

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Peñuela Contreras, Diana Milena

**Genealogía pragmática de sí y antropotécnicas:
formación activa en la educación superior en Colombia ***

Pedagogía y Saberes, núm. 49, 2018, Julio-Diciembre, pp. 137-150

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064415011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Genealogía pragmática de sí y antropotécnicas: formación activa en la educación superior en Colombia*

137

Artículo de investigación

Pragmatic Genealogy of Oneself and Antropotechnics:
Active Training in Higher Education in Colombia

Genealogia pragmática de si e antropotécnicas: formação
ativa no Ensino Superior na Colômbia

Diana Milena Peñuela Contreras**

Para citar este artículo:

Peñuela, D. (2018). Genealogía pragmática de sí y antropotécnicas: formación activa en la educación superior en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 137-150.

* Artículo de investigación derivado de la tesis doctoral *Dimensión del homo ludens y formación adaptativa en la educación superior en Colombia: Disciplinamiento moral, obediencia y ética pragmática. 1935-1992* realizada en el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana 2017.

** Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Ciencias sociales y humanas e investigadora del Grupo Filosofía, Sociedad y Educación.

Correo electrónico: dpenuela@pedagogica.edu.co

Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1296-9391>

Resumen

El artículo presenta las elaboraciones metodológicas de la tesis doctoral “Dimensión del *homo ludens* y formación adaptativa en la educación superior en Colombia: disciplinamiento moral, obediencia y ética pragmática 1935-1992”. Para ello posiciona tres asuntos: 1) los usos y las críticas del pensamiento de Sloterdijk en el campo filosófico educativo nacional e internacional, ubicando la novedad metodológica de su apropiación como variante de la genealogía histórica; 2) las conceptualizaciones alrededor de la genealogía pragmática de sí, la constitución de una ética de la ejercitación y algunas diferenciaciones con la genealogía del modelo bélico centrada en el análisis de las relaciones de poder; y 3) la potencia de una genealogía pragmática con uso de las antropotécnicas para historiar procesos de formación que tengan como centro la ejercitación de los sujetos y los procesos de autoformación de la conducta, como los agencia-dos por la extensión social universitaria y la formación complementaria en la educación superior del país.

Palabras clave

antropotécnicas; genealogía pragmática; *homo ludens*; formación complementaria; ética pragmática; extensión social

Abstract

This paper presents the methodological elaborations of doctoral thesis, *Dimensión del homo ludens y formación adaptativa en la educación superior en Colombia: disciplinamiento moral, obediencia y ética pragmática 1935-1992*. To that end, the paper is divided in three moments: 1) uses and analysis of Sloterdijk's thinking in the field of philosophy and education on a national and international level, proposing the methodological novelty of its appropriation as a variant of historical genealogy; 2) conceptualizations around the pragmatic genealogy of the self, the constitution of an exercise ethics, and some differentiations with the genealogy of the war model centered on the analysis of power relations; and 3) the power of a pragmatic genealogy with the use of anthropotechnics to chronicle training processes that focus on people's exercising and the processes of self-formation of behavior, such as the ones arranged by the university's social extension program and complementary training in higher education in Colombia.

Keywords

anthropotechnics; pragmatic genealogy; *homo ludens*; complementary training; pragmatic ethics; social extension

Resumo

O artigo apresenta as elaborações metodológicas da tese de doutorado *Dimensão do homo ludens e treinamento adaptativo no ensino superior na Colômbia: Disciplina Moral, obediência e ética pragmática 1935-1992*. Para isso, coloca três questões: a) os usos e críticas do pensamento de Sloterdijk no campo filosófico educacional nacional e internacional, localizando a novidade metodológica de sua apropriação como uma variante da genealogia histórica; b) conceptualizações em torno da genealogia pragmática de si, a constituição de uma ética do exercício, e algumas diferenciações com a genealogia centrada na análise das relações de poder; e c) uma genealogia pragmática com o uso de antropotécnicas para dar conta dos processos de treinamento que se centram no exercício dos sujeitos e nos processos de autoformação do comportamento como aqueles promovidos pela extensão social da universidade e a formação complementar no Ensino Superior no país.

Palavras-chave

antropotécnica; genealogia pragmática; *homo ludens*; formação complementar; ética pragmática; extensão social

Este artículo es producto de una investigación doctoral concluida¹ y da cuenta de una apropiación metodológica novedosa para el campo de la historia de la educación superior en Colombia. Busca proponer una variante a la apropiación que se ha realizado de la genealogía nietzscheana en el país, a través del pensamiento foucaultiano, tradición que cuenta con una amplia difusión y trayectoria en el campo de la historia de la educación y la pedagogía. Para ello, se presenta el uso de la genealogía desarrollada a través de las antropotécnicas (psico y socio) por el filósofo alemán Peter Sloterdijk en su libro *Has de cambiar tu vida*² (2012), que podría ser denominada una genealogía pragmática de las técnicas de constitución de una ética pragmática de sí y con los otros.

Primer momento. Usos y críticas del pensamiento de Sloterdijk en el campo filosófico-educativo

Contemporáneamente, se encuentran varias formas de la crítica al pensamiento de Sloterdijk, pues, como señaló en su momento Castro-Gómez (2012), “quien quiera hoy día escribir un trabajo académico alrededor de su pensamiento se enfrenta a una labor nada fácil. Se trata, de un escritor ‘incómodo’ como lo demuestran los dos escándalos mediáticos que surgieron en 1991 y 2009³” (p. 63). Entre los señalamientos más controversiales a su pensamiento se encuentran: la discusión alrededor del antihumanismo de su

pensamiento y la relación entre las antropotécnicas, el darwinismo social y la libertad neoliberal.

Las críticas principales de sus detractores en el primer tema se centran en su libro *Normas para el parque humano*. Allí Sloterdijk (1999) ubica dos argumentos: primero, asocia la formación de los estados-Nación con el humanismo letrado; y segundo, relaciona humanismo con domesticación o la antropodícea, es decir, la manera como los seres humanos son animales bajo influjo. Frente al anti-humanismo de Sloterdijk hay varias vías posibles de crítica: la que muestra su pesimismo antropológico⁴ (Martorell, 2013), la crítica a la eugenesia positiva de su transhumanismo⁵ (Ibáñez, 2015) y frente a su postura poshumanista⁶ (Asís, 2013).

En relación con la cercanía de las antropotécnicas al darwinismo social, se cuestiona que las primeras en su base están más próximas a la racionalidad del liberalismo en la forma como entienden la libertad del sujeto, dado que son técnicas con un carácter de voluntariedad en la conformación de un proyecto ético que requiere una conversión permanente frente al cambio. Así pues, las antropotécnicas pueden funcionar conceptualmente como técnicas de moldeamiento y modulación de la conducta individual (psico) y colectiva (socio) pero desde un sutil control que se realiza con el beneplácito de los sujetos y el uso voluntario de su libertad a través del deseo.

