropaganda platónica sobre los sofistas y su quehacer, Sloterdijk reivindica la doctrina artística de tono pansófico y pantecnológico que le da esa potencia de atracción a la filosofía misma. la propuesta del sofista de enseñarlo todo es la invitación a aprender algo improbable, pero alcanzable a través del ejercicio. El sofista como maestro contempla la educación de su aprendiz como un entrenamiento que parte de un principio de progreso, de incremento del rendimiento y sobre todo de la adaptación. Habitarse en el reino de los improbables es una tarea imperativa en la formación sofística y es por ello que Sloterdijk realiza el

primer llamado a la educación desde la infancia, como forma de naturalización de lo improbable.

El aprendiz de sofista es exhortado por su maestro al círculo de la eficiencia alcanzable con la repetición incesante que, como sostiene Sloterdijk, es la misma técnica del ¡aprender, aprender, aprender! de la escuela moderna. Según nuestro autor: “La teoría sofística no puede ser otra cosa que una praxis siempre en ejercicio del pensamiento y de la repetición.” (Sloterdijk, 2012, p. 368). En este sentido el aprendiz del sofista se entrega a una actitud de ejercitación y mejora en aquello que las masas construyen como normal para alcanzar lo más alto y maravillarse con sus destrezas, relacionadas en este caso con el lenguaje y la comunicación. Donde todos saben hablar solo el sofista es capaz de hablar desde la altura del arte de la retórica, siendo capaz de responder sobre cualquier cosa y en cualquier situación que el ‘*agón*’ de una discusión interponga. El sofista se entrena para librarse de las situaciones más incómodas, escudriñando las palabras precisas, el discurso más bello; aprende, como buen funambulista, a encontrar el equilibrio con su garrocha de la palabra, llegando incluso a impresionar a su público con el simple hecho de evitar la caída de forma magistral.

El dominio sobre la palabra que propone el sofista no se limita a la ejercitación para una competencia lingüística, sino que trasciende a una competencia vital donde el saber total es aplicado. El aprendiz de sofista acompaña a su maestro en ese continuo ejercicio que se le presenta como una actitud vital superior, actitud que poco a poco va afianzándose en él mismo y que en su momento lo lanza al *ágora* como un sabedor de corte pantecnológico. El sofista en su afán pansófico debe también estar en una disposición constante de actualización, como lo afirma el propio Sloterdijk:

El verdadero experto del conocimiento estaría al acecho del espíritu del momento (*kairós*), para enterarse de lo que no puede adelantarse solamente con el ejercicio, los improbables

de la situación, y hasta ese balancearse sobre la punta del momento oportuno puede, dentro de determinados límites, ser objeto de entrenamiento. (2012, p. 369)

Con todo esto, Sloterdijk asume la sofística en términos educativos como una preocupación por hacer que sus aprendices no fuesen unos desvalidos. Así *“La meta de toda paideía consistiría, según este modelo, en la formación de gente no -desvalida”* (Sloterdijk, 2012, p. 369). Es una exhortación para entrenarse, para saber cómo ayudarse a sí mismo sin importar la situación. La finalidad del arte sofístico se logra cuando:

Allí donde la persona no entrenada enmudecería y se encerraría en una situación de incomunicabilidad, el maestro sofístico muestra al educando cómo encontrar las palabras con las cuales supere, en cualquier situación, el padecimiento de la *amekhanía*, del «embarazo» y la «falta de recursos». (Sloterdijk, 2012, p. 369)

Ya estas características que anuncia Sloterdijk sobre la doctrina sofística pueden verse fácilmente en los procesos educativos contemporáneos que tienen su momento de reivindicación durante el siglo XX. Este fenómeno reivindicativo del quehacer sofista lo encuentra Sloterdijk en Jacques Derrida, quien propuso, un restablecimiento del saber sofístico “[...] aquí bajo la forma del comentario total, o bien de la objeción inmanente a todo”. (Sloterdijk, 2012, pp. 370-371). A partir de la propuesta de Derrida, Sloterdijk propone que la academia movilice una discusión derredor de la conjunción de Gorgias y Sócrates en la persona de Derrida:

En la persona de Derrida parecen haberse reencontrado de nuevo Gorgias, el sabedor de todo, y Sócrates, el que nada sabía, para apadrinar una modalidad neo-acrobática del arte sofístico del saber, o bien una sofística filosófica solo existente en el ejercicio. Podemos estar seguros de que para defenderse de esto surgirá una nueva reacción académica. (Sloterdijk, 2012, p. 371)

El entrenador de Atletas

Sloterdijk nos lleva ahora hacia los maestros de lo pragmático como un grupo que varía sus intenciones de las del primer grupo de maestros que se encuentran más cerca de las artes del entrenamiento espiritual. Los maestros pragmáticos serán quienes dirijan sus esfuerzos a la consecución, de sus aprendices, de destrezas y saberes orientados a la *praxis*. Podríamos argüir de manera precipitada que se trata de un grupo radicalmente opuesto al grupo de entrenadores espirituales; pero no podríamos estar apuntando más lejos de la diana. Esta idea se desvanece de inmediato cuando Sloterdijk impone comenzar este segundo grupo directamente con el entrenador de Atletas ya que: “Como todo entrenador, también el de atletas practica, en relación con su alumno, un procedimiento de apoyo cuya mejor descripción sería la de una «técnica de entrecruzamiento de motivaciones»” (Sloterdijk, 2012, p. 371). De entrenador a atleta existe una relación jerárquica y vertical de apoyo espiritual expresada en la voluntad, deseo y pasión por aquello para lo que se ejercita. En un juego sincrónico el entrenador guía a sus atletas por un conglomerado de ejercicios y repeticiones que llevan al propio atleta a consagrarse en aquello que en su momento le fue un improbable y que poco a poco le muestra el rostro del éxito que se le hace cada vez más deseable. Y lo hace porque ha sido el entrenador quien ha incrementado dentro de él el deseo de éxito a partir del suyo propio como entrenador.

El aprendiz, el atleta, en la perspectiva de Sloterdijk, le ofrece al entrenador la dirección de su voluntad para alcanzar los improbables. Para Sloterdijk es un ‘ensamble’ de dos voluntades, la del entrenador ocupa un lugar jerárquico y superior que es aceptado por sus aprendices: al respecto Sloterdijk anota:

En el atletismo subyacería, por tanto, el campo primigenio de un ejercicio espontáneo ligado, que más tarde -bajo el signo del monoteísmo- dará lugar a floraciones tan raras como las discusiones escolásticas sobre la voluntad libre o no libre (*de libero vel severo arbitrio*). (2012, pp. 371-372)

Para Sloterdijk el propio Dios judeocristiano es la divinización de la figura del entrenador de atletas al dibujarlo como una voluntad superior que quiere que sus súbditos quieran lo que él. Al final, la figura que debe encarnar el atleta como aprendiz del entrenador es en cierta medida la cesión intencionada de su voluntad, pero como lo anota el Propio Sloterdijk “Huelga decir que el atleta debe querer algo que, si bien no es completamente imposible, si es, sin embargo, poco probable: una serie ininterrumpida de victorias” (2012, p. 372).

Artesano

Sloterdijk propone, en el mismo sentido en el que construye al entrenador de atletas, un segundo tipo entrenador dentro de su gran grupo de entrenadores pragmáticos. Como se dio con el primero, este no solo dirige su *thelos* a la *praxis*; debe también tener una relación de condición espiritual. El entrenador de artesanos o el maestro artesano será precisamente aquel que, como propone Sloterdijk, entregue a su discípulo una herramienta; pero no se trata solo de una de tipo físico, es el uso de ella, la necesidad que llevó a la construcción de esa herramienta. El espíritu del cual brota este mecanismo es el espíritu de la necesidad en la ausencia o, como los antiguos griegos lo denominaron, la ausencia de mecanismos de *arte* y *truc*, de agarradero y recursos. Del sentimiento de falta y ausencia surgen los instrumentos y técnicas, constituyéndose como parte de la acción humana. La transmisión cultural de la herramienta, entre maestro y discípulo, tiene una disposición tanto práctica como espiritual.

En el maestro artesano se refleja la construcción o el intento por forjar o realizar tareas que parecen imposibles y que por efectos de naturalización y normalización se convierten para el vulgo en tareas insolubles. Según Sloterdijk, al maestro artesano hay que colocarlo en el mismo nivel que al héroe o el político. En el maestro artesano está la posibilidad, o mejor, se encuentra la inauguración del espíritu de la creación de la repetición para la producción. Este argumento se convierte en un movimiento

de reivindicación del maestro ante el desprecio que ha sufrido por la propia filosofía; al menos esa es la postura que asume Sloterdijk desde el trabajo de Richard Sennett. Este último reconoce que en el maestro artesano emerge parte de lo que constituye la condición humana. En el hecho artesanal existe la inauguración del espíritu de la producción, fruto de ejercicios de repetición y ejercicios también de creación. Sloterdijk pretende realizar una reivindicación del lugar del maestro artesano, así que no solo se encarga de un problema práctico exclusivamente material o físico, sino también espiritual y concerniente a la condición humana.

Respecto a cómo se constituye un aprendiz o incluso un artesano en *maestro*, Sloterdijk recuerda ese procedimiento, de hasta 18 años, en el que el aprendiz imita los ejercicios de sus maestros. Los copia con la intención de perfeccionarse y de desarrollar una técnica, una herramienta, un hábito que le permita en su respectivo momento y lugar social que le concedan ser capaz de producir por sí mismo una obra original, una obra de *maestría*.

Las dinámicas entre maestro y aprendiz nos llevan a pensar en el ejercicio de temprar cuerdas para caminar en ellas cada vez más alto. Este ejercicio funambulista se refleja precisamente en la vida entre maestro y aprendiz de artesano porque el maestro para su aprendiz estará en cotas más elevadas y, cómo lo argumenta Sloterdijk, esas alturas cada vez serán más elevadas, precisamente por las destrezas cada vez más desarrolladas de los aprendices. Ejercicios como los de la música o de las artes parecen tener por axioma que al aprendiz le sea delegada la tarea de siempre superar a su maestro y este parece ser un espíritu propio de un funambulista de la *praxis*.

De los ejercicios de superación que hace el aprendiz de maestro artesano, Sloterdijk relaciona un fenómeno de cotidianización de esa superación entre los individuos de la sociedad. Los resultados de la maestría que alcanza el artesano se trasladan al mundo cotidiano, con lo cual podemos encontrar aquí un fenómeno de naturalización o de normalización de ciertas técnicas que nacen

por una necesidad de superación de lo natural, es decir, que estos aprendices circulan en una suerte de ejercicio de superar lo que se naturaliza y naturalizar lo superado. Esta superación de lo que se naturaliza es denominada por Sloterdijk como una 'plusvalía espiritual' que surge de los ejercicios que se ubican en los límites entre fabricación y meditación propias del maestro artesano.

Profesores, escritores y periodistas

Para terminar esta sección Sloterdijk agrupa a los tres últimos tipos de entrenadores que emergen bajo los signos de lo político y lo cultural. A estos tres tipos de entrenadores los denomina: "[...] personas con derecho a enseñar o disertar [...]" (Sloterdijk, 2012, p. 377); los cuales en términos históricos se encuentran involucrados en el drama "[...] de la autosuperación progresiva del privilegio de la cultura o de la democratización de las élites" (Sloterdijk, 2012, p. 377). Los profesores universitarios, los maestros de educación básica y media y los periodistas se configuran como agentes históricos de un proceso en el que la masificación de los ejercicios convierten al entrenador en una figura superflua. Este fenómeno de despersonalización de las prácticas de entrenamiento transporta a los individuos que enseñan al campo de la enseñanza, donde se enrarecen y pasan a ser parte de tal campo. Así nos encontraríamos entonces con un aprendiz de estos tres maestros que a diferencia de los anteriores no lo encuentra personificado, sino una plataforma sobre la que tanto el maestro como el aprendiz circulan en las posibilidades y límites de un campo despersonalizado.

El caso particular de los profesores universitarios presenta un movimiento histórico hacia la despersonalización o, como lo denomina Marco Raúl Mejía, un proceso de operarios de la educación y la investigación académica. En su momento a un profesor universitario le estaba delegada la tarea cultural de ser original en su campo específico; este ejercicio ha sido reemplazado por la oda a los profesores que son grandes eruditos en sus propios campos, operarios encargados de la

repetición y transmisión de lo curricularmente establecido. Sloterdijk lo expone así:

ya el mismo nombre de *profesor* indica que está llamado a repetir y a transmitir aquello que pedía el *stand* de su asignatura, y si el portador de un título así recibía los honorarios del Estado era en reconocimiento de la enérgica falta de originalidad con la que sabía hacer una recopilación de su especialidad en cuanto totalidad. (2012, pp. 377-378)

Así, asignados a una cátedra o facultad, los profesores como individuos personifican un proceso de enseñanza institucionalizado: “constituyen, en su conjunto, un sujeto colectivo al que, a principios de la Edad Moderna, se revistió, no sin razón, con el título de res pública literaria, alias, república de los eruditos”. (Sloterdijk, 2012, p. 378). El trabajo de este maestro es reproducir y acrecentar el capital cultural académico mediante la autogestión comunitaria, lo que hace que su persona pase a la construcción anónima de la figura del maestro.

El proceso ilustrador de las élites de la *res pública de eruditos* moderna acelera la configuración del anonimato de maestro cultural y político. La ejecución del ideal pansófico de la escuela revela a profesores de educación primaria y media, así como a escritores y periodistas como operarios anónimos de un modelo institucionalizado. Todos juntos son los encargados en llevar los modos de la *res publica erudita* a los demás lugares de la sociedad, buscando que esta última consiga una especie de autodeterminación, que Sloterdijk juzga de ilusoria, y que le otorga la capacidad de mismidad a los individuos y no a un conjunto de ellos.

Sloterdijk nos conduce hasta este último tipo de maestro sobre el que haremos algunas apreciaciones a modo de cierre: el maestro o profesor de la escuela contemporánea. Ese síntoma de ‘des—personalización’ de la figura del maestro, de anonimato, es descrito por Mejía (2020) como desprofesionalización docente. Este fenómeno atiende a los movimientos y cambios en las

estructuras socioeconómicas de productividad propias de la cuarta revolución industrial, variaciones proveídas por el avance de las tecnologías de la información y la comunicación y el mundo del entretenimiento digital.

Tanto Sloterdijk como Mejía (2020) atinan en señalar el anonimato del maestro en el sistema escuela. Mejía apunta a que la individualización del maestro y su traslado al lugar de operario lo convierten en un especialista de la enseñanza, con fuertes vacíos en la reflexión pedagógica, la cual se ve reemplazada por el uso instrumental de las herramientas tecnológicas. Al maestro de esta escuela, más que una exigencia cultural de reflexión pedagógica, le es delegada la tarea, no de formarse, sino de capacitarse para la enseñanza. Lo hace porque no realiza ninguna reflexión del uso de las herramientas que le exigen usar, sino que aprende todos sus significados y discursos trasladándolos a su práctica; sin mediar tan siquiera una pregunta.

