

## Capítulo 2.

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

*Lizeth Ximena Castro Patarroyo*<sup>5</sup>

*Diego Fernando Pérez Burgos*<sup>6</sup>

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

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  
ciudad, se ensañó  
mente con la pobl  
nos favorecida. Se

La gente,  
or un rayo  
esplomaba  
s. La gripa

no dieron  
sepultura  
terpos. Los  
eron cómo  
e perso  
eraron en

arco Fidel  
en su des  
mal no lo

rieron en el año. 871 fueron  
causados por el virus. Más de  
cuarenta mil personas sufrie  
ron la enfermedad solo en Bo  
gotá. Entre octubre y noviem  
bre murieron en el país 1.573  
personas.

La epidemia, aunque tocó  
a todos los sectores de la so  
ciedad, 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

El texto se deriva de un cuestionamiento de Sloterdijk sobre el ser humano en su libro *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica*, 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 ‘antropotécnica’ 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, movilizadas 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 comfortable 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 antropotécnicas 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. Pertenece 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 anthrópo 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 *'aretè 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 egráteia*), 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](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.