Pese a las críticas, se encuentran variados usos conceptuales del pensamiento de Sloterdijk en el campo filosófico-educativo latinoamericano y en el país. En el ámbito nacional, se localizan las investigaciones de Marín-Díaz (2012), Runge (2012) y Noguera (2013), y en el ámbito latinoamericano,

1 Este artículo se constituye en la síntesis de la perspectiva metodológica y muestra también algunas de las conceptualizaciones de la investigación terminada en el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana, 2017. La investigación analizó las prácticas de formación moral en la obediencia y el moldeamiento de la conducta de los sujetos orientados hacia la constitución de una ética pragmática a nivel universitario como coadyuvante y potenciadora de los procesos de modernización socioeconómica y cultural configurados en Colombia durante el periodo en estudio (1935-1992). Se propuso para ello un análisis a las prácticas de formación pasiva y a los ejercicios de formación activa de la conducta en cuatro universidades oficiales (Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá y sede Medellín, Universidad del Valle, Universidad del Cauca y Universidad de Antioquia) y una privada (Universidad Santiago de Cali), con el fin de caracterizar los dos proyectos generales formativos que funcionaron en la educación superior en Colombia para la época: el adaptativo (moralizante) y el exaptativo (multifuncional-multidimensional).

2 Aunque también posiciona esta noción anteriormente en su libro *Normas para el parque humano* (1999).

3 Se hace referencia a los debates y las polémicas generados con Habermas y Alex Honneth, entre otros asuntos, frente a la forma de la crítica propuesta por la Escuela de Frankfurt.

4 Martorell sugiere que la “carta” es abiertamente neoeugenésica al pretender pacificar al hombre mediante la ingeniería genética y ubica la antropología filosófica de este texto dentro del pesimismo antropológico.

5 Parafraseando a Stéphane Haber, según Ibáñez (2015) lo que está en juego para Sloterdijk es poner a disposición de las generaciones futuras un equipamiento genético que permita a sus miembros alcanzar un nivel de desarrollo ético y de plena realización de las mejores posibilidades que el hombre lleva en sí. Desde ese punto de vista, este asunto es de tal magnitud para el futuro de los seres humanos que no debemos tener miedo de zarandear algunos tabúes ancestrales y discutir la posibilidad de una reprogramación mundial de la especie tan pronto como podamos llevarla a cabo.

6 Asís (2013) eleva una crítica a lo que considera el proyecto eugenésico del filósofo alemán. La crítica propuesta no es desde la eugenesia negativa sino desde la positiva. El transhumanismo, como ideología que asume que la tecnología puede resolver los problemas sociales contemporáneos y que defiende la necesidad de intervenir, se enfrenta en muchos casos a las éticas humanistas, si bien tal vez sea mejor considerarlas parte del poshumanismo.

se señalan los usos propuestos por Dussel (2014), Korstanje (2014) y Grinberg (2009, 2012).

En su tesis doctoral “Autoajuda e educação. Uma genealogia das antropológicas contemporâneas”, Marín-Díaz (2012) realiza una interesante genealogía de las antropológicas contemporâneas a partir de una mirada analítica a ejercicios y técnicas promovidas por los discursos de autoayuda para la conducción de la conducta de sí y de los otros. En la primera parte, ahonda en la definición del yo en la búsqueda de su transformación y el *telos* de la felicidad, y el éxito como ejes articuladores de esos discursos; en ese proceso da cuenta de nociones como aprendizaje y educación permanente, expresando el entrelazamiento entre los discursos de autoayuda y los discursos pedagógicos para la producción del yo, comprometidos en su autoproducción y autotransformación constante en capitales humanos. En la segunda parte, describe la procedencia de algunos ejercicios y técnicas de sí, y su vinculación con las prácticas pedagógicas. Esta investigación se convierte en el primer referente de uso metodológico de las antropológicas para el campo de la educación no formal en el país.

Runge (2012), en su artículo “La educación como una antropológica contra el salvajismo humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno”, muestra cómo, al hacerse más borrosos los límites entre educación y eugenesia, “la praxis educativa se configura como una sutil antropológica eugenésica, precisamente dentro del marco histórico en el que cobra fuerza el imperativo humano de ser cada día mejor y lo humano inmejorable se torna en obsolescencia” (p. 247). Para este autor, la educación, siguiendo a Sloterdijk (1999) en *Normas para el parque humano*, sería una técnica de domesticación del hombre, en la que la posibilidad de pensar el asunto de su formación dentro del paradigma de perfeccionamiento, o lo que se denomina educación a lo largo de toda la vida, es, en su concepto, un convocante para el diálogo con las ciencias humanas y de la vida.

Por su parte, Noguera (2013), en su artículo “Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales”, presenta un conjunto de herramientas conceptuales para comprender el complejo de transformaciones que estarían marcando la actual crisis de la educación. Parte de una tesis: las prácticas educativas contemporâneas pueden ser entendidas como un síntoma de la crisis de las disciplinas (en el sentido de Foucault) y, al mismo tiempo, como una respuesta a esa crisis. A su vez, tales prácticas educativas pueden ser mejor comprendidas si las analizamos a la luz de la noción

de gubernamentalidad neoliberal. Utilizando algunos conceptos de Nietzsche, Foucault y Sloterdijk⁷, y tomando como ejemplos dos personajes de ficción (Emilio de Rousseau y Bart de la serie televisiva *Los Simpson*), el autor problematiza tanto el borrado del rol del adulto y de la educación como la aparición de la figura ambigua de un aprendiz permanente, propia de las nuevas prácticas de gobierno de tipo neoliberal.

En el ámbito internacional, Dussel (2014), en su artículo “¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”, apropia la noción de capacidades, siguiendo a Sloterdijk, para pensar la relevancia del currículum escolar en la cultura digital y analiza cómo se puede convertir la existencia en un objeto estético, original y creativo. La pedagoga argentina usa el pensamiento del filósofo alemán en torno a los desafíos pedagógicos ante el mundo digital y el lugar de la escuela frente a las nuevas alfabetizaciones. Aborda el tema de la formación individual de los sujetos en la contemporaneidad desde el modo como vivimos una transición en las formas del individualismo que organiza la vida comunitaria, transición que los niños y los adolescentes ponen hoy en evidencia, lo que denomina el individualismo del autodiseño de los sujetos en la escuela.