Conclusiones

El cierre de este ejercicio de escritura alrededor de la figura del aprendiz en algunos textos de Sloterdijk, se realizó como una técnica de búsqueda y delimitación de un concepto, así como de la lectura de un fenómeno en la cultura. El primer encuentro con el concepto, por la cercanía con la réplica de la técnica, parece solucionarse con tener en cuenta los procesos imitativos del hacer, relacionados con el gasto energético de la producción (profesionalización de la técnica moderna, bajo la ética del valor del trabajo) y los tratamientos que se han dado a la educación en los estados modernos de proyección humanista institucionalizada, teniendo en consideración que Sloterdijk (2013) entiende que: “La dimensión de «cultivo» de la cultura hace referencia [...] al cuidado por el eterno retorno de lo semejante en los descendientes” (p. 348).

De esta manera, lo puesto en juego en el sistema formalizado de educación universitaria es el cansancio que implica estar relacionado con la rigidez y apropiación de principios que se ofrecen como inabarcables, la ciencia es mucha y la vida corta. Si bien aquello es útil para garantizar la sofisticación de los medios de producción, la institucionalidad deja fuera de sus muros a la mayoría, a quienes no les interesan asuntos no utilitarios. Pese a eso, los contornos de la categoría se desdibujan, pues de acuerdo con el autor, implica devolverse a estadios de la humanidad donde aún no es claro —posiblemente nunca lo sea, por el hecho que hablar de los tiempos distantes resulta ser conjetural—cómo se da el espasmo en el que el saber se hizo acumulativo, complejo y transmisible generacionalmente.

El aprendiz se nos ha presentado como el animal humano neonato que se enfrenta no solo a los animales que le reciben mientras logra su pronta independencia biológica, sino que en el lenguaje, como una construcción inmunológica (transmisión del aliento de la palabra como aire exhalado para el encuentro y la hostilidad de la vida del ser) se enfrenta la carga de una memoria conjunta que se remonta a la horda primitiva y al acontecimiento de la primera crianza de animales humanos, moldeando animales humanos, demasiado humanos, y los conduce hasta la diversificación y el distanciamiento con la naturaleza en las sociedades complejas. Al aprendiz lo reciben con cierta violencia, pero también le han creado una esfera protectora para su supervivencia, evidenciada en los avances de la técnica médica neonatológica y educativas (considerando el espectro de disciplinas que intervienen en este campo de saber).

Referencias

- Elías, N. (2015). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III* (Ediciones desde abajo).

El sujeto que aprende: una lectura a partir de la obra de Peter Sloterdijk

https://libreria.desdeabajo.info/index.php?route=product/product&product_id=199

Ong, W., & Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Peña, A. (2012). La educación como una antropológica contra el salvajismo humano: Paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.

Rousseau, J. (2011) *Emilio o de la educación*. Alianza editorial.

Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano: Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Ediciones Siruela.

Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las masas: Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. Pre-Textos.

Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano: Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Ediciones Siruela.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropológica*. Pre-Textos.

Sloterdijk, P. (2014). *Fiscalidad voluntaria y responsabilidad ciudadana*. Ediciones Siruela.

Sloterdijk, P., & Kahl, R. (Eds.). (2001). Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule. *Pädagogik (Weinheim)*, 53, (12), 40-45

Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente en el pensar: Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Ediciones Siruela.

Stein, M. (2013): *Allgemeine Pädagogik*. 2. Aufl. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München.

Zierer, K. (2006): Was bedeutet "Schule als Lebensraum?". Sechs Thesen zu einem "pädagogischen Programm". *Pädagogische Rundschau*, 60, 49-60.

Capítulo 6.

Notas de lectura sobre El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha

Una mirada desde Sloterdijk

Ingrid Vargas²⁹

Johan Hurtado³⁰

Oscar Espinel³¹

- 29 Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colegio Unidad Residencial Colseguros.
<https://orcid.org/0000-0002-6170-7910>
Correo electrónico: ing.samu73@gmail.com
- 30 Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colegio Unidad Residencial Colseguros.
<https://orcid.org/0000-0002-7475-605X>
Correo electrónico: johan.steven.h2@gmail.com
- 31 Corporación Universitaria Minuto de Dios.
<https://orcid.org/0000-0001-9378-0293>
Correo electrónico: oespinel@uniminuto.edu

“Desocupado lector: sin juramento, me podrás creer que quisiera que este libro, como hijo del entendimiento, fuera el más hermoso, el más gallardo y más discreto que pudiera imaginarse. Pero no he podido yo contravenir la orden de la naturaleza, que en ella cada cosa engendra su semejante”
(Cervantes, 2001, p.11)

Introducción

Las aventuras y desventuras del Caballero de la triste figura, junto a su deslucido Rocinante y su escudero Sancho Panza, han ocupado cierta centralidad, irrefutable, en la literatura universal. Muestra de ello ha sido la traducción a más de 140 idiomas, desde la primera publicación, de: *El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. El éxito, del “hijo feo y sin gracia alguna” (Cervantes, 2001, p. 11) de Cervantes, se debe tanto a su forma como a su contenido, pues se estructura bajo diversos géneros literarios, que van desde la prosa hasta el verso, pasando por la tragedia y la comedia.

El argumento central de la obra encuentra su disparador en la lectura, cuando Alonso Quijano se internó, de forma exacerbada, en los libros de caballería hasta que se “le secaron los sesos”; pues:

Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. (Cervantes, 2001, p. 24)

Truncándosele de tal modo la memoria, tomó las armas de su bisabuelo, se ciñó la celada, el peto y las grebas; montó a rocinante, pensó en Dulcinea y se lanzó a sus deseadas aventuras caballerescas. Este proceder tomado por locura es, de cierta manera, el del lector, ya que a este:

le sucede algo muy raro. El libro que lee no es jamás el mismo que el autor escribió. Mientras lee, imagina otros paisajes, otras caras para los personajes, otros olores, otros colores, todo distinto. Cada elemento del libro que se lee se mezcla en sus propios recuerdos y sus miedos personales, sus sueños individuales. (Machado, 1994, citado en Reyes, 2013, p. 71)

El punto indiscernible entre el libro y el lector es todo un misterio, puesto que la lectura no solo pasa por ser la enunciación en voz alta o por el desciframiento silencioso de grafos aglutinados en páginas, postales, rocas o afiches, sino que conduce a cierta relación íntima del hombre. De hecho, el fenómeno quijotesco no es el único que muestra los efectos de la lectura; también se encuentran en *Madame Bovary*, de Flaubert; y en *Las penas del joven Werther*, de Goethe. En el primero, el personaje principal, Emma Bovary, es incapaz de concebir las relaciones fuera de sus lecturas e ilusiones del amor cortés, su descontento conyugal se da en la tensión entre sus aspiraciones y la realidad; cuestión que derivó en el bovarismo o síndrome de Madame Bovary; término acuñado por Jules de Gaultier. El segundo, el *Werther*, fue un texto literario que conllevó a un número significativo de suicidios al alojarse en las conciencias de los jóvenes del siglo XIX, una vez estos se sintieran emparentados con el personaje. Tanto así que:

Los jóvenes se vestían con las ropas de Werther, que eran, en realidad, las que llevaba Jerusalem el día en que murió: chaqueta azul, chaleco amarillo y botas altas; las mujeres se perfumaban con *Eau de Werther* y en todos los hogares había baratijas o figuras de porcelana con las efigies de Werther y Lote. (Iriarte, 2016, p. 1)

Ese influjo de la lectura en la vida de los individuos podría entenderse bajo la consigna “somos lo que leemos” y a pesar de

ello, no se alcanzaría a iluminar suficientemente el campo de estudio con este aserto. Así pues, valdría la pena señalar lo que el filósofo alemán Peter Sloterdijk, en la conferencia *Normas para el parque humano*, comienza diciendo:

Como dijo una vez el poeta Jean Paul, los libros son voluminosas cartas para los amigos. Con esta frase estaba llamando por su nombre, tersa y quinta esencialmente, a lo que constituye la esencia y función del humanismo: humanismo es telecomunicación fundadora de amistades que se realiza en el medio del lenguaje escrito. Eso que desde la época de Cicerón venimos denominando *humanitas* es, tanto en su sentido más estricto como en el más amplio, una de las consecuencias de la alfabetización. (Sloterdijk, 2006, p. 19)

Si la alfabetización fue la que dinamizó el humanismo, es claro que la lectura y la escritura se encuentran, en mayor o menor medida, en el *quid* de la domesticación del hombre. Huelga decir que este —el ser humano— no nace siendo lo que es, sino por el contrario, son ciertas técnicas, dispositivos o ejercicios los que terminan constituyéndolo; elementos variables que Sloterdijk ha arropado bajo el término de *antropotécnicas*. En este sentido, el presente ensayo busca interrogar la lectura desde la batería analítica del filósofo alemán, teniendo como telón de fondo *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, con el fin de elucidar la lectura bajo nuevos horizontes que la ubican en los sistemas psico-inmunológicos y la establecen como uno modo de autoproducción de subjetivaciones. Por tal motivo, el texto se ha organizado en cuatro apartados. El primero de ellos, titulado *El maltrecho Quijote: una apología a los lisiados*, aborda la pregunta antropológica de la mano de Sloterdijk y el Quijote. El segundo apartado, *Sistemas inmunitarios: una reflexión acerca de la condición del Quijote*, y el tercero, *Del ejercicio y el hábito*, se ocupan del carácter ejercitante del ser humano. Por último,

antes de presentar algunas líneas a manera de conclusión, se proyecta una mirada a la lectura como domesticación, título del cuarto apartado.

El maltrecho Quijote: una apología a los lisiados

*“En una época en que los normales se han entregado a la locura, esas personas, pese a que sean existencias rotas, recuerdan posibilidades mejores de ser hombre”.
(Sloterdijk, 2012, p. 69)*

Desde la antigüedad se ha buscado deslindar qué es el hombre, tanto así que se ha guardado para las postrimeras del pensamiento frases icónicas acerca del asunto. Tal vez una de las más curiosas sea la que Platón formuló: “«el hombre es un animal bípedo implume»” (Platón, citado por Diógenes, 2007, p. 297). Esta consigna fue rápidamente rebatida por Diógenes, al que le decían el perro, pues después de desplumar a un gallo exclamó: “«Aquí está el hombre de Platón»” (Diógenes, 2007, p. 297); lo curioso es que la escena no acaba ahí, sino que el filósofo ateniense replicó: “[...] «y de uñas planas»” (Platón, citado por Diógenes, 2007, p. 297).

La cantidad de referencias acerca de tan grande incógnita no cesó en el mundo antiguo, sino que, por el contrario, se prolongó a lo largo de la historia, acumulando concepciones disímiles. Así, se ha dicho que el hombre es un animal político (Aristóteles), una sombra del inconsciente (Freud), el entrecruzamiento entre la representación y la voluntad (Schopenhauer) o, incluso, que es el hombre quien se produce a sí mismo bajo la acción esencial del trabajo —máxima del marxismo y de los jóvenes hegelianos— (Sloterdijk, 2012). Pues bien, toda esa masa de definiciones ha encontrado cierto contraste en las palabras promulgadas por Sloterdijk: “Ya es tiempo de desenmascarar al hombre como un ser vivo surgido de la repetición” (2012, p. 17).

Desde esta postura debe asimilarse que el hombre es producto del hábito³² o del ejercicio repetitivo que le moldea. Esto implica asumir que es un ser carente, roto o, si se prefiere, lisiado. La postura de Sloterdijk, tal y como lo menciona Santiago Castro-Gómez (2012) en “Sobre el concepto de la antropotécnica en Peter Sloterdijk”, se asienta en los presupuestos de la antropología de Gehlen —pensador cuestionado por sus vínculos con el partido nazi— de quien retoma la consideración del discurso de la biología, el nacimiento del hombre como ser vulnerable e inacabado y el rechazo de toda metafísica.

Para el pensador alemán la “incapacidad [es] una escuela de [la] voluntad” (Sloterdijk, 2012, p. 69) que lleva al virtuosismo, como lo fue el caso de Unthan, violinista que careció de sus extremidades superiores y que, a causa de su ejercitación constante, se volvió no solo hábil en la música, sino un artista experto que conquistó al público alemán. La precariedad del hombre roto también se manifiesta en el Quijote, pues, según se cuenta, era falto de seso, desdentado, de dedos rotos en su mano derecha, entre otras lesiones y fracturas. A pesar de ello, él jamás renunció a su voto como caballero, siempre se ejercitó una y otra vez en la profesión de la lanza y la honra.

El cuerpo amortajado del Quijote recuerda al *Torso de Apolo* de Rilke que, pese a ser un fragmento de la divinidad griega, manifiesta su perfección y sirve de modelo al arte escultórico posterior; de igual forma, la figura del Quijote es el relato caballeresco encarnado en la eternidad. En esta línea, las existencias rotas son el epítome de la ascetología, pues “[al] conseguir desplegar las paradojas de su forma de existencia, la gente impedida puede convertirse en docentes convincentes de la *conditio humana*, seres en ejercicio de una categoría especial, que traen un mensaje a quienes se ejercitan en general” (Sloterdijk, 2012, p. 68).

32 El hábito es estudiado en el apartado: *Del ejercicio y el hábito*.

El ejemplo o modelo de esa condición humana varía según cada individuo y la forma como se enlaza con estos; a pesar de ello, algunas de esas figuras son preestablecidas, de tal suerte que todo hombre se encuentra, de una u otra manera, atravesado por ellas. Esos modelos de virtuosismo funcionarían como fuerzas gravitatorias de los sujetos, las cuales han sido denominadas por el filósofo alemán como 'tensiones verticales'. En el caso del hidalgo, Don Quijote, su deseo o fuerza de atracción reside en Amadís de Gaula y en todos los caballeros andantes de los que tiene conocimiento; sin embargo, el grado de ejercicio y perfección al que llegó le permitieron, a su vez, ubicarse en el panteón y ser guía de otros hombres. Tanto así que Amadís de Gaula le dedicó los siguientes versos:

Tú, que imitaste la llorosa vida
que tuve ausente y desdeñado sobre
el gran ribazo de la Peña Pobre,
de alegre a penitencia reducida [...]
tendrás claro renombre de valiente;
tu patria será en todas la primera;
tu sabio autor, al mundo único y solo.
(Cervantes, 2001, p. 18)

Puede ser cierto que nadie busca asemejar la locura del Quijote, pero a su vez, su fuerza como personaje ha obnubilado el campo literario y cultural, y en este los más avezados escritores han buscado replicarlo; en suma, tanto él como Cervantes fungen como andamio sobre el cual puede extenderse toda 'tensión vertical'. Ahora bien, la excelencia a la que puede aspirar y llegar todo ser humano se esgrime sobre las existencias quebrantadas; de ahí que, en tanto sinónimo del lisiado, don Quijote reciba el remoquete: *El Caballero de la Triste Figura*. De hecho, en uno de los episodios más conocidos de la novela, se ve en la necesidad de sanarse o conquistarse y para ello elabora el bálsamo de Fierabrás, que poseía mágicas cualidades o al menos eso se contaba, con tan mala fortuna que lo vomitó sobre su noble escudero Sancho Panza "y fue tanto el asco que tomó, que, revolviéndosele el estómago, vomitó las tripas sobre su mismo

señor, y quedaron entrambos como de perlas” (Cervantes, 2001, p. 125). Este pasaje nos hace recordar que el constituirse como hombre no acepta fórmula mágica ni atajo alguno, pues implica, por necesidad, la ejercitación y la repetición, para lo cual debe desarrollarse todo un sistema de respuesta, un sistema inmunológico.

