

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

de los mil decesos
rieron en el año. 871
causados por el virus. Más
cuarenta mil personas
ron la enfermedad solo
gotá. Entre octubre y
bre murieron en el país
personas.

La epidemia, aunque tocó
a todos los sectores de la
sociedad, se ensañó espe-
cialmente con la pobla-
ción menos favorecida. Se

La gente, por un rayo
esplomaba. La gripa
no dieron sepultura
terpos. Los
ron cómo se perso-
aron 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

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 antropotécnica 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 'sujetivación', 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 sujetivación de las masas y su consecuente emancipación y auto soberanía.

Parece que, entre la reproducción de la cultura y la necesidad de sujetivar 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 extraviamos 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 antropotécnica

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 antropotécnica.

A partir de la lectura de *Normas para el parque humano*, Runge (2012) centra su discusión en lo que implica la educación en perspectiva antropotécnica. 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 instauro 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 delinearán potenciales abusos 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 antropotécnica, 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 la 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 nadas 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 templar 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 (trasmisión 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 antropotécnica contra el salvajamiento 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 antropotécnica*. 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.