Korstanje (2014), en su artículo “Seguridad en la era de la biopolítica: una introducción a Hannah Arendt”, retoma el asunto de la crítica expuesto en el pensamiento de Sloterdijk. Según este autor, mientras que en Arendt el espacio público es un lugar donde la acción y la comunicación se juntan, en Sloterdijk (2012) el hombre de la cultura moderna ha perdido su mirada crítica y, con ella, la posibilidad de vincularse con otros —fuera de la escena mediática—. La modernidad ha inventado al “perdedor” y al resentimiento como emoción paralizante. El espectáculo público, desdibujado en su esencia, parece hoy ser funcional al usufructo generado por el consumo y por las diversas frustraciones que transforma en resignación.

Grinberg, Gutiérrez y Manti, (2012), en una investigación titulada “La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados” sobre el discurso del empoderamiento de la comunidad, afirman que

7 Señala que es posible entender las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno, dirección o conducción de la población (de todos y cada uno) o como formas particulares de ejercitación, es decir, como diría Sloterdijk (2012), “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no a esta como un ejercicio” (p. 17).

la acción del Estado consiste en fomentar y apoyar, pero también financiar, que las personas resuelvan sus problemas, para que se reconozcan en sus posibilidades, debilidades y fortalezas, y que, junto con su comunidad y sus organizaciones, transiten el largo camino y el desafío de devenir ellos mismos, de reconocerse entre iguales como sujetos de deseo, posibilidades y límites. Emplean el pensamiento de Sloterdijk (2012) para criticar la paradoja fundadora moderna de un privilegio para todos, señalando cómo en estos contextos se cumple la democracia de la nobleza; así, dado que a todo hombre le corresponde dignidad humana, todos pueden legítimamente alzar la vista para mirar a todos los demás. La diferencia vertical mora en el interior del hombre.

De igual forma, en su artículo “Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Notas de formación entre competencias y abyección” (2009), Grinberg usa la discusión sobre las capacidades en Sloterdijk para criticar el problema de la empleabilidad y la fuerza de trabajo no deseable por no ser competente, estableciendo cómo las capacidades alcanzadas y desarrolladas por cada uno articulan la distinción entre vencedores y perdedores, y establecen la diferencia del empleable. En su concepto, el problema de la empleabilidad de gran parte de la población encuentra su explicación en que su fuerza de trabajo ya no es deseable porque no tiene lo que debería tener; no son competentes, por tanto, no son empleables.

Siendo variados los usos del pensamiento de Sloterdijk en el campo filosófico-educativo y sin desconocer las críticas a este⁸, se propone en este artículo mostrar una apropiación metodológico-conceptual distinta de su pensamiento, que se puede situar como una variante genealógica⁹ que retoma aspectos del planteamiento foucaultiano sobre la ética de sí, pero se potencia con las antropológicas de Sloterdijk, desde una mirada antropológica de base biológica que propone cruces con la psicología para estudiar las técnicas de producción de sí (psicoantropológicas) y con la sociología para analizar las técnicas de producción de los otros (socioantropológicas).

Estos ejercicios antropológicos se usaron, como se verá en el tercer momento escritural, para dar

cuenta de los desplazamientos horizontales y las tensiones verticales¹⁰ que se asumen como filtros de lectura de la apropiación del movimiento antropológico de la modernidad a través de los ejercicios de formación complementaria y sus efectos en los procesos de formación de los individuos, de manera particular para esta indagación en la educación superior en Colombia.

Segundo momento. Las antropológicas y la genealogía pragmática de sí: (auto) producción de las conductas individuales y sociales

Las antropológicas ofrecen al mundo de acá un pragmatismo del mundo del más allá.

SLOTERDIJK, 2012, p. 129

Castro-Gómez (2012) señala cómo Sloterdijk realiza una genealogía desde una apropiación distinta de Nietzsche. Así, para comprender qué es el hombre, según el filósofo alemán, se hace necesario “ir más allá del humanismo, mediante un ejercicio genealógico que nos conduzca a su antropogénesis. Un ejercicio que comenzó Nietzsche desde su genealogía de la moral” (p. 66). En efecto, Sloterdijk plantea que fue Nietzsche¹¹, a partir de la genealogía de la moral, quien analiza el renacimiento de lo formativo en lo somático y en lo atlético (Sloterdijk, 2012, pp. 47-48) como experiencia de una vida basada en ejercicios o como una vida ascética inscrita en el campo de una ascetología general.

El énfasis de este tipo de genealogía estará dado para Sloterdijk (2012) en el análisis de los comportamientos y las conductas, al igual que sus procesos de formación activa funcionales a la modernidad, a través de la ejercitación continua y la emergencia de lo deportivo y del análisis de la formación pasiva de la conducta a través de las prácticas ascéticas que el filósofo alemán rastrea en la historia de la religión. El viraje entre estos dos tipos de formaciones será lo que caracterizará como el giro ascético o el paso de las prácticas ascéticas a los ejercicios no ascéticos,

8 De manera particular, criticamos su postura política eurocentrista y la naturalización de la modernidad que se percibe en su pensamiento para leer la especificidad de la educación superior en el país.

9 Como se muestra en el capítulo metodológico, esta investigación acoge más aspectos de la forma escritural y de entender la genealogía de *Historia de la sexualidad 2* (1986) que de la forma genealógica bélica y de relaciones de poder propia de “Nietzsche, la genealogía y la historia” de *Microfísica del poder* (1979).

10 La forma de apropiación de estos elementos se explicará más adelante en este aparte metodológico.

11 Sloterdijk sugiere leer los escritos de Nietzsche sobre el arte de vivir.

pues “los hombres, más acá y más allá del trabajo y de la atracción, más acá y más allá de la vida activa y contemplativa, actúan sobre sí mismos, trabajan en sí mismos” (p. 147).

Existe, siguiendo a Castro-Gómez (2012), un vínculo entre los proyectos de mejora del mundo y de uno mismo de Sloterdijk con las nociones de biopolítica y de estética de la existencia foucaultianos, pero desde un acento en la antropología filosófica. En su libro *Has de cambiar tu vida* (2012), establece una distinción entre dos formas de producción artificial de comportamiento humano que florecieron desde la Antigüedad en las denominadas culturas altas, sufriendo una transformación con el advenimiento de la Edad Moderna:

La primera es la *producción de unos hombres por otros hombres*, a las que denomina técnicas para dejarse operar, mientras que la segunda es la producción de hombres, pero a partir de sí mismos, que serían técnicas de auto-operación. En ambos casos se trata de técnicas para modificar el comportamiento humano. Solo que las primeras son técnicas aplicadas de unos hombres a otros hombres y en el segundo son técnicas aplicadas del hombre consigo mismo. (Castro-Gómez, 2012, p. 68).