Sistemas inmunológicos: Una reflexión acerca de la condición del Quijote

En la plétora de novedades cognitivas que han visto la luz del sol de la modernidad no hay ninguna que sea comparable, ni de lejos, con la aparición y el conocimiento de los sistemas inmunológicos en la biología de finales del siglo XIX.
(Sloterdijk, 2012, p. 21)

En el apartado anterior nos propusimos abordar, de la mano de Sloterdijk y en juego con El Quijote, la pregunta antropológica ‘qué es el hombre’. Ello nos permitió avanzar en una condición necesaria para la constitución de lo humano, el ejercicio y la repetición. En el apartado que presentamos a continuación ubicaremos al Quijote, y con ello a la lectura, dentro del sistema inmunitario psicoimmunológico.

George Ebers, en 1862, le compró a un comerciante egipcio un papiro que contenía un tratado de medicina antigua, uno de los más importantes según se tiene noticia; en él aparece la enfermedad como efecto de seres demoniacos que poseían al cuerpo. La importancia del manuscrito radicaba en que posicionaba a la enfermedad como infección. De hecho, Canguilhem considera que: “Sin querer atentar contra la majestad de los dogmas pasterianos, podría afirmarse que la teoría microbiana de las enfermedades contagiosas debió por cierto una parte no desdeñable de su éxito a lo que en ella hay de representación ontológica del mal” (1978, pp. 17-18).

La idea de que organismos parasitarios entraban al cuerpo y le hacían mella se enlaza con los sistemas inmunitarios, en tanto son dispositivos “*a priori* de defensa y reparación” (Sloterdijk, 2012, p. 22) que atraviesan todo el campo biológico y se alojan al interior de los seres vivos como programas que permiten su subsistencia. Cabe la pena aclarar que las enfermedades no solo son de orden infeccioso, sino también dinámicas, es decir, de desequilibrio al interior de los cuerpos, teoría planteada por los griegos.

En esta línea, la locura del Quijote, de cierta manera y jugando con los términos, se encuentra como bisagra entre ambas visiones, pues se vincula directamente con lo estipulado por los pensadores helénicos, debido a que es el desequilibrio de su rutina, en las comidas y ejercicios diarios lo que le llevan a perder la razón; no obstante, yace el aura enigmática de la infección, toda vez que el mal le es inoculado por su afición a la lectura de libros de caballería. Hay algo en los libros, un extraño manto, que termina por mermar la cordura de Alonso Quijano. Ciertamente, Cervantes pone en boca de la sobrina las siguientes palabras para apuntar a aquel perturbador impulso derivado de los libros y su lectura:

¡Ay, señor! [...] puede vuestra merced quemar como los demás, [*La Diana* de Jorge Montemayor,] porque no sería mucho que habiendo sanado mi señor tío de la enfermedad caballeresca, leyendo éstos se le antojase de hacerse pastor, y andarse por los bosques y prados cantando y tañendo, y lo que sería peor, hacerse poeta, que, según dicen, es enfermedad incurable y pegadiza. (Cervantes, 2001, p. 50)

La existencia del libro como portador parasitario bebe, ineludiblemente, de la concepción egipcia e, incluso, se podría afirmar que el Quijote posee un sistema inmunológico quebrantado que le impide luchar con la infección caballeresca que se hace de sus sesos; no obstante, aún es demasiado pronto para llegar a tal conclusión, pues Sloterdijk aclara que:

Tenemos razones para no contar en el hombre con un único sistema inmunitario, el biológico, el cual, estando como está en el aspecto evolutivo en primer lugar, en la historia de los descubrimientos humanos se encontraría, sin embargo, en el último. En la esfera humana existen no menos de tres sistemas inmunitarios, los cuales trabajan superpuestos, con un fuerte ensamblaje cooperativo y una complementariedad funcional. Sobre el sustrato biológico, en gran parte automatizado e independiente de la conciencia, se han ido desarrollando en el hombre, en el transcurso de su desarrollo mental y sociocultural, dos sistemas complementarios encargados de una elaboración previsor de los daños potenciales: por un lado, un sistema de prácticas socio-inmunitarias [...]; por otro lado, un sistema de prácticas simbólicas, o bien psico-inmunológicas. (2012, pp. 23-24)

Así, el ser humano es un *homo immunologicus*, un animal que crea sistemas que le permiten protegerse de los peligros externos, de las amenazas del entorno. Estos traspasarían el ámbito biológico y se introducirían en las estructuras simbólicas, que algunos denominan como 'cultura', pero que Sloterdijk, en franca lucha contra los universales abstractos, identifica como sistema socio-inmunológico. Dentro de esta práctica inmunitaria se encontrarían los aparatos jurídicos, sociales, políticos, económicos, etc.; en suma, toda una serie de mecanismos solidarios en la consecución de esos órganos complejos en los que se desarrolla la vida con otros.

Ahora bien, el tercer grupo o escenario de las prácticas inmunitarias encontraría cabida en los sistemas psico-inmunológicos, a través de los cuales los sujetos actúan sobre ellos mismos, a fin de mantenerse en forma. Toda ética o ascesis se alojaría en esta línea de comprensión y encontraría su eco bajo la consigna: "*Has de cambiar tu vida*". Sin duda alguna, tanto los sistemas socio-inmunológicos como psico-inmunológicos hacen parte, exclusivamente, del ser hombre, de tal forma que se distancian del ámbito puro de lo biológico; pues por más que se reniegue de la naturaleza, de la animalidad latente en el bípedo homínido que crea signos, siempre se encontrará ligada a ella.

El puente entre naturaleza y cultura es la vida como ejercicio, de hecho, Sloterdijk afirma: “sólo hay seres humanos desde que se emplean en la construcción de ese puente” (2012, p. 26). Por supuesto, el ejercicio forjaría y enriquecería los sistemas inmunitarios frente a la muerte, una de sus grandes amenazas, de ahí que el hombre construya símbolos y se recluya en su interioridad, como manera de hacer del mundo su casa, su *‘dómos’* (δῶμος).

En el caso de Alonso Quijano hay un mundo que se le presenta huidizo y esquivo, el mundo de los grandes nombres caballerescos, los juramentos y las armas puestas a favor del rey; ese lugar o, mejor, ese tiempo que desea hacer suyo está perdido y puede ser vuelto a la memoria en el silencio de los libros, puesto que en ellos se recrean las posibilidades simbólicas que busca. Con todo y ello, el sistema psico-inmunológico del hidalgo Quijano se muestra robusto, llegando a eyectar su ingenio a límites insospechados, trocando lo externo en cosa de caballeros, ya sean molinos en forma de gigantes, ventas en castillos, campesinas en doncellas, etc. De ahí que el Quijote cuente con dos caras totalmente disímiles —acaso complementarias— en sus sistemas inmunológicos. Por un lado, en un aspecto netamente biológico, padece la locura de la cual Alonso Quijano no puede ser librado a causa de la infección contraída por acción de los libros. Por el otro, su sistema psico-inmunológico, propio del mismísimo Quijote, se antepone a los estándares consensuados y brinda las herramientas suficientes para hacer del mundo el habitáculo que desea. Efecto inmunológico que trastoca el mundo y la manera de habitarlo.

Del ejercicio y el hábito

*"¡Ante todo y primero las obras!
¡Esto es, ejercicio, ejercicio, ejercicio!"
(Nietzsche, 2017, p. 69)*

En el primer apartado de este capítulo abordamos la pregunta antropológica 'qué es el hombre' y con él nos avanzamos en una condición necesaria para la constitución de lo humano, el ejercicio y la repetición. En el apartado dos ubicamos al Quijote, y con ello a la lectura, dentro del sistema inmunitario psicoimmunológico. En el siguiente apartado analizaremos, tomando como referencia al Quijote, el potencial del ejercicio y el hábito al interior de las propuestas de Peter Sloterdijk.

El *homo immunologicus* necesita de la ejercitación para desarrollar el puente entre lo natural y lo cultural, de tal suerte que el mundo llega a moverse al ritmo de lo improbable. Se tratará de hacer "fácil lo imposible" (Sloterdijk, 2012, p. 247). En otras palabras, el principio rector de este inquieto planeta de ejercitantes será aquel concerniente a la probabilidad de lo improbable, la lucha por elevarse sobre lo ordinario. De hecho, la proeza esperada guarda la esperanza de estar en el siguiente paso. La insatisfacción y la necesidad de diferenciarse de la manada hacen del hombre un ser ejercitante. Aquí reluce el carácter ascético del ejercicio en tanto mejora de sí. Una mejora que, como horizonte de posibilidad, está un paso adelante del esfuerzo actual.

De tal magnitud es la fuerza de la ejercitación que vemos prodigiosos atletas, acróbatas y funámbulos consagrados a la gloria; no es gratis que las esculturas helenísticas retraten a los dioses en excelentes condiciones físicas. Una de las cosas que nos asombran de esos hombres es su propensión al peligro, haciendo de este su oficio (Nietzsche, 2011), pues al hacerlo transmutan lo imposible por lo posible. Tal es el caso del Quijote que, en una época donde los caballeros han entrado en desuso, es capaz

de romper el tiempo y sobreponer su mundo frente al que le ha sido dado.

El ejercicio no solo captura la esencia del imperativo “*Has de cambiar tu vida*” sino que, de hecho, es la marca distintiva de lo que somos o hemos llegado a ser. Sloterdijk lo entiende cuando considera el texto de Kafka, *Informe para una academia*, pues al inicio de este existe una pregunta tácita que sobrevuela todo el discurso subsiguiente, a saber: ¿Cómo ha llegado usted a ser lo que es? O si se desea ser más claro: ¿cómo es que usted, habiendo sido un simio, se ha vuelto un hombre? La contestación engloba al relato en primera persona de Peter el Rojo, un simio que al no encontrar salida alguna debió hacerse hombre, lo que le supuso aprender a estrechar la mano, a escupir, fumar, tomar alcohol de una botella de caña y, por supuesto, hablar; de lo que Sloterdijk concluye: “Sin estímulos y narcóticos el hombre no puede convertirse en aquello que debe representar en su círculo” (2012, p. 94).

Llama la atención que Peter el Rojo es un hombre porque aprende ciertas formas particulares, por ejemplo, de beber, que a su vez le canjean el habla, así confiesa una noche:

sin que nadie se diera cuenta, tomé una botella de caña que alguien, en un descuido, había olvidado junto a mi jaula, y ante la creciente sorpresa de la reunión, la descorché con toda corrección, la acerqué a mis labios y, sin vacilar, sin muecas, como un bebedor empedernido, revoloteando los ojos con el gaznate palpitante, la vacié totalmente. Arrojé la botella, no ya como un desesperado, sino como un artista, pero me olvidé, eso sí, de frotarme la barriga. En cambio, como no podía hacer otra cosa, como algo me empujaba a ello, como los sentidos me hervían, por todo ello, en fin, empecé a gritar: “¡Hola!”, con voz humana. (Kafka, 2017, p. 7)

De todo ello se desprende la idea de que somos aquello en lo que nos ejercitamos, concepción presente en Cervantes cuando titula al primer capítulo de su portentosa novela: “Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo don Quijote de

la Mancha" (Cervantes, 2015, p. 27). La condición y ejercicio aparecen como palabras que se suceden y complementan, ya que permiten enunciar aquello que es el Quijote: un hidalgo, no porque este título fuese mención de un rey, sino porque poseía un rocín, un galgo, una hacienda y "un ama que pasaba los cuarenta" (Cervantes, 2001, p. 23); pero todavía más importante, porque se ejercitaba en la caza y la administración de su hacienda.

En este sentido puede pensarse que el ejercicio se constituye como hábito, que a su vez podría entenderse como una estabilidad y con ello inmovilidad; sin embargo, la posibilidad de ejercitarse se presenta como disposición, aspiración y medio para dejar de ser lo que se es. El ejercicio es, en consecuencia, juego entre acto y potencia. Ahora bien, hay una desafortunada visión acerca del *habitus*, proveniente de la sociología de Pierre Bordieu, quien lo cimentó en la idea de que la clase social adiestra al sujeto, atándolo a sus condiciones y esgrimiéndolo en la consigna: eres lo que se ha hecho de ti, no puedes escapar de la etiqueta que se te ha dado. En cambio, el hábito o la costumbre deben una extensa tradición a Tomás de Aquino y a Aristóteles, donde se fundamenta como el entrenamiento que permite el virtuosismo de los hombres; por ende, una acepción del término remite a un estancamiento, mientras que la otra conduce a una cualificación.

El *habitus*, como teoría del entrenamiento, permite articular todo un conjunto de ejercicios a modo del Jano bifronte:

que con una cara mira hacia atrás, a la serie de acciones similares del pasado, en las que ella ha tomado cuerpo, mientras que con la otra cara mira hacia delante, a las próximas ocasiones donde debe acreditarse de nuevo. El *habitus* constituye, con ello, una «potencia» que se ha ido formando a partir de actos interiores y que se «actualiza» en actos renovados. (Sloterdijk, 2012, p. 238)

Así, el *habitus* se expresa en los ejercicios que hemos establecido en el pasado y los que llevaremos a cabo, juego de lo que fue y

será como presente sempiterno. La tensión del hábito como Jano bifronte yace representada en el personaje de Cervantes, pues, tal y como se mencionaba algunas líneas más arriba, Quijada aparece como hidalgo, pero también como aquel heroico lisiado que se ejercita en la profesión caballeresca. Dos rostros de un mismo ser que se van intercalando. Luego, uno de esos rostros se superpone con mayor vehemencia y, a su vez, establece una nueva 'tensión vertical' que crea la dualidad inexpugnable de toda existencia. En efecto, en el capítulo tercero titulado: "Donde se cuenta la graciosa manera que tuvo don Quijote en armarse caballero" (Cervantes, 2001, p. 32) nace un nuevo impulso: ser el mejor caballero que se haya concebido sobre la faz de la tierra. Arrojo que aparece como germen desde las primeras páginas de la novela.