Esta variante de escritura genealógica, respecto a las apropiaciones propuestas por el pensamiento foucaultiano del modelo saber-poder de la genealogía nietzscheana, expuesta y desarrollada en varios de sus escritos, de manera particular en “Nietzsche, la genealogía y la historia” (Foucault, 1979), introduce las antropotécnicas para ubicar las técnicas psicológicas y sociológicas de producción de sí en el centro de los análisis; de esta manera, desplaza el énfasis de una genealogía centrada en las relaciones de poder, características del modelo que podríamos denominar “bélico” de la historia genealógica, hacia una variante analítica que ubique al sujeto como productor de conductas y autoprodutor de aprendizajes para sí mismo y otros a través de técnicas que moldean sus conductas individuales (psicoantropotécnicas) y sociales (socioantropotécnicas). Se podría enunciar como un tipo de genealogía que se centra en analizar e indagar por las técnicas y los mecanismos de producción de la vida en la ejercitación continua y de las conductas de los sujetos frente al cambio, de allí su nominación como *genealogía pragmática de sí*.

Es importante notar que el proyecto de Sloterdijk (2012) posiciona al sujeto y su producción, desde la mirada de la antropología filosófica¹², en la línea de

Scheler y Cassirer¹³, asunto que Foucault no incluyó en su proyecto analítico (Castro-Gómez, 2012, p. 3).

Sloterdijk (2001) propone una antropología ontológica, analizando los cambios de la conducta del hombre y en la espiritualidad, entendida como forma de comprensión de la vida. Para este filósofo alemán, el hombre es el animal abocado al cambio; en sus palabras, “si lográramos obtener referencias más cercanas sobre los movimientos de búsqueda y escape podríamos forjarnos una idea de cómo debería forjarse una idea de ruta antropológica de la posibilidad de huida del mundo” (p. 87). La expresión que propone es la *metoikesis*, traslado o cambio de morada, que es una metáfora del movimiento o de movilidad de la existencia humana. Allí se combina un modelo psicoanalítico con la antropología filosófica.

En el marco de dicha antropología, la modificación y la producción de las conductas se dan a través de la técnica como compensación, noción apropiada por Sloterdijk de autores¹⁴ como Arnold Gehlen, quien desarrolló la tesis del hombre como ser deficitario y planteó “la necesidad de creación de un medio artificial para producirse a sí mismo; mediante el concepto de *techné*, indicando la destreza, la competencia y la habilidad para construir hombres de segunda naturaleza” (Castro-Gómez, 2012, p. 65):

La técnica no son las herramientas que el hombre fábrica sino el conjunto de acciones coordinadas, estratégicas, reglamentadas y orientadas al logro de una acción precisa. Podríamos decir que la técnica es producto de la inteligencia práctica del hombre, no es que el hombre use la técnica, sino que el hombre es en sí mismo un animal técnico. La técnica no es algo agregativo sino constitutivo del animal humano. El hombre se ve abocado a actuar técnicamente¹⁵. La técnica permite compensar aquello de lo que se carece humanamente [...] lo

su producción, de allí que se ocupe de cuestiones psicológicas, ontológicas y epistemológicas, acudiendo a las interacciones con la antropología social, la psicología, la epistemología, la historia y el arte, entre otros saberes disciplinares. Se trataría del análisis de la constitución espiritual del hombre.

13 Para Cassirer (1968), la antropología filosófica no se ocupa de un problema teórico singular, sino que se halla cargada con las pasiones y emociones humanas más profundas y tiene como antecedentes en la historia los estudios de San Agustín, Pascal y Diderot, los teóricos del evolucionismo.

14 El pensamiento de Sloterdijk también tendrá influencias de Jacques Lacan (orden simbólico), Pierre Bourdieu (habitus), los etnolingüistas inspirados por Wittgenstein, y de Nietzsche y Heidegger.

15 Para poder sobrevivir en comunidad, el hombre está obligado a alcanzar un cierto grado de control sobre su propia dotación pulsional. Debe desarrollar, como lo vio Freud, técnicas de autodisciplinamiento que actúen retardando o suprimiendo

12 La antropología filosófica retoma, entre otros asuntos, el tema del valor, la producción de conocimiento, la cultura y la libertad, pero aborda esta serie de relaciones asumiendo como eje los cambios en la conducta humana y las formas de

que llamamos cultura no es otra cosa que técnicas de distanciamiento de lo que llamamos naturaleza. (Castro-Gómez, 2012, pp. 65-66).

Las antropotécnicas permiten analizar los ejercicios de producción y autoproducción de la conducta de los sujetos. Se trata de técnicas psicosociales a través de las cuales se produce la conducta en dos sentidos: se moldea corporalmente, pero con aprendizajes duraderos en sus comportamientos psíquicos, que le permitirán repetir el aprendizaje incorporado mediante el ejercicio; y se produce éticamente a través de procesos de formación ligados a ejercitaciones artístico-culturales para desenvolverse en situaciones distintas que impliquen aprender a enfrentar el cambio y la emergencia de lo nuevo en sus vidas.

La genealogía pragmática de sí y la constitución del hombre ético

Según Sloterdijk (2012), en el siglo xx predominan las éticas pragmáticas, que asumen por fundamento el cambio de la vida o, mejor, la generación de producción de formas de vida activas o la despasivización de los individuos y la conversión hacia una vida ejercitante. La formación o constitución de estas éticas pragmáticas conlleva la naturalización de la vida como ejercicio. Se trata de la naturalización de un sistema de ejercicios escalonados y disciplinas jerarquizadas que funcionan integradamente. Su formación guarda estrecha relación con lo que Sloterdijk denomina *el movimiento de desespiritualización de la religión*, hasta quedar en su base antropotécnica (2012, pp. 128-129).

Sin embargo, el lema “has de cambiar tu vida” no es propio del siglo xx, resonaba ya en la antigua Europa, desde el siglo V antes de la era cristiana, y no solo desde los griegos; eso se desprende, según Sloterdijk, de los cambios o las nuevas relaciones de saber de los sabios respecto a las tareas de su vida:

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

impulsos naturales con el fin de generar habilidades de tipo social y cultural (p. 65).

que irradia actividad. Va con la propia naturaleza de la cosa el que la activación y la conversión a una vida de ejercicio signifiquen lo mismo. (Sloterdijk, 2012, p. 253). [Cursivas añadidas].

Cambiar su vida significaría ahora configurar, mediante actividades internas, un sujeto que debe ser superior a su vida pasional. Así, la formación en ejercicios espirituales es para aprender a controlar las pasiones mientras que la formación en ejercicios no espirituales o de ascética no espiritual se da para crear hábitos o la autoeducación (pp. 219-ss). En conjunto, se trata de una formación ética que incluye regulación de pasiones y formación de hábitos.

Para Sloterdijk (2012), una ascetología como teoría general del ejercicio, doctrina del hábito y disciplina nuclear de la antropotécnica no se queda en los fenómenos de alta cultura y en la formación del virtuosismo, sino en la descripción antropotécnica de los fenómenos religiosos, éticos y ascéticos artísticos. De esta forma, en la modernidad lo que ocurre es el giro ascético de lo espiritual o la desespiritualización, y las antropotécnicas son formas de ejercitación que permiten trabajar en el propio modo de vivir (p. 53) pero a partir de mecanismos de reglas para la autoformación del comportamiento interno y externo (p. 116). Así, el sujeto no es otra cosa que el portador de una serie de ejercicios, desde el punto de vista pasivo, como un agregado de efectos de hábitos individualizados, y desde el punto de vista activo, como un centro de competencias (p. 310).

Esta investigación sostiene que el funcionamiento de dicha ética pragmática en la educación superior del país asumió como fines de formación el moldeamiento de la conducta de los sujetos, la modulación de su comportamiento vía control de la protesta social, la formación de los sujetos para la adaptabilidad y la flexibilidad frente al cambio social, e introdujo, de la mano con la pedagogía moderna, la centralidad en el sujeto y en su libertad de aprendizaje. Siguiendo a Sloterdijk (2012), se plantea la existencia de dos niveles en la configuración de dicha *ética pragmática* que se pueden leer en el ámbito universitario.

El primer nivel se asocia con lo corporal, que no pasa solo por un nivel de ejercitación física o de adiestramiento sino por la generación de una actitud psíquica “que proporcione el fundamento para todo el aprendizaje ulterior, una forzada tranquilidad de ánimo que promueva la transformación de costumbres” (Sloterdijk, 2012, p. 94). La configuración de este primer nivel de la ética pragmática en el ámbito universitario se corresponde con los aspectos de ejercitación activa relacionados con el deporte, la educación física, el rendimiento, y el disciplinamiento

individual y social, que se leyeron en clave de las psico y las socioantropotécnicas, entendidas como ejercicios que buscaron afectar la formación de los individuos, generando moldeamiento de conductas tanto a nivel corporal (para mantenerse en forma) como psicológico (para crear la disposición psíquica para el cambio y los aprendizajes ulteriores).

El segundo nivel de configuración de la ética pragmática se relaciona con lo artístico. Según este filósofo alemán, toda actividad artística trae consigo una segunda serie de ejercicios para equiparar a un desentrenamiento de su aptitud y capacidad; así, mientras la actividad física se funda en un conjunto de ejercicios para mantenerse en forma, la actividad artística puede equipararse a un desentrenamiento de sus aptitudes y capacidades para ser aplicadas en otros escenarios y condiciones. Ambos se constituyen en ejercicios para ser empleados durante su vida a partir del moldeamiento de la conducta de los individuos.

La vida activa fue una consigna de la modernidad (Sloterdijk, 2012) y de los procesos de apropiación de esta que se dieron en nuestro país (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997). Así, además de los procesos de diversificación profesionalizantes y masificantes propios de la universidad en la segunda mitad de siglo, durante las primeras décadas se observó un marcado énfasis en los ejercicios de formación para lo artístico y lo cultural resaltando lo activo (pedagogía moderna línea sociocultural) en combinación con prácticas de formación pasiva (pedagogía católica y pedagogía moderna línea higienicista-psicologicista). La tabla 1 sintetiza lo señalado.

Los aspectos metodológicos y las apropiaciones del pensamiento de Sloterdijk que se realizaron en la investigación doctoral sobre la *dimensión* formativa del *homo ludens* se profundizarán a continuación.

Tercer momento. Ética pragmática y apropiación del movimiento antropológico de la modernidad a través de los ejercicios de formación complementaria en la educación superior del siglo xx

La investigación doctoral se realizó en varias universidades del país (Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá y Medellín, Universidad del Valle, Universidad del Cauca, Universidad de Antioquia y Universidad Santiago de Cali) y propone un análisis a los ejercicios antropotécnicos de la formación

complementaria de la educación superior en relación con los filtros de lectura de la apropiación del movimiento antropológico de la modernidad en Colombia (*tensiones verticales y desplazamientos horizontales*). Estas últimas nociones son señaladas por Sloterdijk (2012), quien las ubica naturalizando la existencia de la modernidad europea¹⁶, cuestión que esta investigación apropia críticamente en función de los contextos sociopolíticos e históricos específicos y las dinámicas propias de la universidad en Colombia.

Sloterdijk (2012) refiere que en el curso de la explicación antropológica se tendrá que contar con el hecho de que los seres humanos están sujetos ineludiblemente a tensiones verticales, en todas las épocas y en todos los espacios culturales; se trata de su relación con fenómenos jerárquicos. Lo que este filósofo alemán busca problematizar es el juego de las tensiones verticales en los numerosos campos disciplinares de lo social. En esta investigación, de manera particular, se ubicaron como tensiones verticales:

1. El viraje en la forma de valoración¹⁷ de la vida, fusión entre valores culturales y disciplinamiento individual y social, o la naturalización de las conductas activas funcionales a una racionalidad de gobierno específica: la neoliberal.
2. La nueva función de lo social y las tendencias reformistas influenciadas por la filosofía de la visión sistémica y del pensamiento complejo que planteaban un proyecto formativo y de aprendizaje distinto.
3. La nueva función de la ética: la ética pragmática¹⁸ y su funcionalidad a la ética de mercado de la racionalidad neoliberal.

La noción de desplazamientos horizontales se posiciona desde la ascetología a partir de la lectura que realiza Sloterdijk de Nietzsche, la cual le permite distinguir lo horizontal de lo vertical (Sloterdijk, 2012). Al hablar de éticas pragmáticas, lo vertical es

16 Sloterdijk (2012) distingue tres ámbitos del mundo moderno que entre el siglo xvi y el xix se convirtieron en el escenario de esa experimentación: el arte, la educación y el trabajo.

17 Que Sloterdijk denomina, siguiendo a Nietzsche, la transvaloración de los valores (2012, p. 547).

18 Existiría una ética que se jugaría en lo corporal, como base de formación para aprendizajes posteriores 'para que quedara explícita la procedencia de lo ético a partir del adiestramiento, con fines de acercamiento, un actitud psíquica que proporciona el fundamento para todo el aprendizaje ulterior, una forzada tranquilidad de ánimo (transformación de costumbres) (Sloterdijk, 2012, p. 94) y otros tipos o niveles de constitución de la ética (lo artístico, lo subjetivo o ejercicios de interioridad —espirituales—) en función de una formación para la vida social y generación de niveles de ética pragmática (en lo corporal —individual—, en lo artístico —social—).