En esta medida, el *habitus* interesa, sobre todo, porque funciona como 'catapulta' o 'catapultamiento', que responde a la pulsión humana hacia la diferenciación en aquella empresa existencial de hacerse humano o, en el caso del Quijote, de hacerse caballero, hombre de armas y de honor. Es este movimiento perpetuo, el de salir de la inercia, de lo habitual, de la cotidianidad, el que permite elevarse sobre las alturas de lo normalizado, haciendo posible la aparición del *homo athleta*. Estos seres inusuales, anormales y excepcionales son los verdaderos acróbatas, objetos de la mirada de aquellos que permanecen en tierra; liberado de la tensión gravitacional que opera en el mundo de abajo —el de las costumbres estáticas o 'campamentos de base'³³ como prefiere llamarlos Sloterdijk— el acróbata logra situar nuevas cumbres. En medio de este tipo de hazañas, no solo

33 Sloterdijk afirma sobre el campamento de base: "El discurso de Nietzsche sobre el último hombre nos suministra la primera versión del problema del campamento de base. Aparece tan pronto como se hizo posible la afirmación programática de que el campamento de base y la cumbre son lo mismo, o mejor, cuando puede expresarse totalmente en serio la opinión de que la estancia en el campamento de base y su prolongación en ella hace superflua cualquier clase de expedición hacia las cumbres". (2012, p. 231). Si desea saber más al respecto, se recomienda consultar el libro: *Has de cambiar tu vida*, principalmente en el cuarto capítulo.

se crea un abismo, un distanciamiento, una escisión entre el acróbata y la muchedumbre expectante, sino que supone *de facto* nuevas formas ejercitantes. Así lo hace ver Sloterdijk citando a Karl Jaspers:

[...] ‘Pero lo que el individuo logra, cambia, sin embargo, indirectamente a todos’. Al llevar a cabo estos individuos extremos sus ejercicios en el alambre de la humanización introducen para los congéneres restantes el deber de hacer sus pequeñas acrobacias, para permanecer dentro de la comunidad de ejercicios de los seres convertidos en humanos. (2012, p. 250)

Ese sujeto “escindido” del que habla Jaspers, distanciado de sí y de lo que es, ya no puede seguir siendo lo que era y aquellos que lo observan tampoco podrán volver a la normalidad del mundo anterior. A partir de ahora se ha configurado una nueva ‘normalidad’ y tendrán que entrenarse en nuevos hábitos. El hombre ejercitante deberá tomar distancia de sí, cuidar de lo que es y ejercitarse. Este es el imperativo del *homo athleta*.

De este modo, el hombre ha de cuidarse de caer en la inercia de las costumbres, pasiones y opiniones que le serán transferidas mediante la educación, ya que puede ser tragado por las sombras de lo común, de la masa; deberá sobreponerse a partir del ímpetu y la posibilidad de ir más allá de la oscuridad que amenaza con consumirlo: lo ya dado, lo acabado. En el caso de don Quijote, este aparece como un acróbata de la caballería, un individuo que, rompiendo con lo que se espera de él, trasciende más allá de sí mismo, se enfrenta con su sin razón a la razón acostumbrada, a la continua opinión del deber ser y hacer, toma su rocinante y emprende las más “descabelladas” aventuras, decidiendo ser de otro modo. Se presencia así un ser activo y vivaz que “participa en un programa de despasivización de sí mismo y pas[a], de un estado donde era meramente un ser moldeado al otro lado, al lado de los moldeadores” (Sloterdijk, 2011, p. 253).

El hidalgo enflaquecido presenta en nuestra lectura una postura que nos permite mostrar el potencial del ejercicio y el hábito

al interior de las propuestas de Peter Sloterdijk. Como se pudo observar, para el filósofo alemán, no debe negarse la presencia de las costumbres en el trono del hombre, por el contrario, la repetición se posiciona en la construcción del individuo, en la constitución acrobática del hombre. Este, al ser condenado a la ejercitación, no puede quedarse en la inercia. En consecuencia, todo acto del individuo tiene como propósito tender a más, siempre en un constante enclave hacia un prospecto vertical.

El proyecto del Quijote era:

[...]hacerse caballero andante e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras y a *ejercitarse*³⁴ en todo aquello que él había leído que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravios y poniéndose en ocasiones y peligros donde, acabándolos, cobrase eterno nombre y fama. (Cervantes, 2015, p. 31)

El señor Quijada muy bien podía mantenerse en la inercia, seguir leyendo y administrando su hacienda, como lo había hecho durante años, pero él quería ir más allá, tenía como foco un tipo de hombre que solo alcanzaría en la medida en que se levantara de su silla. De este modo se hizo artífice y artificio de su acción. Asumió las riendas de su propia existencia. Don Quijote de la Mancha hizo de sí un *homo athleta* y su impulso fue la lectura.

La lectura como domesticación

En el primer apartado de este capítulo abordamos la pregunta antropológica 'qué es el hombre' y avanzamos en una condición necesaria para la constitución de lo humano, el ejercicio y la repetición. En el apartado dos ubicamos al Quijote, y con ello a la lectura, dentro del sistema inmunitario psicoimmunológico. En el apartado tres analizamos el potencial del ejercicio y el hábito. En el siguiente apartado examinaremos, desde el Quijote, a la

34 Las cursivas son nuestras.

lectura como proceso de domesticación que permite dar forma, establecer una morada, y crear vínculos.

La tradición reflexiva en torno a la lectura es relativamente nueva, sobre todo si se le toma por asunto central a dilucidar; es verdad que las diversas corrientes hermenéuticas han dado apuntes interesantes sobre la cuestión; no obstante, no dejan de ser suficientes y como muestra de ello yace la declaratoria que realiza Barthes en una de sus conferencias:

Respecto a la lectura me encuentro en un gran desconcierto doctrinal: no tengo una doctrina sobre la lectura: mientras que, ante mis ojos, se está esbozando poco a poco una doctrina de la escritura. Este desconcierto a veces llega hasta la duda: ni siquiera sé si es necesario tener una doctrina sobre la lectura; no sé si la lectura no será, constitutivamente, un campo plural de prácticas dispersas, de efectos irreductibles, y si, en consecuencia, la lectura de la lectura, la metalectura, no sería en sí misma más que un destello de ideas, de temores, de deseos, de goces, de opresiones, de las que convendría hablar. (1994, pp. 39-40)

Sin duda, la lectura es un enigma, no tanto por su ejecución mecánica, sino, de hecho, por los diversos modos en que puede darse; a lo cual ha de sumarse el hecho que, a nivel investigativo con respecto a la escritura, se encuentra rezagada. Sin embargo, claramente, guarda una relación inextinguible con esta, hasta el punto de darse la posibilidad de escribir la lectura (Barthes, 1994). Derrida planteará de manera perentoria esta proximidad al afirmar: “no hay nada por fuera del texto” (Derrida, 1971). Más allá de estas consideraciones, hemos deseado afrontar el problema desde la antropología filosófica, para así entender la lectura como un dispositivo productor de hombres y, por supuesto, un medio para hacerse a sí mismo. Cambio en la mirada que habilita modos distintos de navegar en las profundidades de la lectura y sus territorios.

El filósofo alemán Sloterdijk posiciona la lectura como artefacto de domesticación del hombre. A primera vista, la palabra puede

parecer altisonante, pero, sobre todo, concierne a un significado profundo y nada banal de la acepción; en el lenguaje común, el acto de domesticar se encuentra emparentado con “hacer tratable a alguien o algo”, “reducir la animalidad” o “echar por tierra el salvajismo”; de hecho, la RAE (2020) lo anuda a los verbos: reducir y tratar; pese a ello aludiría al acto de dar forma, de moldear, que no por necesidad implica someter. De hecho, en el famoso texto de Saint-Exupéry, *El principito*, la palabra nos remite a otro significado que se enlazaría con lo mencionado, para ello cabe reparar en el siguiente diálogo:

—Ven a jugar conmigo —le propuso el principito—, ¡estoy tan triste!

—No puedo jugar contigo —dijo el zorro—, no estoy domesticado.

—¡Ah, perdón! —dijo el principito. Pero después de una breve reflexión, añadió: —¿Qué significa “domesticar”? [...]

—Es una cosa ya olvidada —dijo el zorro—, significa “crear vínculos...”

—¿Crear vínculos?

—Efectivamente, verás —dijo el zorro—. Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, yo seré para ti único en el mundo[...]. (Saint-Exupéry, 2003, p. 22)

Así, domesticar también concerniría a crear vínculos, a estrechar relaciones con el otro y, por qué no, con uno mismo; vínculo que resuena con otro término, el de amistad. Amistad que, en tanto *philia*, no solo acerca sino que “crea lazos”. Empero, esta acepción solo es posible cuando encuentra eco en la raíz latina *domus*, que significa casa, hogar; por lo que equivaldría a hacer del otro mi hogar, mi lugar de morada, mi conexión y refugio con el mundo. Pero, a la vez, posibilidad de construir con aquel otro esa morada. En suma, se trata de una forma específica de habitar y, simultáneamente, de crear ese escenario.

Philippe Meirieu (2010) va un poco más allá y asume la domesticación como metáfora de la hospitalidad y bienvenida a los recién llegados. Domesticar, en este sentido, tendría que ver con dar entrada —integrar— al *domus*. Es así que domesticar asume la forma de aprender a vivir juntos, es decir, hospedar, con-vivir, compartir, crecer juntos. El niño, el recién llegado, el extranjero, tendrá que aprender todo lo necesario para poder vivir con sus semejantes. “Este es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad” (Meirieu, 2010, p. 22). El niño, ese recién llegado que debe ser hospedado, recibido y conducido, debe aprender las normas de la casa (Meirieu, 2010, p. 22). Es más, en clara sintonía con el carácter prematuro del ser humano que esboza Sloterdijk, Meirieu resalta una vez más que “todo hombre llega al mundo totalmente despojado y por eso todo hombre ha de ser educado” (p. 22). De manera que la domesticación, más allá de las acepciones comunes que ha asumido, tendrá que ver con crear lazos, pero también con esta suerte de acogida. Una extraña acogida, por demás, pues es un recibir que prepara para un nuevo viaje.

Todo ello nos indica que la domesticación funcionaría diagramáticamente desde cuatro ejes: 1-Como amansamiento de lo salvaje, 2- como el acto de dar forma, 3- como la morada habitada y 4- como acogida y creación de vínculos. Serían estas tres últimas formas sobre las que opera Sloterdijk, de ahí que cuando mencione que “una lectura adecuada amansa” (2006, p. 32) se refiera, tanto a la acción de dar forma como a la configuración de aquel espacio común. Una manera de habitar y de ser habitado.

De este modo, la lectura permite un cuidado y direccionamiento de los individuos a partir de políticas donde, por ejemplo, se asumen —la lectura y la escritura— como requisitos fundamentales para el florecimiento de las naciones. Al punto que Sloterdijk mismo llegue a igualar la lectura con el servicio militar en tanto gesto patriótico. Afirma Sloterdijk (2006): “el servicio militar obligatorio para la juventud masculina y la lectura obligatoria de los clásicos para los jóvenes de ambos

sexos caracterizan la era de la burguesía” (p. 26). Se implanta así el arquetipo del hombre intelectual que va a versar sus actividades hacia la lectura juiciosa y concienzuda de un canon específico. Entonces, desde esta matriz, no se trataría de leer por leer o de leer de manera desprevenida y aleatoria; de una u otra manera, habría una directriz mayor en la que la selección de los libros sería dada bajo distintos recortes y criterios, como por ejemplo, la idea de los clásicos. Aquello que se lee —y la manera como se lee— también responde a condiciones de posibilidad y, particularmente, a formas históricas de veridicción y subjetivación.

Si lo vemos bien, ese mismo arquetipo de los clásicos estaba ya latentes desde las primeras páginas de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la mancha*. Así lo deja ver Cervantes, quien, de forma inteligente y satírica, recrea en el escrutinio que el cura y el barbero hicieron en la biblioteca del Quijote bajo la preeminencia de las buenas lecturas y la modulación del tipo de lecturas permitidas. Una suerte de tensión entre la policía de la lectura y de los discursos con la voluntad de leer. La proscripción, la quema y la sanción anteceden, de esta manera, formas patológicas derivadas de la lectura. Una lectura que, una vez más, muestra toda su fuerza modificante sobre aquellos que osan estrechar los vínculos con los espíritus que reposan en los libros.

el ama [...] [tomó] una escudilla de agua bendita y un hisopo, y dijo:

—Tome vuestra merced, señor licenciado [refiriéndose al sacerdote], rocíe este aposento; no esté aquí algún encantador de los muchos que tienen estos libros, y nos encanten, en pena de la que les queremos dar, echándolos del mundo.

Causó risa al licenciado la simplicidad del ama, y mandó al barquero que le fuese dando de aquellos libros uno a uno, para ver de qué trataban, pues podía ser halla algunos que no mereciesen castigo de fuego. (Cervantes, 2001, p. 46)

Siguiendo este enclave podemos precisar que, a nivel social, la lectura se presenta como una directriz, en la que la selección de textos será regulada desde discursos y formas imperantes.

Ciertamente las páginas de los libros contienen en sí mismas un gran riesgo para la cotidianidad y su orden. El Quijote es expresión del efecto perturbador y creador de las letras que, como dormidas, esperan su momento. Este es el peligro que tanto temen los guardianes de las buenas maneras, el correcto pensar y la cordura. De hecho el canon, entre otras estrategias normalizadoras, emerge como artefacto ordenador.

En el caso del maltrecho hidalgo, nos encontramos con la quema de libros anunciada en la cita anterior, así como con el ritual del hisopo que representa el exorcismo de los libros, como si estos fuesen objetos malditos dispuestos a profanar la sagrada normalidad; libros que parecen compartir la naturaleza mística de las voces de las sirenas. En efecto, los libros refugian demonios (*daimon*) junto con su fuerza disruptiva, modificante, de-formante. Claramente, toda modulación es irrupción, afectación, en una palabra, de-formación, en tanto alteración de una forma para dar lugar a otra. Así pues, formar implica, simultáneamente, de-formar, in-formar y trans-formar. En este punto cabe recordar que es el sacerdote, precisamente, quien se encargó de decidir qué libros debían quedarse en los anaqueles, en un evidente gesto de dominio de la religión frente al establecimiento de los buenos libros y lecturas. La religión representaría, en este caso, uno de aquellos entes encargados de dictar el canon y fijar las formas de leer en el intento —o ilusión— de regular y administrar los efectos de la lectura. Cuestión también palpitante siglos después en otro insigne texto, heraldo de su época, ante la siempre presente pregunta antropológica y lo que significa ser humano. Una pregunta acompañada de otra pregunta: la de la lectura y la del hacerse humano. Una pregunta antropológica frente a la lectura o, si se prefiere, una inquietud por la lectura en tanto mecanismo productor de hombres ('humanizador'). En fin, en su breve opúsculo *¿Qué es la ilustración?*, Kant aborda el interrogante: «¿cómo se hace un hombre?», desde la idea de la autonomía y la huella de la razón; y se encuentra, tangencialmente, con el problema de los libros, la

lectura y la educación. ¡*Sapere aude!*³⁵ es el grito antropotécnico de la modernidad. En suma, para retomar el curso de la exposición, dictar el canon es, *ipso facto*, pretender encauzar la fuerza modificante de los libros junto con sus efectos formativos.