Tabla 1. Relaciones entre el movimiento de la pedagogía moderna y sus líneas de apropiación en la educación superior en Colombia

Movimiento internacional educación nueva	Núcleos centrales de apropiación en la universidad	Prácticas de formación pasiva y ejercicios de formación activa universidad oficial siglo xx	Saberes asociados
Pedagogía moderna o racionalista europea	<p>Apropiación línea higienicista-psicologicista conservadora a través de la pedagogía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía moral e higienización de la juventud. • Metodización de la vida. • Generación de una obediencia activa. • Manejo de la anormalidad desde la integración educativa. <p>Apropiación línea de formación sociocultural liberal a través de la extensión sociocultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza integral. • La formación lúdica basada en el interés. • La ejercitación constante por estímulo. • El autodisciplinamiento voluntario. 	<p>Prácticas de formación pasiva (Pedagogía moderna/línea higienicista-psicologicista conservadora)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de cuidado de la higiene (exámenes médicos, control de enfermedades venéreas, regulación del consumo del alcohol y de las relaciones sexuales en los jóvenes). <p>Ejercicios de formación activa (Pedagogía moderna/línea psicologicista y sociocultural liberal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (becas, estímulos, exámenes de revisión y admisión, orientación psicotécnica). 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolucionismo social (noción darwiniana y spenceriana de la evolución). • Discusiones sobre el método en pedagogía (Friedrich Herbart). • Psicología experimental (Wilhelm Wundt y sus discípulos Eduard Seguin y Stanley Hall). • Test de inteligencia (Stanford-Binet). • Discursos eugenésicos (Francis Galton).
Pedagogía progresista norteamericana	<p>Apropiación línea de formación sociocultural liberal a través de la extensión sociocultural. Más pragmática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje efectivo mediado por los intereses del sujeto que se educa. • Productividad activa de su quehacer aun en los tiempos de ocio. • Búsqueda del máximo de esfuerzos “útiles” con el mínimo de esfuerzos inútiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de automodelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte (ascesis desespiritualizada). • Ejercicios de adaptabilidad social: excursiones, seminarios. • Ejercicios de entrenamiento sociocultural, y ejercitación y formación artística (teatro, danza, fiestas del estudiante), y formas de participación y gobierno estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía del pragmatismo. • Psicología experimental. • Psicología funcional (William James y las apropiaciones en Dewey). • Campo de la administración empresarial (Taylor). • Test de orientación profesional (Henri Fayol). • Orientación profesional (Henri Pierón).

lo sojuzgante, lo superior; lo horizontal es lo habitual, lo moral, los hábitos “buenos”. Por ello, los desplazamientos involucran la voluntad de querer el cambio como una exigencia de la transformación de la vida, sin importar el área elegida por el individuo: la esfera de lo religioso, lo artístico, lo político o lo deportivo. En este sentido, se relacionan con tipos de ejercicios antropotécnicos o, para decirlo con claridad, los ejercicios antropotécnicos o antropotécnicas generan los desplazamientos en los proyectos éticos y sociales de

los individuos en relación con las tensiones verticales antes enunciadas.

Los desplazamientos horizontales asociados con las antropotécnicas para esta investigación fueron:

1. La formación de hábitos-capacidades y de prácticas de autodisciplinamiento y formación en valores morales al aprendizaje significativo, creativo y activo, por ejemplo, entre otros, ejercicios de autoformación (métodos activos de estudio); técnicas del rendimiento de los individuos o la

gimnasia de la voluntad (becas, estímulos —vías de intercambio—, exámenes de revisión y admisión); ejercicios de disciplinamiento para la vida social (reglamentos como cultura del orden).

2. Los ejercicios de universalización de la cultura ejercitante, por ejemplo, entre otros, técnicas de automodelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte (ascesis desespiritualizada); ejercicios de higiene (exámenes médicos, control de enfermedades venéreas, regulación del consumo del alcohol y de las relaciones sexuales en los jóvenes); prácticas ejercitantes para sustentar la economía de creación de los valores culturales y sociales (bibliotecología, intercambios bibliográficos internacionales, extensión y proyección cultural). Universalidad del conocimiento.

Entre los ejercicios antropotécnicos que permitirían el modelamiento de una ética pragmática (producción técnica del hombre en la vida) se tienen: técnicas para una gimnasia del espíritu, que incluyen los ejercicios espirituales de la primera mitad de siglo (renuncia a la voluntad, transformación de los deseos, sacrificio interiorizado: ética de la conversión); ejercicios de adaptabilidad social: las excursiones, los seminarios y las formas de la investigación; ejercicios de entrenamiento sociocultural y ejercitación artística (desarrollo de competencias morales y la democracia como vida): lo artístico, formas de participación y gobierno estudiantil (tabla 2).

Ejercicios de formación de una ética pragmática y formación complementaria en la educación superior

El estudio de la modulación de la conducta¹⁹ a través de los *ejercicios de formación de una ética pragmática* se asoció con la constitución de la dimensión formativa de la universidad, que en la investigación se nombra como *homo ludens* (Huizinga, 2007)²⁰ mediante

19 Esta investigación asumió las conductas en tanto comportamientos que posibilitan y facilitan la adaptabilidad individual y social de los sujetos en un contexto determinado, siendo entonces un componente generado psicosocialmente en relación con su entorno o mundo de estímulos. Por esto es que la formación de conductas orientadas hacia una obediencia activa en la educación superior fue moldeada por los ejercicios psico y socioantropotécnicos y la formación de conductas orientadas hacia una obediencia pasiva fueron producto de prácticas generadoras de estímulos.

20 La fecha inicial de aparición de este texto es 1938. Se eligió como autor para configurar las características del *homo ludens* durante la primera mitad del siglo xx en la educación superior por su sinergia con las características psicológicas y sociológicas de las antropotécnicas, pero también por la

los procesos de formación complementaria²¹ de la extensión social universitaria que se institucionalizaron en Colombia a partir de la reforma liberal de 1935 (Ley 68)²². Huizinga (2007) expone dos funciones de la formación cultural y moral a través del juego: la psicobiológica y la sociocultural.

La primera, es decir la psicobiológica, genera en los individuos la descarga del exceso de energía vital, el desarrollo de obediencia, el impulso genético de imitación, la satisfacción de una necesidad de relajamiento, la ejercitación para actividades serias que la vida le pedirá más adelante, el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros y, de manera general, el adquirir *dominio de sí mismo*; por ello, el principio activo del juego es un elemento inmaterial (p. 12). El énfasis de esta función en el juego se constituye dentro de determinados límites de tiempo y espacio, siendo la repetición una de sus propiedades esenciales, al igual que la creación de orden: “el juego lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada [...] exige un orden absoluto” (Huizinga, 2007, p. 24). Los ejercicios psicoantropotécnicos se sitúan alrededor de esta función del juego dentro de la dinámica vital del individuo.

La mayoría de pedagogos activos considerarían el juego una de las actividades generadoras de la dinámica adaptativa de los sujetos, pero de manera particular fueron Decroly y Freinet quienes lo pensaron. El primero creía que este funcionaba como un elemento formativo del cuerpo, que le permitía al individuo experimentar y estimular repeticiones sin fin, conectando la afectividad con la actividad mental. Según este autor, la imitación ayudaba todavía

conexión con pedagogos y psicopedagogos de la pedagogía moderna en Colombia y sus procesos de apropiación específica para una formación activa y lúdica en la universidad.

21 Esta investigación comprende la formación complementaria en la educación superior durante el siglo xx, como el conjunto de ejercicios que permitieron la formación moral adaptativa de los individuos a los procesos de apropiación de la modernidad cultural y modernización socioeconómica del país. Se trató de una formación en un alto grado “flexible”, generadora de hábitos mediante la repetición de acciones, formadora del carácter y la conducta de los sujetos para la obediencia activa, en su mayoría bajo la forma de lo lúdico, del juego y del deporte.

22 En esta investigación se afirma que la extensión social o cultural, como era nominada de manera indiscriminada durante la primera mitad de siglo, fue uno de los principales mecanismos de formación complementaria de la universidad durante el siglo xx. Se enfatiza en la importancia de su “institucionalización” a partir de la reforma universitaria de López Pumarejo en 1935, dado que, aunque se rastrean prácticas formativas culturales previas, como la generación de revistas y reuniones colectivas, fueron prácticas con un carácter espontáneo y extrauniversitario, en las cuales participaron grupos de intelectuales y estudiantes que hacían parte la “élite ilustrada” de la época.

Tabla 2. Rejilla de apropiación del movimiento antropológico de la modernidad en los procesos de formación complementaria de la educación superior en el siglo xx

Los ejercicios antropotécnicos o antropotécnicas generan los desplazamientos en los proyectos éticos y sociales de los individuos en relación con las tensiones verticales	
Tensiones verticales	<ul style="list-style-type: none"> • El viraje en la forma de valoración de la vida, fusión entre valores culturales y disciplinamiento individual y social, o la naturalización de las conductas activas funcionales a una racionalidad de gobierno específica: la neoliberal. • La nueva función de lo social y las tendencias reformistas influenciadas por la visión sistémica y el pensamiento complejo que sustentaron epistémicamente un proyecto formativo distinto. • La nueva función de la ética: hacia una ética de mercado o la conquista de lo improbable.
Desplazamientos horizontales	<ul style="list-style-type: none"> • La formación de hábitos-capacidades y de prácticas de autoformación. • Los ejercicios de universalización de la cultura de la ejercitación. • Las prácticas ejercitantes que permitirían el modelamiento de una ética pragmática (producción del hombre en la vida).
Genealogía ética de sí y antropotécnicas	
<i>Psicoantropotécnicas (producción de sí)</i> Técnicas o formas de ejercitación activa aplicadas al estar consigo mismo. Propenden por crear hábitos y capacidades de concentración, intensidad, responsabilidad, disciplina interior, obediencia voluntaria, disciplina de la confianza, búsqueda de la perfección —perfectibilidad— y disposición a la acción.	
<i>Socioantropotécnicas (producción de los otros)</i> Son técnicas o formas de ejercitación activa aplicadas al estar con los otros y con lo otro. Propenden por crear hábitos y capacidades de adaptabilidad social, resolución de problemas, capacidades creativas para enfrentar lo imposible, flexibilidad, tolerancia social, formación democrática y movilidad.	

de manera más directa a facilitar la satisfacción que produce el juego, puesto que ahorra los tanteos, los ensayos, y las pérdidas de tiempo en el aprendizaje de los movimientos y gestos necesarios para responder a las necesidades: “El hecho de imitar a alguien, sea en alguna acción o en el comportamiento en sociedad, es reducir la parte aleatoria de la experiencia propia y tener la probabilidad de obtener el resultado con mayor facilidad” (Decroly, 1934, p. 15).

La segunda, es decir la sociocultural, enfatiza el juego como un factor de adaptación para la vida en sociedad. Según este autor, este posee dos características de la cultura: el fundamento antitético y el agonal: el primero, entendido como el desarrollo de conductas de contraposición-oposición, y el segundo, relacionado con la generación de un comportamiento social de lucha, conductas de competición y enfrentamiento. En la misma vía de análisis, Friedman señalará en su teoría de juegos que la palabra juego es deporte de todo tipo, y asociado a la modernidad cada juego-deporte tendrá unas reglas relacionadas a cada uno de ellos, así la mayor parte de estos comparten un elemento interactivo y competitivo, dado que existen reglas de éxito y competitividad que dependen de las acciones tanto propias como de los demás (1991, p. 23).

El deporte será un tipo de juego antitético con un énfasis agonístico, mientras que las danzas, los coros y el excursionismo universitario acentúan menos el carácter antitético del juego. Sin embargo, todos en su conjunto son productores de los hábitos de la vida activa, laboriosa y la formación del carácter adaptativo que se precisaría para el arraigo de la cultura cinética de la modernidad (Castro-Gómez, 2009).

La formación complementaria se relaciona estrechamente con la dimensión *homo ludens*, desde el fomento de las funciones biológicas y culturales de la adaptación social del individuo a través del juego, lo activo, lo lúdico y lo recreativo. Este tipo de formación es integrativa de cuerpo y espíritu, discusión que atraviesa la educación superior durante la primera mitad del siglo a través de los discursos formativos de la pedagogía activa y católica. La constitución del *homo ludens* retoma de la formación complementaria para la vida el valor moral del juego como estrategia de aprendizaje, desde la satisfacción de sentirse causa de algo, de superar los obstáculos, de crear dificultades, riesgos y reglas para sentir la satisfacción de superarlas y, en particular, “de someterse voluntariamente a una disciplina, experimentar el gozo del éxito, la conclusión de una obra con su proyecto

incluido, la terminación de un trabajo arduo” (Decroly y Monchamp, 1978, p. 10).

La tabla 3 resume algunas de las relaciones expuestas y ubica las antropotécnicas, metodológicamente hablando, como la posibilidad de realizar una genealogía distinta de los procesos formativos de la educación superior en Colombia, a partir de rastrear qué ejercicios y técnicas de formación activa fueron apropiadas y realizadas voluntariamente por los sujetos como formación complementaria en el país.