La lectura como lugar de domesticación constitutiva de las sociedades y dictadora de las normas imperantes (piénsese en su función en la construcción de ciudadanos que puedan participar de la democracia) tendría que ver con los sistemas socio-inmunitarios, formas que hemos heredado y nos permiten desenvolvernó en el artificio llamado cultura; por eso se puede afirmar que “la lectura ha constituido una gran potencia educadora de hombres” (Sloterdijk, 2006, p. 35). A pesar de ello, también es capaz de integrar modos de autoproducción de subjetivaciones encarnadas en las vidas de cada uno. Ese carácter hace alusión a los sistemas psico-inmunológicos que entrarían en contacto con lo que hace de sí Alonso Quijano.

Los ratos que estaba ocioso [el Quijote] –que eran los más del año–, se daba a leer libros de caballerías, con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza y aún la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas fanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y, así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber de ellos [...] En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio. (Cervantes, 2015, pp. 28-30)

La lectura hace parte del ritual diario del señor Quijano. Este hombre, que día a día debía hacerse cargo de su hacienda, perdió por completo el interés por ello, para sumergirse en el mundo de las letras, grafos –diminutos e inofensivos en apariencia– que lo llevaron a cambiar sus hábitos. Sus ejercicios, especialmente el

35 La locución latina *Sapere aude* tiene diferentes acepciones: “atrévete a saber”, “ten el valor de usar tu propia razón”, “ten el valor de utilizar tu habilidad para pensar”, “atrévete a pensar”.

de la caza, se modificaron al igual que su modo de ser y operar en el mundo, por cuenta de las historias y universos abiertos con las páginas de los libros. *Stricto sensu*, sufrió una conversión — *metanoia*—en tanto transformación de sí mismo. En este orden de ideas, la lectura aparecerá como punto de anclaje de cierto tipo de ejercitación que hace de un hombre común un caballero —o ¿remedio de este?—. Relación con la lectura que resalta de manera clara y sostenida su carácter más *poiético* y hace de la vida misma *poiesis*, creación, invención, inacabamiento, modificación. Efecto de la lectura que desborda sus márgenes y se hace potencia, impulso *demiúrgico*, subjetivación y ejercicio.

La autoproducción del Quijote se vislumbra desde su nombre como personaje —¿sujeto?—, pues según se menciona “tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada (que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben), aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quijana” (Cervantes, 2001, p. 23). Curiosamente, en la segunda parte de la obra,³⁶ Cervantes nos dice que su verdadero nombre era Alonso Quijano; pese a ello, aparece a lo largo de la obra como Don Quijote, cambio sustancial respecto a sus apelativos. No obstante, será en el capítulo XIX, una vez el personaje ha realizado varias proezas de caballería, cuando reciba por parte de Sancho Panza el renombre del “Caballero de la triste figura”. Esa nueva designación marcaría un cambio en su persona, una consagración a causa de la *metanoia* (transformación) por la lectura, una bifurcación a una nueva realidad; en suma, una domesticación de sí mismo como preparación a la gesta acrobática acaecida en su persona y, por tanto, como ruptura.

Leer propicia en el hombre una ejercitación nueva, un tender a más; no obstante, la postura de Sloterdijk lleva a considerar

36 “Cervantes dividió el primer tomo de su Don Quijote en cuatro partes; pero continuó la numeración de los capítulos hasta el fin del volumen. Cuando publicó, diez años después, el segundo tomo, le dio el título de *Segunda parte*, por lo cual se ha considerado siempre dividida la obra en dos partes no más” (Nota del editor, en Cervantes, 2001, p. 63)

que la era de la lectura como propiciadora del cuidado de los hombres, ha sido soslayada bajo la modificación de los modos en que se relaciona el hombre con el mundo; esto significa, por ejemplo, que a partir de 1945 la domesticación estará a cargo de nuevos medios de comunicación como la radio y la televisión.

nuevos medios de telecomunicación político-cultural que han reducido a unas modestas dimensiones el esquema de las amistades surgidas de la escritura. La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha pasado, porque ya no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se podrían organizar de acuerdo con el modelo amable de las sociedades literarias. (Sloterdijk, 2006, p. 29)

Bajo ese turbio panorama en el que la literatura parece estar condenada a la marginalidad (al menos las viejas maneras de leer y el libro mismo), es bueno plantearnos los modos en que aún se hace resistencia a la muerte literaria expuesta por Sloterdijk; pues, así como nuestro querido hidalgo decidió leer los textos que se salían del canon para constituirse como el “caballero de la triste figura”, podemos plantearnos la posibilidad de hacer de nuestro *domus* literario las trincheras frente a la enajenación. Vale la pena precisar que los procesos de alfabetización en la escuela incurren en la producción de individuos capaces de proyectarse en el mundo; no obstante, vale la pena enfatizar la potencia de la lectura personal, aquella que transforma la subjetividad —desde su interioridad— en una relación psico-inmunitaria *a partir, con y desde* el texto escrito. Tal vez, la locura del Quijote figure el malestar de una época y su pérdida de la cordura exprese el intento de hacer de sí mismo algo *otro*, un intento por encontrar el hogar propio fuera de los lugares comunes designados por los hombres cuerdos.

Conclusiones

Los postulados de Sloterdijk se posicionan en el trabajo como herramientas de análisis, no solo de una época, sino del *Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*; o, quizás, el juego sea el

contrario: el Quijote ha sido nuestro pretexto para comprender los postulados del filósofo alemán, quien se ha esforzado por hacer una radiografía de las sociedades contemporáneas. Sea como sea, se ha emprendido un camino de comprensión que ilumina ambos costados. Así, vemos en ese panorama la lectura como movilizadora de los modos de ser que dieron cabida a la instauración de modelos políticos y sociales, pero también como propiciadora de subjetividades y modos de ser. Es lo que hemos designado como una aproximación antropológica a la lectura.

La lectura tiene la potencia de transformar, crear y recrear mundos posibles, tanto al interior de los individuos, desde su constante juicio y cuidado de la lectura personal, como en los aspectos sociales, al instaurar textos canónicos que hablan en y por cada una de las épocas. Como veíamos hacia el final del apartado anterior, Sloterdijk no tiembla al decir que los nuevos medios de educación, domesticación e incluso, enajenación de la sociedad, se centran en aparatos tecnológicos que han coaptado la atención que, en su momento, tuvo la lectura. Pero esta afirmación puede resultar demasiado amplia, pues, tal vez, a lo que nos estamos enfrentando es a nuevos modos de comprender y entender la lectura. Sería torpe encuadrarla dentro del libro de 300 páginas que será leído, de tapa a tapa, por cada individuo como mecanismo para adquirir la membresía de la selecta sociedad de intelectuales. Acaso, ahora la lectura pueda ser vista como un quehacer constante encuadrado en los banners, la publicidad, las noticias, los hipertextos, los tweets y chats, de modo que la lectura empezaría a situarse en los pequeños textos, en conjunción con nuevos símbolos, ideogramas y escenarios y, ante todo, en confluencia con nuevos hábitos y razones.

En nuestro caso, comprender que el *Quijote de la Mancha* se produjo a sí mismo en el acto de leer es una invitación rebelde a la autoproclamación de nosotros mismos, a recrearnos en el goce de darnos forma. Pero aún más importante es la ejercitación que estableció consigo el Caballero de la triste figura para ser lo que deseaba, al punto de convertirse en catapulta suya y de otros. Potencia del hacerse, modificarse y ampliarse y, por qué no, forma

inusitada de rasgar la inercia acuerpada en aquel amante de los libros, de sus aventuras y universos. En suma, Alonso Quijano es la muestra del movimiento del tender a más, de lo irreverente, de la razón de la sinrazón en un mundo acostumbrado a enmarcar el movimiento que debe seguir cada individuo, la locura encarnada que busca nuevos caminos y sentidos. El Quijote ha perdido la cordura, pero le ha dado sentido a su vida, quizás ese sea el movimiento que ha de ser asumido por cada ser humano. No es gratis que el gran escalador de las cumbres escarpadas del alma, Nietzsche, haya caído en el delirio.

Referencias

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Ediciones Paidós.

Canguilhem, G. (1978). *Lo normal y lo patológico*. Siglo Veintiuno editores, S.A.

Castro-Gómez, S. (2012, agosto). Sobre el concepto de la antropológica en Peter Sloterdijk. *Revista de estudios sociales*, 43, 63-73. <http://dx.doi.org/10.7440/res43.2012.06>

Cervantes, M. (2001). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Casa editorial el tiempo. (Original publicado en 1605).

Cervantes, M. (2015). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Alfaguara. (Original publicado en 1605).

Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo veintiuno editores.

Diógenes, L. (2007). *Vidas de los filósofos ilustres*. Alianza editorial. (Original escrito a mediados del siglo III).

Iriarte, I. (2016). Goethe, Werther y la muerte. *Revista Nova et Vetera*, 2(16), <https://www.urosario.edu.co/Revista-Nova-Et-Vetera/Vol-2-Ed-16/Columnistas/Goethe-Werther-y-la-muerte/>

Kafka, F. (2017). *Informe para una academia*. Ediciones Akal.

Meirieu, Philippe. (2010). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes.

Nietzsche, F. (2017). *Aurora*. Editorial Tecnos.

Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Alianza editorial. (Original publicado en 1885).

RAE (2020). *Domesticar*. En: <https://dle.rae.es/domesticar?m=form>

Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. En: *Leer para comprender, escribir para transformar – Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Ministerio de Educación Nacional.

Saint-Exupéry (2003). *El principito*. Edición electrónica: Henry.

Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano*. Ediciones Siruela.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-textos.

Capítulo 7.

Tensión vertical, ejercicio y homeotécnicas en el *doping*. Un análisis desde Sloterdijk

*Daniela Patiño-Cuervo*³⁷

*Aura Marcela Torres-Torres*³⁸

*Oscar Pulido-Cortés*³⁹

- 37 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-8928-3910>
Correo electrónico: daniela.patino@uptc.edu.co
- 38 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://orcid.org/0000-0003-4426-9960>
Correo electrónico: aura.torres01@uptc.edu.co
- 39 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>
Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co

La gente, por un rayo esplomaba s. La gripa no dieron sepultura erpos. Los ron cómo e perso aron en arco Fidel en su des- mal no lo rrieron en el año. 871 fueron causados por el virus. Más de cuarenta mil personas sufrieron la enfermedad solo en Bogotá. Entre octubre y noviembre murieron en el país 1.573 personas.

La epidemia, aunque tocó a todos los sectores de la sociedad, se ensañó especialmente con la población menos favorecida. Se desnudaron las grandes carencias en salud pública del país. En noviembre, la 'peste' empezó

EN L
dram

uencias a gente, un rayo plomaba La gripa o dieron sepultura pos. Los on cómo e perso aron en de los mil decesos rrieron en el año. 8 causados por el vir cuarenta mil perso ron la enfermedad gotá. Entre octubre bre murieron en el personas.

La epidemia, au a todos los sectore ciedad, se ensañó mente con la pobl nos favorecida. Se

Introducción

Este capítulo hace parte de los resultados investigativos del proyecto “Antropotécnica y ejercicio en la obra de Peter Sloterdijk: implicaciones para la filosofía de la educación y las prácticas educativas contemporáneas” y propone un análisis del *doping* en el mundo del ciclismo a partir de las categorías ‘tensión vertical’, ‘homeotécnica’ y ‘ascesis’, en el documental Ícaro, del director Bryan Fogel (2017). El propósito del capítulo es reflexionar y pensar lo educativo desde el rastreo de la constitución de los sujetos contemporáneos, en donde el ser deportista de alto rendimiento, tal y como el educarse, implica un perfeccionamiento constante del sujeto. Esta constitución está determinada por la ejercitación permanente, la toma de decisiones impulsadas por tensiones, el cambio o establecimiento de nuevos hábitos y el uso de factores externos que le mejoren su rendimiento; lo que conduce a una transformación espiritual y corporal.

La metodología de investigación es cualitativa y se desarrolla en dos grandes fases: en la primera fase se realizó un análisis de algunas obras de Sloterdijk como: *Normas para el parque humano. Una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger* (2001); *Experimentos con uno mismo: una conversación con Carlos Oliveira* (2003); *El hombre operable. sobre las posiciones filosóficas de la tecnología genética actual* (2006); *Has de cambiar tu vida* (2013); *El Sol y la muerte: investigaciones dialógicas* (2014); con el fin de

identificar la relación del cuerpo (físico) con las tres categorías que dan nombre al capítulo. Este momento se configura a modo descriptivo con una perspectiva analítica, con el fin de clarificar conceptos teóricos o categorías y posibles subcategorías sobre las que se hará la codificación y análisis de las historias de *doping* en el ciclismo en documentales seleccionados. Para este análisis se usó el *software* Atlas.ti. En la segunda fase se realizó el análisis del documental Ícaro (Fogel, 2017) relacionado con el deporte y las transformaciones del cuerpo a partir de alteraciones metabólicas derivadas de series de ejercicios y repeticiones o intervención en los porcentajes de compuestos químicos propios de la biología humana.

El capítulo se divide en cuatro apartados: en el primero se expone la propuesta de Sloterdijk en cuanto al principio de “hay información” como sustituto de “hay ser” y la forma de conjugar el alma y la materia en la comprensión de lo humano; también se revisan allí los conceptos ‘homeotécnica’ y ‘tensiones verticales’, haciendo énfasis en el cuerpo y la genética. En el segundo apartado se describe el panorama del *doping* en las instancias deportivas. La tercera parte se dedica a la contextualización de la fuente documental analizada. Finalmente, se presenta el análisis del *doping* en el ciclismo a partir del documental Ícaro y las tres categorías que hemos usado de Sloterdijk.

Técnicas genéticas en el posthumanismo

Sloterdijk es un filósofo controversial que acumula una extensa obra, en la cual desarrolla conceptos igualmente polémicos, uno de ellos es ‘antropotécnica’, el cual define como: “los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (Sloterdijk, 2013, p. 24), es decir, los procesos de mejora, formación y civilización que el hombre ha hecho se relacionan con lo mental: ejercicios y técnicas sobre el pensamiento; y lo físico: ejercicios y técnicas sobre el cuerpo, modificaciones y mejoras de lo biológico. La filosofía se ha

enfocado en los procedimientos del pensar, de la constitución de sí como unidad o colectivo desde el pensamiento, en contraste, la instancia física ha pasado a un segundo plano. Consideramos pertinente realizar un análisis de aquello olvidado, poner el énfasis en las modificaciones, alteraciones y procedimientos que buscan la optimización del sujeto en tanto ente biológico. En el deporte, por ejemplo, se pueden reconocer antropotécnicas biomédicas o bioquímicas cuyo fin es el optimizar o mejorar el rendimiento natural.

Tras la advertencia de la caducidad del humanismo, que el autor advierte en su conferencia *Normas para el parque Humano* (Sloterdijk, 2001), lanza la inquietante pregunta por aquello que ha de domesticarnos en los tiempos de lo posthumanista, inquietud que lleva consigo, además, la cuestión sobre la condición humana o de lo humano. A partir de estos interrogantes Sloterdijk (2006) propone otra forma de entender la humanidad por medio del principio “hay información” como actualización de la idea heideggeriana “hay ser” (Esquirol, 2011), con lo cual Sloterdijk hace énfasis en la genética, lo biológico y la materia.

El humanismo se basa en la idea de domesticación del hombre; allí el ser se divide en sujeto y objeto, en alma y cuerpo, en espíritu y materia; por tanto, hay una relación de amo y esclavo. Una relación de dominación en la cual el amo —sujeto o alma—, por medio de técnicas, intenta adiestrar al animal —cuerpo o materia—, de este modo lo salvaje se suprime y emerge lo humano.

La escritura y la lectura son las técnicas o antropotécnicas del humanismo; el amansamiento del hombre se obtiene con la lectura adecuada, como “animales sometidos a influencia” (Sloterdijk, 2001, p. 33). El acceso a las lecturas correctas permite que el hombre se amanse o se adiestre conforme a las ideas de humanidad previamente seleccionadas por el dispositivo civilizador y, por tanto, quien no tiene acceso a las letras conserva un estado de salvajismo (Sloterdijk, 2001).

La influencia en la era digital o tecnológica no corresponde únicamente a la lectura, a la selección de los textos adecuados, si bien el libro no ha desaparecido: “ha perdido la función que desempeñaban; que ya no son las piezas clave para mantener y fomentar una forma común de vida” (Esquirol, 2011, p. 182). La tecnología trajo consigo no solo un cambio en el acceso al material escrito, sino también en la manera de transmitirlo, como lo multimedial; sin embargo, el ocaso de la antropotécnica de la escritura se encuentra en la emergencia de lenguajes divergentes; los algoritmos, las redes semánticas y las instrucciones codificadas, las cuales son el entramado lingüístico que soporta lo digital.

En el estado actual del mundo, el rasgo singular más notable de la historia tecnológica e intelectual es que la cultura tecnológica está produciendo un nuevo estado de agregación del lenguaje y la escritura, estado que tiene ya poco en común con las interpretaciones tradicionales por parte de la religión, la metafísica y el humanismo. (Sloterdijk, 2012, p. 2)

Al perecer la antropotécnica de la lectura se configura como el ideal humanista literario y, por consiguiente, han de surgir nuevas formas de interpretar lo humano. En este sentido Sloterdijk propone el principio de “hay información” como una forma gramatical nueva capaz de contener tanto el lenguaje que permite la comunicación entre hombres, como la lingüística de lo computacional y lo genético.

En la frase “hay información” hay implicadas otras frases: hay sistemas, hay recuerdos, hay culturas, hay inteligencia artificial. Incluso la oración “hay genes” sólo puede ser entendida como el producto de una situación nueva: muestra la transferencia exitosa del principio de información a la esfera de la naturaleza. (Sloterdijk, 2012, p. 8)

Aquello implica, además, el cambio del estatuto dual del ser como sujeto-objeto. “La información” conjuga la hibridación del hombre en una tercera línea de interpretación, donde es al mismo tiempo alma y materia, donde sus componentes genéticos y

espirituales se entretajan y confunden en un sistema informante e informado, se reconoce entonces “el estatuto híbrido del hombre como espécimen biocultural” (Vásquez, 2013, p. 325).

Lo biológico y lo genético, la materia física, toma importancia en la perspectiva posthumanista de Sloterdijk, en tanto hacerse hombres ya no solo tiene que ver con los ejercicios y modificaciones espirituales, con la transformación del alma por medio del pensamiento como su forma isomorfa, sino con la modificación y transfiguración de lo orgánico hasta su nivel celular, modificaciones en los paquetes de datos —en el ADN— y en los medios de transmisión —en el ARN—.

La conexión con la cultura y la tradición no solo se encuentra en la recepción de “cartas” o el material informativo de la humanidad, transportada por la tinta y el papel o trasladada en la era digital a lo “cyber” como textos en formato electrónico. El vínculo con la tradición se encuentra también en el genotipo, en la información genética transferida a los individuos, lo que da cuenta del trasegar humano y de los procesos evolutivos y ambientales. El genotipo ha sido transformado, transportado y transmitido a lo largo del tiempo de individuo a individuo, y caracteriza lo físico del fenotipo humano.

La humanidad filosófica se yuxtapone a la genética, es decir, que un individuo *homo sapiens* por el hecho de pertenecer a la especie se concibe como humano y no como salvaje o animal fracasado que precisa de adiestramiento. En apariencia, como apunta Esquirol (2011), este enunciado dialoga con un hombre rousseauniano, naturalmente dotado de inocencia y solidaridad; pero, el post-humanismo de Sloterdijk no apunta a declarar algún tipo de “bien” innato, sino a la negación de que quienes desconocen el lenguaje carezcan de humanidad, pues:

[en] realidad el pasadizo entre la naturaleza y la cultura, y viceversa, se ha encontrado, desde siempre, completamente abierto. Va a través de un puente fácil de cruzar: la vida como ejercicio [...] sólo hay seres humanos desde que se emplean en la construcción de ese puente. (Sloterdijk, 2013, p. 25)

La modificación de la información genética o la biotecnología no sería entonces cuestión anti-humana, sino una forma de construcción de subjetividad, en la cual no ha de reconocerse perversión alguna, “siempre que ocurran en un nivel lo suficientemente alto de conocimiento de la naturaleza biológica y social del hombre, y se hagan efectivos como coproducciones auténticas, inteligentes y nuevas en trabajo con el potencial evolutivo” (Sloterdijk, 2006, p. 14).

De otro lado, al desechar el sistema de dominación amo-esclavo, el sujeto no se interpreta como señor de la naturaleza, la materia o la sociedad, sino que se compone de operaciones derivadas de la conexión entre diversos códigos lingüísticos. Estas operaciones responden a técnicas nuevas, a las que Sloterdijk denomina ‘homeotécnicas’ o ‘homeotecnología’. A diferencia de las técnicas del humanismo —las alotécnicas— que irrumpen, discuten o contradicen la naturaleza, y los dispositivos artificiales contruidos, no se funden con lo natural:

la homeotecnología no puede desear nada totalmente diferente de lo que “las cosas mismas” son o pueden llegar a ser de propio acuerdo. Las “materias” se conciben ahora en concordancia con su propia resistencia, y se integran en operaciones que tienen en cuenta su máxima aptitud. (Sloterdijk, 2006, p. 17)

La realidad del hombre orgánicamente “desvalido”, que por naturaleza carece de fenotipos de carácter robusto con capacidad de afrontar la intrincada rudeza del ambiente, y la resultante fabricación de una “naturaleza segunda” que le ofrece el equipamiento necesario para sobrevivir (Castro-Gómez, 2012), han sido abordadas desde una técnica contranatural: las ‘alotécnicas’. El mundo artificial que se ha construido consiste

en luchas con las fuerzas fundamentales, como la gravedad. Se han creado armaduras para hacer al hombre fuerte, medios de transportes para hacerlo veloz, bombillas eléctricas para que pueda ver en la penumbra, aeronaves para que pueda volar, sistemas de comunicación para que pueda conversar a la distancia; todas ellas cumplen funciones contranaturales.

La alotécnica no ha de entenderse como una vía errónea en el trasegar del hombre como animal técnico, a partir de ella se ha consolidado la era informática actual; sin embargo, al igual que el humanismo literario, la alotécnica está perdiendo su función, y la construcción de la naturaleza protectora requiere de nuevos mecanismos tecnológicos. Ante el peligro de enfermedades letales adquiridas por virus, por ejemplo, se han requerido de homeo-técnicas genéticas. Los virus son agentes infecciosos portadores de información en cadenas de ADN y ARN, y si bien las técnicas de desinfección y ataque sirven para afrontar el riesgo, únicamente con el descubrimiento de la composición genética y las técnicas de cultivos de estos patógenos, materializadas en vacunas que estimulan el sistema inmunológico innato, fue posible generar inmunidad adaptativa (Karch & Burkhard, 2016).

Las tecnologías genéticas emergentes apuntan a la secuenciación de ARN, en donde se descubre el código genético del virus por medio de aislamiento, ruptura de las membranas celulares y la transcripción inversa de ARN a ADN (Noé *et al.*, 2020). Lo que se hace es un ejercicio de descubrimiento e imitación en la codificación de los genes; la homeotécnica desde la genética:

constituye la tentativa de descubrir e imitar los procedimientos por escrito de Dios. [...] Él no escribe textos, escribe los códigos. Quien pudiera escribir como Dios, daría al concepto de escritura un significado que ningún escribiente humano ha entendido hasta el momento. Los genetistas y los informáticos escriben ya de otra manera. (Sloterdijk *et al.*, 2014, p. 142)

Ahora bien, la mejora del hombre no se realiza de manera espontánea o mecánica ni responde a innatismo alguno. La creación de lo humano en función de operaciones o autooperaciones es una variable dependiente de las decisiones del sujeto, de las tensiones verticales que lo impulsan a la mejora, al cambio de vida. Según Sloterdijk (2013):

Se trata de mi aún-no interior. En mi momento de mayor conciencia me acierta de lleno el dardo de un recurso absoluto lanzado contra mi *statu quo*. Mi transformación sería lo único necesario. Si a continuación tú cambias de verdad tu vida no haces otra cosa que lo que tú mismo quieres con el mejor de tus deseos, tan pronto como sientes cómo una tensión de la verticalidad, que para ti tiene valor, hace saltar los goznes de tu vida. (p. 43)

Dopaje en el deporte

En el apartado anterior, se expuso la propuesta de Sloterdijk en cuanto al principio de “hay información” como sustituto de “hay ser”, así como la forma de conjugar el alma y la materia en la comprensión de lo humano. También se revisaron allí los conceptos ‘homeotécnica’ y ‘tensiones verticales’, haciendo énfasis en el cuerpo y la genética. En el apartado que continúa se describe el panorama del *doping* en las instancias deportivas.

El hombre a través de los periodos de evolución ha estado en la búsqueda de técnicas que le permitan mejorar su calidad de vida y hacer más eficientes sus procesos cotidianos, además es “un ser vivo que no puede dejar de ejercitarse, si ejercitarse significa repetir de tal manera un paradigma de acción que a consecuencia de su ejecución mejora la disposición para la próxima repetición” (Sloterdijk, 2013, p. 518). Por ejemplo, en las prácticas deportivas y en particular en los deportes practicados de forma profesional, el ejercicio o la vida ejercitante son su fundamento. El entrenamiento del cuerpo incluye rutinas alimenticias, hábitos de sueño y el trabajo muscular; labores de ejercitación que se realizan en forma de ascesis y que tienen como fin lograr aquello que nadie ha logrado.

Sin embargo, alcanzar lo imposible en medio de organizaciones deportivas que parecen estar “destinada[s] a estimular, dirigir, asesorar y administrar energías, en primer lugar) timóticas (de orgullo y ambición), y en segundo lugar, eróticas (de codicia y libidinosas)” (Sloterdijk, 2013, p. 127), junto con la abrumante exigencia de los fanáticos, rebosa los límites de la capacidad biológica, por lo que se ha recurrido a ayudas ergogénicas para mejorar el rendimiento, contrarrestar la fatiga y obtener mejores resultados haciendo uso desde hierbas, setas, opio, partes de animales hasta sustancias o métodos más complejos (Palomo & Hernández, 2005). Estos elementos por lo general son prohibidos por las autoridades deportivas y llevan a los deportistas a incurrir en el dopaje, motivados por los beneficios económicos y el reconocimiento social que se adquiere al momento de ganar o superar una marca.

Aunque el *doping* ha sido una constante en las competencias deportivas desde hace siglos, fue hasta en 1960 cuando se inicia un análisis de sustancias lícitas e ilícitas y se implementan medidas de antidopaje; tras la muerte del ciclista Knud Enemark Jensen durante su participación en los Juegos Olímpicos de Verano, realizados en Roma. En 1963 el Consejo de Europa entrega la primera definición de dopaje entendiéndose como: “la administración de sustancias extrañas o ajenas al organismo, con el fin de alterar su estructura fisiológica e incrementar de una manera artificial o ilegal su rendimiento en el desarrollo de la competencia”. En 1967 ese mismo consejo adopta una resolución contra el dopaje en las prácticas deportivas (*International Olympic Committee*, 1996; Mazzoni *et al*, 2011). Posteriormente, en la preocupación por el uso indiscriminado del dopaje, el comité Olímpico crea una comisión Médica Internacional (COI) de lucha contra el dopaje, la cual entrega un concepto más universal del *doping*, afirmando que es “la administración de sustancias pertenecientes a grupos prohibidos de agentes farmacológicos y/o el empleo de diversos métodos prohibidos” (*International Olympic Committee*, 1996). En ese mismo año elabora la primera lista de sustancias prohibidas (estimulante y narcóticos), con el fin de comenzar a hacer las pruebas de dopaje en deportes

Olímpicos, iniciando por los Juegos Olímpicos de invierno de 1968, en Grenoble, y los Olímpicos de verano, en México (Kamber & Mullis, 2010; Mazzoni *et al*, 2011).

Pese a los grandes esfuerzos realizados por las diferentes federaciones deportivas y a la creación de agencias nacionales antidopaje, en pleno siglo XX se descubren nuevas técnicas de dopaje y se destapan escándalos en diferentes competencias deportivas, como lo sucedido en el Tour de Francia de 1998, en donde se logra desarticular una gran red de dopaje internacional en el ciclismo (Festina Team). En ese momento el dopaje pasó a ser un problema de salud pública, provocando que en 1999 la COI convocará a la Conferencia Mundial sobre Dopaje en el Deporte, en Lausana (Suiza). Allí se habló de los derechos de los deportistas y su juramento olímpico, las sanciones que enfrentarían los diferentes entes infractores en dopaje, las responsabilidades de la CIO, las Federaciones Internacionales, los Comités Olímpicos Nacionales y el Tribunal de Arbitraje Deportivo en la lucha contra el dopaje. Producto de esta conferencia, en noviembre de este mismo año, se crea la Agencia Mundial Antidopaje (WADA por sus siglas en inglés), quienes posteriormente elaborarían el Código Mundial Antidopaje (Laudo *et al*, 2006; Müller, 2010; Mazzoni *et al*, 2011). Actualmente se celebró la Quinta Conferencia Mundial sobre Dopaje en el Deporte, en donde se aprobó la actualización y modificaciones hechas al Código Mundial Antidopaje, así como la lista de prohibiciones que entró en vigor el 1 de enero de 2021 (WADA, 2021).

Así como las normativas sobre el uso de *doping* en el deporte se han hecho más robustas y cada vez hay un mayor control y vigilancia de los deportistas, así también en la búsqueda del mejoramiento y el ansia de alcanzar nuevas metas se han desarrollado biotecnologías deportivas que dan pie a modificaciones mejoradoras en los deportistas, dentro de ellas se destaca el dopaje genético. El uso de estas técnicas ha producido un amplio impacto en las instancias éticas del deporte y ha puesto en discusión aspectos que no solo tienen que ver con el

incumplimiento de una norma; sino que trajo consigo una serie de cuestionamientos de bioética y bioderecho que se instauran en la legitimidad de los seres mejorados en cuanto a la esencia humana, y se plantea una supuesta deshumanización del deporte, que conlleva además a considerar una aparente brecha de desigualdad entre los seres “modificados” y los “naturales” (Pérez, 2012).