A manera de cierre, se dejan abiertos dos asuntos: 1) considerar la educación superior uno de los campos posibles de análisis de los ejercicios antropotécnicos y de la genealogía pragmática de sí para el estudio de los procesos de formación de los sujetos y el (auto)moldeamiento de sus conductas a nivel formal²³; y 2) situar que el análisis de los ejercicios en la formación activa permite cuestionar dos asuntos extra que no fueron desarrollados en este artículo, a saber: a) aprender a obedecer lo externo —control,

dependencia y moldeamiento social— y a sí mismos —como manejo de la libertad propia en función de la ocupación y de la elección—; y b) el moldeamiento de la conducta de los sujetos, orientado hacia la constitución de una ética pragmática —producción del hombre en la vida— funcional a la aceptación de modelos culturales y económicos foráneos, en este caso, de los modelos y prácticas de la extensión social universitaria y de la pedagogía moderna —en sus apropiaciones americana y europea.

Tabla 3. Dimensión formativa del *homo ludens*

Desplazamientos horizontales		<ul style="list-style-type: none">• La formación de hábitos-capacidades y de prácticas de autoformación.• Los ejercicios de universalización de la cultura de la ejercitación.• Las prácticas ejercitantes que permitirían el modelamiento de una ética pragmática (producción del hombre en la vida).	
Análisis metodológico		Ejercicios o técnicas de formación activa rastreados en la educación superior en Colombia en el siglo xx	Funciones del juego según Huizinga (2007)
Formación adaptativa (regulación externa del aprendizaje)	Psicoantropotécnicas	Formación activa (pedagogía moderna línea higienicista-psicologicista) <ul style="list-style-type: none">• Técnicas del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (becas, estímulos —viajes de intercambio—, exámenes de revisión y admisión).• Ejercicios de automodelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte (ascesis desespiritualizada).	Funciones psicobiológicas del juego <ul style="list-style-type: none">• Se aprende a conocer y a hacer valer las reglas.• Actividades lúdicas que asumen el carácter antitético agonial del juego.• Es una actividad libre que sirve para el desarrollo de sus capacidades corporales y selectivas. Se juega en el tiempo de ocio (p. 20).• Juego y competición, función creadora de cultura.• Manejo de la tensión, entendida como incertidumbre y azar (Huizinga, 2007, p. 24).• Permite la constitución de un “ser superior a su vida pasional”.

23 Otros campos posibles se dan en escenarios no formales (educación de adultos o permanente), y a través de lo que se podría denominar como educación informal o aquella que se da por fuera de los escenarios tradicionales de educación, los cuales han sido explorados por Marín-Díaz (2012) en *Auto-ayuda y educación. Una genealogía de las antropotécnicas contemporáneas*, tesis presentada al programa de posgraduación en educación de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, como requisito para la obtención del título de doctor en Educación.

Análisis metodológico		Ejercicios o técnicas de formación activa rastreados en la educación superior en Colombia en el siglo xx	Funciones del juego según Huizinga (2007)
Formación adaptativa (regulación externa del aprendizaje)	Socioantropotécnicas	Formación activa (pedagogía moderna/nueva) <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de adaptabilidad social: excursiones, seminarios. • Ejercicios de entrenamiento sociocultural y ejercitación artística (desarrollo de competencias morales y la democracia como vida): lo artístico, formas de participación y gobierno estudiantil. 	Funciones socioculturales del juego con énfasis en lo antitético <ul style="list-style-type: none"> • Actividades lúdicas que asumen el carácter antitético del juego. • Es la perfilación de la vida lúdica de la vida. • Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica (p. 20). • La cultura surge en forma de juego (p. 67). • El uso del disfraz (Scott, 2004). Funciones socioculturales del juego con énfasis en lo agonístico (Huizinga). La teoría de juegos (Friedman) <ul style="list-style-type: none"> • “Incremento del sentido agonal del juego donde el elemento de tensión e incertidumbre por el resultado alcanza su grado máximo [...] ninguna riqueza aportan ni al espíritu ni a la vida” (Huizinga, 2007, pp. 69, 253). • Se acentúa como propiedad del juego: el éxito logrado (Huizinga, 2007, p. 71; Friedman, 1991, p. 23). • Se requiere destreza, habilidad, conocimientos, valor y fuerza. Cuanto más dificultoso es el juego, mayor es la tensión (Huizinga, 2007, p. 69). Efectividad, precisión y estrategia (Friedman, 1991). <p>Exaltación de la victoria y el triunfo, como consecuencia permanente tenemos el honor y el prestigio (Huizinga, 2007, pp. 72-73).</p>

Referencias

- Asís, R. (2013). *Una mirada a la robótica desde los derechos humanos*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales Universidad de los Andes*, 43, 63-64.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1978). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. París: Morata.
- Decroly, O. (1934). *El niño anormal. Estudios pedagógicos y psicológicos* (Trad. J. Orellana Garrido). Madrid: Librería Española y Extranjera Francisco Beltrán.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la auto-riedad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Foucault, M. (1979). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder* (pp. 9-35). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México D.F.: Siglo xxi.
- Friedman, J. (1991). *Teoría de juegos con aplicaciones a la economía*. Madrid: Alianza.
- Grinberg, S. (2009). Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Notas de formación entre competencias y abyección. *Revista de Educación Espacios en Blanco*, 19, 157-180.
- Grinberg, S., Gutiérrez, R. y Mantiñán, L. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios Nueva Serie*, 7, 154-172.

- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza/Emecé.
- Ibáñez, T. (2015). La naturaleza humana: un concepto excedentario en el anarquismo. *Revista Erosión, Revista de Pensamiento Anarquista*, III(5), 50-75.
- Korstanje, M. (2014). Seguridad en la era de la biopolítica: una introducción a Hannah Arendt. En S. Grinberg, E. Langer, I. Pincheira (Comps.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano. Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación* (pp. 113-123). La Plata: Unipe.
- Marín-Díaz, D. (2012). *Autoajuda e educação. Uma genealogia das antropológicas contemporâneas* (tesis inédita de doctorado). Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Martorell, F. (2013). El pesimismo antropológico de Peter Sloterdijk en Normas para el parque humano. *Revista de Filosofía Eikasía*, 161-179. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/50-15.pdf>
- Noguera, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 43-60.
- Runge, A. (2012). La educación como una antropológica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.
- Saldarriaga, O., Sáenz, J. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Medellín: Foro por Colombia, Clío.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y arte de la resistencia, discursos ocultos*. México D.F.: Era.
- Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano* (Trad.T. Rocha Barco). Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2001). *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropológica*. Madrid: Pre-Textos.