Para el 2001, el 90% de los tres millones de pares de bases que componen el genoma humano se habían descifrado, lo que trajo consigo la posibilidad de implementar nuevos tratamientos genéticos que contribuyeron ampliamente al ámbito terapéutico y mejorador; en el caso del deporte permitió explorar nuevas técnicas en aras de alcanzar un mejor rendimiento en los deportistas, hasta llegar a lo que hoy se conoce como el dopaje genético, que de acuerdo con la WADA es:

El uso de ácidos nucleicos o análogos de ácidos nucleicos que puedan alterar las secuencias genómicas y/o la expresión de genes por cualquier mecanismo. Esto incluye, pero no se limita, a las tecnologías de edición de genes, silenciamiento de genes y transferencia de genes. (2020, p. 6)

Dentro de los genes más comunes usados para el dopaje genético en deportistas se tienen:

Nombre	Localización	Mecanismo de acción
Eritropoyetina (EPO)	Cromosoma 7	En respuesta de hipoxia estimula la formación de eritrocitos en la médula ósea, lo que permite el transporte de oxígeno de los pulmones a las demás partes del cuerpo en este caso a los músculos, lo que aumenta la resistencia física.
Factor-1 de crecimiento insulina (IGF-1)	Cromosoma 12	Debido a su capacidad anabólica permite aumentar la masa muscular y mejorar la velocidad de los deportistas.

Hormona del crecimiento (GH)	Cromosoma 17	Por la estimulación de la glándula pituitaria, el GH regula el metabolismo muscular mediante el estímulo de la síntesis proteica, así como la reducción de la oxidación de aminoácidos; lo que permite un mayor rendimiento y capacidad de recuperación ante el ejercicio físico.
Hypoxia-inducible factor-1 (HIF-1)	Cromosoma 14	Al producirse un estado de hipoxia, la HIF-1 proporciona la adaptación metabólica; tiene un papel fundamental en el mantenimiento de la homeostasis del oxígeno.
Receptores de activación de los proliferadores de los peroxisomas (PPAR α)	Cromosoma 22	Estos receptores se expresan en el músculo esquelético y liso y en algunos órganos (hígado, corazón y riñón), la activación de este gen controla el metabolismo celular, modificando el sustrato energético usado por la célula e inhibe procesos inflamatorios de la pared vascular.

Fuente: Tabla 1. Elaboración propia.

En las intervenciones genéticas para el uso del dopaje se tienen dos tipos, de acuerdo a su poder invasivo en el cuerpo y sus efectos a largo plazo. La primera es una intervención somática, en la cual son intervenidas las células somáticas del individuo con el fin de modificar su estructura genética e intervenir algunos genes que están vinculados directamente al rendimiento físico (Tabla 1). Este tipo de intervención es menos invasiva que la siguiente, ya que únicamente afecta al individuo y la información modificada no es transmisible a su descendencia. El otro tipo de intervención son las modificaciones genéticas en línea germinal, en donde son modificadas las células germinales o células sexuales, con el fin de cambiar la información genética del nuevo individuo y permitir que este tenga un mejor rendimiento físico o aumentar sus capacidades metabólicas (Pérez, 2012).

La imagen del *doping*: Ícaro

En el primer apartado de este capítulo se expuso la propuesta de Sloterdijk en cuanto al principio de “hay información” como sustituto de “hay ser”, allí también se revisaron los conceptos ‘homeotécnica’ y ‘tensiones verticales’, haciendo énfasis en el cuerpo y la genética. Por su parte, en el segundo apartado se describió el panorama del *doping* en las instancias deportivas. En el apartado que prosigue nos dedicaremos a contextualizar el documental Ícaro, fuente que nos permitirá realizar el análisis del *doping* en el ciclismo.

El género documental, si bien hace parte del lenguaje cinematográfico, comprende un proceso investigativo sobre aspectos relevantes de una realidad desconocida u oculta que deriva en una interpretación subjetiva materializada en imagen y sonido y, por tanto, conlleva una responsabilidad tanto estética como conceptual (Patiño, 2009). La propuesta de régimen de verdad presente en el documental permite al espectador reflexionar sobre los posibles vínculos con su experiencia y la temática de la obra, además de cuestionar “la configuración de lo real, la pretensión de verdad de los discursos, la ética, la política y tantas otras temáticas caras a la filosofía” (Galazzi, 2012, p. 73). De esta manera, este género fue elegido como herramienta para el análisis de la realidad del *doping* en el ciclismo.

Ícaro (2017) es considerado como uno de los mejores y controversiales documentales de la década. Estrenado en agosto del 2017 y dirigido por Bryan Fogel, el documental muestra la otra cara de los deportes de alto rendimiento en donde las tensiones políticas y económicas surten un papel protagonista. Ícaro da a conocer datos sobre el dopaje en los deportistas rusos, basándose en las declaraciones del científico, exdirector del laboratorio antidopaje de los juegos olímpicos de invierno de Sochi 2014, Grigori Ródchenkov, las cuales son respaldadas por el Informe McLaren (informe redactado por la comisión de la WADA que da respuesta a las denuncias hechas en el programa de televisión *60 Minutes* y en *The New York Times*).

Si bien el documental inicia contando la historia de un deportista amateur que desea conocer qué estaba pasando con los controles antidopaje y se somete a doparse con tal de averiguarlo, la historia da un giro inesperado y termina contando detalles del escándalo del dopaje ruso en la que se involucran agentes del FBI, la KGB, deportistas y al presidente Vladimir Putin; dejando como protagonista al Dr. Ródchenkov. Es por ello que Fogel manifiesta: “La película, la historia de mi viaje, tomó un rumbo espectacular. Comencé explorando un asunto y terminé en una historia un millón de veces mayor de lo que hubiera podido imaginar, una historia que literalmente cambia la historia de todos los deportes, que cambia toda la historia olímpica” (García, 2021).

En el primer momento del documental se muestra como Bryan Fogel tras realizar una disputa ciclística (travesía *Haute Route*) y clasificarse dentro de los primeros 15, reflexiona sobre el alto nivel que tenían los 10 primeros deportistas, quienes de algún modo resultan inalcanzables. Convencido de mejorar su rendimiento y teniendo como referente a su gran ídolo, Lance Armstrong, decide someterse a usar sustancias prohibidas y poco éticas; acude a un profesional e inicia por inyectarse testosterona y EPO.

Fogel, se sumerge en lo que el documental llamaría la “pornografía y erotismo del deporte”. Tras un tiempo de estarse inyectando decide buscar ayuda para lograr pasar el control antidopaje y es aquí en donde conoce al doctor Ródchenkov (exiliado de Rusia y perseguido), quien le proporciona todo un tratamiento para llegar a conseguir dichos resultados. No obstante, al momento de participar en la anhelada travesía, durante la cuarta etapa, un fallo mecánico de su bicicleta y el desempeño de sus rivales lo lleva a ocupar el lugar 27, una posición aún más baja que en su primer intento. A partir de este momento el documental toma un tinte investigativo que da paso a la desilusión y repulsión por la corrupción deportiva, esto gracias a que Ródchenkov decide “mostrar al mundo lo que estaba pasando” y se entabla una relación de amistad y

complicidad con Fogel, que lleva a reafirmar una verdad desde fuentes primarias.

A través de entrevistas el científico Ródchenkov revela detalles del manejo de los deportistas dentro de los juegos Olímpicos de Sochi 2014 y el papel del gobierno ruso en la modificación de las pruebas antidopaje (alteración en las muestras de orina) para que sus deportistas lograran pasar cada uno de los controles, dejando entre dicho el papel del Comité Olímpico Internacional y la Agencia Mundial Anti Dopaje. El científico hace un relato de sus primeros acercamientos al *doping* deportivo, tras su fracaso por convertirse en atleta profesional, pese al uso de anabolizantes (estanozolol). Decide estudiar química e ingresa a trabajar en laboratorios de pruebas de *doping*; entre momentos tensos de persecución y a veces cómicos da detalles de lo que sería uno de los escándalos deportivos más grandes. Gracias a él se conoce los secretos más profundos del “*doping* de Estado” ruso y así lo reconoce Fogel, quien en la recepción del premio Oscar dedicó su galardón diciendo: “este premio está dedicado al Doctor Grigory Ródchenkov, nuestro intrépido denunciante que ahora vive en gran peligro y bajo el sistema de protección de testigos. Confiamos que el documental sirva como llamada de atención sobre lo que sucede en Rusia, y de la importancia de decir la verdad” (García, 2021).

Sin duda, este documental logra generar en sus espectadores zozobra y reflexiones profundas entorno al cuerpo humano, su ética y las tensiones que lo llevan a aceptar hacer uso de sustancias ilegales, aun sin ser consciente de las consecuencias que esto traerá. El recurrir a entrevistas, apartados de noticias nacionales e internacionales, testimonios de personas que vivieron de cerca toda la historia del *doping* ruso, que hasta ahora estaba contada por pedazos, le da al documental un toque realista y encantador para los amantes del espionaje.

La acrobacia del ciclismo, la divergencia de hilos tensados

En el primer apartado de este capítulo se expuso la propuesta de Sloterdijk en cuanto al principio de “hay información” como sustituto de “hay ser”, allí también se revisaron los conceptos ‘homeotécnica’ y ‘tensiones verticales’, haciendo énfasis en el cuerpo y la genética. Por su parte, en el segundo apartado se describió el panorama del *doping* en las instancias deportivas. En el apartado tres nos dedicamos a contextualizar el documental Ícaro, fuente que nos permitirá realizar el análisis del *doping* en el ciclismo. Finalmente, en este último apartado se presentará el análisis del *doping* en el ciclismo a partir del documental Ícaro y las tres categorías que hemos usado de Sloterdijk .

La creación y práctica de ejercicios y técnicas en los escenarios deportivos responden a ‘tensiones verticales’ enlazadas a la trascendencia en virtud, poder o bienestar económico. El atleta ciclista, en analogía con un acróbata, camina sobre el alambre tensado en búsqueda de la perfección. El “gran destornillamiento que hace la modernidad de un sistema de tensiones verticales codificado religiosamente y que había estado operativo varios milenios” (Sloterdijk, 2013, p. 90), acarrea el surgimiento de diversas tensiones que no se sujetan únicamente a Dios o al anhelo de una vida eterna, sino que “lo trascendental”, en donde está atado el alambre, se traslada, por ejemplo, a la razón, la ciencia y el poder.

El ciclista o atleta realiza una marcha hacia lo imposible por medio de la transformación de su cuerpo; la mejora de su rendimiento físico o deportivo responde al ejercicio, a la repetición en busca del mejoramiento, que involucra la actividad física, los fármacos, los componentes alimenticios y diseño y desarrollo tecnológico sobre las bicicletas. El ciclista se mantiene en un movimiento perpetuo sobre el alambre, pues si la atadura del alambre se encuentra en la trascendencia, en cada logro alcanzado en velocidad, resistencia o potencia existe la obligación de una mejora. La imposibilidad de un límite en la transformación de su cuerpo hace que el ciclista además de

aceptar las extremas modificaciones de su cuerpo, la ruptura de sus músculos, el índice de masa corporal bajo, la fatiga, la privación de alimentos, adopte o cree nuevas maneras de ejercitarse, de medicarse o doparse.

En la acrobacia del trascender en el ciclismo no solo hace acrobacia el ciclista, en esta coincide el atleta, los científicos, los médicos, los dirigentes de los equipos ciclisticos, entrenadores físicos, ingenieros:

[...] desde la ascesis a la acrobacia, surge del trasfondo de todo ello un universo de fenómenos que abarca sin esfuerzo alguno los más grandes antagonismos surgidos en el espectro que va de la plenitud espiritual a la fuerza corporal. En él coinciden aurigas e intelectuales, boxeadores y Padres de la Iglesia, arqueros y rapsodas, unidos por experiencias comunes en ese camino hacia lo imposible. (Sloterdijk, 2013, p. 91)

Es acróbata tanto Bryan Fogel como Grigori Ródchenkov, es acróbata Nairo Quintana y el aficionado que tiene “etapas” autoimpuestas cada domingo, pero, la instancia a la que se sujeta el hilo tensado en cada caso es diferente. En el caso del científico deportivo —como Grigori Ródchenkov— a partir del reconocimiento de la química, la biología y la medicina como parte fundamental del mejoramiento físico del hombre, se crea la tensión de la verticalidad que confluye en el desarrollo de técnicas de mejora corporal por medio de la inyección de sustancias químicas. Bryan Fogel, por su parte, aunque ciclista amateur, la tensión que lo lleva al entrenamiento físico, la administración de sustancias como propionato de testosterona y las estrictas rutinas alimenticias, no tiene que ver con la trascendencia deportiva, romper récord o ser campeón de un evento ciclistico; el ejercicio y el hábito físico se vincula a una tensión de lo cinematográfico o lo periodístico, de descubrir o contar una historia sobre el dopaje en el deporte.

Mejoramiento corporal, mejoramiento espiritual

El mejoramiento corporal o el desarrollo de capacidades físicas excepcionales no se relaciona únicamente con la instancia corpórea, si bien el objetivo, para el caso del atleta ciclista, es el perfeccionamiento en fortaleza, velocidad o potencia, no se suprimen los ejercicios y la mejora espiritual; del mismo modo que las homeotécnicas biológicas o químicas relacionadas con el dopaje deben vincularse a la ascesis y el hábito sobre el pensamiento y el espíritu.

El entrenamiento del cuerpo requiere del entrenamiento espiritual. La decisión de emprender un camino deportivo o de actividad física constante supone la mejora del espíritu que permita soportar el dolor corporal proveniente del desgarramiento muscular propio de la ejercitación intensa, la privación de determinados alimentos y el suplicio de ver el cuerpo sangrar o con moretones a causa del suministro de sustancias químicas, como Bryan Fogel, quien presentó moretones en su cuerpo a causa de las inyecciones con propionato de testosterona. Si Fogel no hubiese constituido una instancia espiritual fuerte, la homeotécnica del *doping* no hubiera sido fructífera, además, la “información” química suministrada a su cuerpo no hubiese cumplido su objetivo de mejora sin la fuerza de la razón que le dirigió la rutina de administración de la dosis y el trabajo sobre la bicicleta.

De la fortaleza del espíritu dependen los logros corporales. Considerar las técnicas deportivas como antropotécnica, sugiere las confluencias de ejercicios físicos y espirituales que determinan una forma de constituirse como humano.

Después de un tiempo de doparse, el rendimiento físico, medido especialmente en potencia, mejora en un 20%; sin embargo, Fogel afirma que no advierte dicha mejora y siente como si no se estuviera administrando la testosterona; es decir, el

aquello excepcional que ha logrado, lo desarrolla de manera en apariencia natural.

En este sentido, se retoma la teoría clásica del *'habitus'*, fundamentada en el ejercicio y el entrenamiento. A partir de este último, de la repetición de ejercicios, el sujeto logra actuar de manera “natural” en aquellas situaciones éticamente complejas, de tal modo que el “bien”, lo bueno, no es un deber; actuar bien se convertiría en la manera cómo comúnmente se actúa y, por tanto, de manera espontánea, casi involuntaria y automática (Sloterdijk, 2013).

Sin embargo, para efectos del deporte, no se piensa sobre lo “bueno”; Sloterdijk (2013) propone que la teoría clásica del *'habitus'* se puede trasladar a las inquietudes actuales de la psicología del entrenamiento, de la neurocibernética y el pragmatismo contemporáneo, con lo cual es posible explicar las condiciones de alto nivel; una forma de que lo justo, lo bueno y lo adecuado designen aquello excepcional que a partir del entrenamiento parece natural. El ejercicio constituido por la actividad física en la bicicleta y el suministro de testosterona produce un estado físico extraordinario que se convierte, para Fogel, en su instancia natural. El desempeño ciclístico de alto nivel no le parece forzado sino involuntario.

El rendimiento en el ciclismo alcanzado por Fogel, antes de comenzar el *doping*, no era de ninguna manera despreciable, el entrenamiento de toda su vida lo había llevado a una instancia —también natural— con la que consiguió clasificar en el puesto 14 en la travesía *Haute Route*. A pesar de ello el dopaje le permitió una mejora más rápida, los cambios se evidenciaron con prontitud. Si “la tecnología [puede] ser considerada [...] como una forma de acelerar la aparición de resultados” (Sloterdijk, 2006, p. 18), las técnicas deportivas que involucran sustancias químicas podrían considerarse como *'homeotécnica'* u *'homeotecnología'*, pues no discuten con las instancias biológicas del cuerpo, es decir, la administrar sustancias ilegales o *doping*, junto con la

ejercitación física y racional, es una manera como el sujeto se constituye y, por tanto, una forma de 'antropotécnica'.

Todos se dopan, todos nos dopamos

El hombre se encuentra en una constante construcción de su subjetividad, la cual es impulsada por sus deseos o tensiones de la verticalidad (Sloterdijk, 2006, p. 38). Dentro de la constitución de esas nuevas formas de subjetivación, la persona recurre a agentes externos que pueden ser simples, como la ingesta de energizantes naturales, el consumo de cafeína, suplementos vitamínicos y dietarios; o más complejos, como la modificación de la información genética o la biotecnología, entre otros. Estos agentes cambian nuestras condiciones biológicas y permiten la reconfiguración de sus capacidades, el aumento del rendimiento en un oficio determinado, el perfeccionamiento de sus técnicas y, en el caso de los deportistas, la posibilidad de ser uno de ellos. Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que "todos se dopan, todos nos dopamos" en la medida en que mejoramos nuestras condiciones biológicas iniciales a partir del uso de agentes externos.

El objetivo de la WADA consiste en proteger los derechos de los deportistas limpios, independientemente de su nacionalidad, de forma que los deportistas de todo el mundo puedan participar en una competición segura y justa; por lo que se impulsa a los deportistas a perfeccionarse y ser los mejores sin hacer uso de 'homeotécnicas' que lo lleven a la desespiritualización de sus prácticas ascéticas (Sloterdijk, 2006), es decir, que se da una prevalencia a lo que sería la 'aleotécnica'.

No obstante, este objetivo resulta contradictorio y arbitrario debido a que: en primer lugar, a nivel deportivo el uso de algunas sustancias y tratamientos no son penalizados como dopaje; sin embargo, su consumo pone a los deportistas que los usan por encima del rendimiento de los que no utilizan nada (deportistas limpios). Por ejemplo, el uso de sustancias que se

encuentran en seguimiento, pero no son prohibidas: bupropión, la cafeína, la fenilefrina, la fenilpropanolamina, el pipradrol y la sinefrina (WADA, 2021). También el uso de métodos que mejoran la capacidad aeróbica mediante los hematrocitos en la sangre, como lo es el uso de carpas de alta presión (no está prohibido) y la eritropoyetina (prohibido) (Tamburrini, 2011).

En segundo lugar, la restricción del uso terapéutico de algunas de las sustancias pone en peligro la salud e integridad del deportista, por ejemplo, el salbutamol, en dosis terapéuticas y en inhalación, no produce mejoramiento en el rendimiento del deportista; sin embargo, si se usa entonces “el riesgo de positividad es alto, especialmente por defectos en el complejo mecanismo burocrático para su justificación” (Macías, 2013, p. 12).

Ahora bien, ¿cómo o quién determina lo permitido y lo no permitido?, ¿por qué el propionato de testosterona es ilegal? Grigori Ródchenkov es perseguido y acusado por la situación de *doping* en la Federación Rusa; Fogel, por momentos, siente miedo por la situación de “ilegalidad” en la que se sumerge al suministrarse sustancias.

Vale la pena reflexionar sobre la verdad del dopaje, la verdad que se moviliza responde a ejercicios de poder de las esferas deportivas, a procesos éticos subjetivos. Lo legal y lo ilegal, lo bueno y lo malo en la administración de sustancias químicas tiene que ver con un régimen de verdad, “se trata de una relación en la que existe dominación y victoria, y por tanto, de una relación no de conocimiento sino de poder” (Foucault, 2005, p. 271).

La restricción en el uso de sustancias, métodos o técnicas, hace que se restrinja la libertad que tienen los seres humanos para tomar decisiones en cuanto a cómo perfeccionar su cuerpo o qué usar para tener una mejor calidad de vida y, en el caso deportivo, entrar en discusiones de clasificación de las personas

y discursos de equidad y justicia que son cuestionables, por ejemplo: el caso Oscar Pistorius, quien por usar prótesis visibles abrió la discusión sobre aceptarlo o no en los juegos olímpicos o dejarlo como paralímpico, a pesar de cumplir con todos los requisitos para ser considerado como una persona “normal”; sin embargo, este tipo de discusiones no son necesarias cuando las prótesis no son visibles en los deportistas (Manske & Sacchi, 2015). Para el caso del dopaje estarían los “deportistas limpios” y los “deportistas dopados” que, como se planteó anteriormente, no es posible determinar si realmente no hacen uso de sustancias o métodos que mejoren su rendimiento o simplemente usan las que no están prohibidas.

La despenalización del *doping* deportivo y su consolidación como una homeotécnica legal, daría paso a la transparencia y a una equidad más tangible, ya que se premiaría no al más astuto o al más poderoso, que con su maquinaria e influencias es capaz de burlar los controles *antidoping*, sino que se premiaría la ejercitación, dedicación, disciplina, perseverancia y capacidad de potenciar sus habilidades, ya que el consumo de agentes externos por sí solos no los lleva a ser ganadores, así lo reconoce Fogel, quien manifiesta “podría tener 21 años e inyectarme con todo el epo, pero aun así no lograría ganar el Tour de Francia”. No obstante, la decisión sobre el uso libre de sustancias y tratamientos que mejoren el rendimiento requiere de una reflexión social, política, económica y de salud pública profunda.

Conclusiones

En los últimos tiempos los conceptos y categorías producidos por la filosofía han incursionado en el estudio, lectura y comprensión de realidades que hacían parte de una disciplina o rama del saber específica como el estudio de principios genéticos, las tecnologías biomédicas, generación y uso de sustancias químicas. Esto se puede observar en este escrito en donde se utilizaron conceptos propuestos por Sloterdijk como ‘tensión vertical’, ‘homeotécnica’ y ‘ascesis’— para analizar cómo se configuran los

sujetos contemporáneos a través del autoperfeccionamiento y el deporte y su relación con el suministro de sustancias químicas.

El análisis de la constitución del sujeto contemporáneo permitió concluir que tanto el dopaje en el deporte como la forma en que se educan los sujetos son ejercicios de autoperfeccionamiento, en tanto que se parte de una tensión o estímulo que lo lleva a tomar la decisión de cambiar, adquirir e introducir nuevos hábitos y conductas, elaborar nuevas estructuras que lo hacen fuerte en una labor determinada que lo personaliza, perfecciona y transforma a lo largo de su existencia.

Finalmente, en esta carrera de autoperfeccionamiento del sujeto y poder alcanzar los límites de la gloria y el honor, cambiando el “*nadie es capaz de eso*” por “*yo soy capaz*”; quedan dos caminos, como lo señala Sloterdijk: el primero en el que sujeto siga avanzando en su labor desde sus capacidades humanas intentando lo imposible o, el segundo, que continúe avanzando por el camino, ya trazado ahora, de la autodestrucción en donde la gloria y el reconocimiento atentará contra sí mismo.

Referencias

- Agencia Mundial Antidoping (WADA). (2021). *WHAT IS PROHIBITED*. World Anti-Doping Agency. <https://www.wada-ama.org/es/content/lo-que-esta-prohibido/prohibidos-siempre/dopaje-gentico-y-de-clulas>
- Agencia Mundial Antidoping (WADA). (2021). *Code and International Standard Framework Development and Implementation Guide for Stakeholders*. World Anti-Doping Agency. <https://www.wada-ama.org/en/resources/the-code/2021-world-anti-doping-code-and-international-standard-framework-development-and>
- Agencia Mundial Antidoping (WADA). (2020). *El Código mundial antidopaje: estándar internacional. La lista de prohibiciones*. Agencia Mundial antidopaje. https://www.wada-ama.org/sites/default/files/wada_2020_spanish_prohibited_list.pdf

- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 63-73. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.06>
- Esquirol, J. (2011). Peter Sloterdijk: Técnicas de crianza. En J. Esquirol, *Los filósofos contemporáneos y la técnica. De Ortega a Sloterdijk* (pp. 179-193). Gedisa.
- Fogel, F. (Director). (2017). *Ícaro* [Documental]. Netflix.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Fondo de cultura económica.
- Galazzi, L. (2012). *Mirando conceptos: El cine en la enseñanza de la filosofía*. libros el Zorzal.
- García, A. (2021). *Ícaro documental*. <https://www.888sport.es/blog/documentales-deportes-Icarus-Icaro-Netflix>
- International Olympic Committee. (1996). *International Olympic Committee Medical Code. Chapter II: prohibited classes of substances and prohibited methods* (Lausanne).
- Kamber, M., & Mullis, P. (2010). La lucha mundial contra el dopaje: Desde el principio hasta la Agencia Mundial Antidopaje. *Endocrinol. Metab. Clin.*, 39, 1-9.
- Karch, C. P., & Burkhard, P. (2016). Vaccine technologies: From whole organisms to rationally designed protein assemblies. *Biochemical Pharmacology*, 120, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.bcp.2016.05.001>
- Laudó, C., Puigdevall, V., Río, M. J. del, & Velasco, A. (2006). Hormonas utilizadas como agentes ergogénicos: Situación actual del problema. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 29(2), 207-217.
- Macías, E. (2013). Prevención, represión y control del dopaje frente al derecho a la intimidad del deportista en el marco jurídico español. *Revista de derecho (Valparaíso)*, 40, 323-351. <https://doi.org/10.4067/S0718-68512013000100010>

- Manske, G., & Sacchi, L. (2015). Cuerpo, deporte y biotecnologías: Un ensayo inspirado en Peter Sloterdijk. *Nómaditas*, 42. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502015000100005&script=sci_abstract&tlng=es
- Mazzoni, I., Barroso, O., & Rabin, O. (2011). The List of Prohibited Substances and Methods in Sport: Structure and Review Process by the World Anti-Doping Agency. *Journal of analytical toxicology*, 35, 608-612. <https://doi.org/10.1093/anatox/35.9.608>
- Müller, K. (2010). Historia de dopaje y control de dopaje. *Handb. Exp. Pharmacol.*, 195, 1-23.
- Noé, A., Cargill, T. N., Nielsen, C., Russell, A., & Barnes, E. (2020). The Application of Single-Cell RNA Sequencing in Vaccinology. *Journal of Immunology Research*, 2020, 8624963. <https://doi.org/10.1155/2020/8624963>
- Oviedo, D. (2016). Las antropotécnicas desde Peter Sloterdijk: La ingeniería genética y la información como técnicas para la mejora del hombre contemporáneo. *Revista de Investigaciones. UCM*, 16(27), 148-157. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.66>
- Patiño, S. (2009). *Acercamiento al documental en la historia del audiovisual colombiano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Sloterdijk, P. (2001). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger*. Ediciones Siruela.
- Sloterdijk, P. (2003). *Experimentos con uno mismo: Una conversación con Carlos Oliveira*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2006). El hombre operable. Notas sobre el estado ético de la tecnología génica. *Revista observaciones filosóficas*. <https://www.observacionesfilosoficas.net/download/hombreoperable.pdf>
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P.; Heinrichs, H.; Cano, G. (2014). *El sol y la muerte: investigaciones dialógicas*. Ediciones Siruela.
- Tamburrini, C. (2011). ¿Qué tiene de malo el dopaje? *Dilemata*, 5, 45-71.

Triviño, P., & Luis, J. (2012). Deportistas tecnológicamente modificados y los desafíos al deporte. *Revista de Bioética y Derecho*, 24, 3-19. <https://doi.org/10.4321/S1886-58872012000100002>

Vásquez, A. (2013). Peter Sloterdijk: Experimentos con uno mismo, ensayos de intoxicación voluntaria y constitución psico-inmunitaria de la naturaleza humana. *Nómaditas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 35(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18126372018>



Esta edición se imprimió en
el mes de octubre de 2021, en
Búhos Editores Ltda., con una
edición de 200 ejemplares.



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS

Colección de Investigación UPTC No. 227

Este libro es la expresión escritural del uso de dos conceptos centrales de la obra de Peter Sloterdijk: antropotécnica y ejercicio. La investigación que da origen al presente libro exploró las potencialidades metodológicas de estos conceptos dentro del espectro enmarcado en la educación y la pedagogía. Para ello, se rastrearon las formas que asumen los conceptos, así como las maneras como son utilizados en la obra del filósofo alemán.

El desarrollo de la obra es un trabajo colectivo que teje sentidos y formas de comprensión de categorías filosóficas que, leídas con un enfoque situado, permiten pensar en derroteros analíticos y procedimentales para descifrar las profundas conexiones entre las posibilidades de la formación y las condiciones en las que ella se produce, forjando un homo ejercitante que busca volver sobre sí mismo y mejorar-se continuamente.

Los capítulos transitan en un eje que se puede denominar pedagógico: caracterizando la figura del maestro, el sitio del aprendiz, las posibilidades de la enseñanza y el mundo de la lectura; un segundo eje que se soporta en las transformaciones corporales y posibilidades de mejora, tomando como ejemplo un deporte (el ciclismo); y por último, un valioso balance de la producción académica relacionada con el autor en el idioma español.

Bienvenidos, bienvenidas a pensar con Sloterdijk; a leer como forma de ejercitación y automejora; y a construir esferas, a partir de lo educativo y lo filosófico que permitan la inmunidad individual y colectiva contra los embates de los modos contemporáneos en los que se expresa el capitalismo.

φGifSE
Investigación e Innovación

Aión
Tiempo de la Infancia

Vie
Vicerrectoría
de Investigaciones y Extensión

DIN
Dirección de
Investigaciones

EDITORIAL
UPTC



9 789586 605892