

De la formación kantiana a la antropotécnica liberal contemporánea

From Kant's view of education to contemporary liberal anthropotechnics

David Rubio-Gaviria¹
Universidad Pedagógica Nacional
drubio@pedagogica.edu.co

Resumen: El artículo presenta una reflexión en torno a las posibles relaciones entre la herramienta conceptual "antropotécnica" propuesta por el filósofo alemán Peter Sloterdijk y los alcances de la formación en el mundo contemporáneo. Se intenta proponer la idea de "antropotécnica liberal", con el fin de mostrar que la formación es hoy una técnica que en mucho requiere de la revisión del concepto de disciplina (pese a las aparentes contradicciones allí planteadas) al modo en que este fue trabajado por Kant en su *Pedagogía*, toda vez que este aparece como revaluado para las prácticas pedagógicas hoy.

Palabras clave: formación, antropotécnica liberal, pedagogía.

Abstract: This paper presents a reflection on the possible relationships between the concept of "anthropotechnics" of Peter Sloterdijk and training in the contemporary world. It proposes the idea of "liberal anthropotechnics" in order to show that training is now a technique that requires a revision of the concept of discipline (despite the apparent contradictions raised therein) in the way in which the latter was discussed by Kant in his *Über Pädagogik*, since it appears to be reevaluated for pedagogical practices today.

Keywords: training, liberal anthropotechnics, pedagogy.

Para finales del siglo XVIII, en la Universidad de Königsberg, la pedagogía constituía una asignatura transversal al currículo, y los profesores debían impartirla de manera intercambiada, dada su falta de especificidad. Al menos así consta en diferentes análisis en relación con la participación de Immanuel Kant en tales cursos. Producto de las aulas impartidas por el filósofo, en 1803, un año antes de su muerte, fue publicado un volumen titulado *Pedagogía*, que fuera escrito por uno de los alumnos de la asignatura, y bajo sus revisiones finales.

Es una obra fundamental para la historia del saber pedagógico, en tanto constituye un discurso que nos ofrece una delimitación del concepto "educación", así como se erige en pieza importante de lo que Noguera (2010) denominó como la tradición pedagógica germánica, central para la constitución del horizonte conceptual de la pedagogía en el siglo XX, al lado de las también llamadas tradiciones anglosajona, con énfasis en los estudios sobre el currículo, y

¹ Profesor Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Calle 72, No. 11 – 86, Bogotá, Colombia.

aquella francófona, que favoreciera “las condiciones de posibilidad que llevaron, posteriormente, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, a la constitución de, por lo menos, dos ciencias de la educación: la sociología de la educación y la psicopedagogía” (Noguera, 2010, p. 10).

No es, sin embargo, el objeto de este trabajo detenerse en la caracterización de tales culturas o tradiciones pedagógicas, en tanto que el énfasis que acá se propone se vincula con las articulaciones elaboradas por I. Kant, a propósito del concepto “educación” y, más específicamente, de la *Bildung* (formación), en tanto lugar de análisis central para lo que el también filósofo alemán contemporáneo Peter Sloterdijk ha dado a llamar como “antropotécnicas”.

Para Kant, se entiende por educación “los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación” (2003, p. 29). Se desmarca aquí la relación entre la educación y la formación y, tal como ha apuntado Noguera (2010), es característico de la tradición pedagógica germánica tal deslinde, en tanto “educación”, “instrucción y enseñanza” y “formación” obedecen a tres dominios diferenciados, aunque articulados para la realización de la actividad mayor, que es la educación. En el caso de J.F. Herbart (1776-1841), con su *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, que fue publicada en 1806, y también situada en la cultura intelectual germánica, la práctica educativa tendría que estar marcada por la enseñanza. Así nos dice en su *Pedagogía General*: “confieso no concebir la educación sin enseñanza, así como ya referí previamente, por lo menos en este escrito, que no concibo una enseñanza que no eduque simultáneamente” (Herbart, 2003 [1806], p. 16).

Así como la educación, en la perspectiva de Herbart, pero también en la Pedagogía de Kant, tiene realización a través de la instrucción o enseñanza, la formación o *Bildung* ocupa un lugar central en la crianza de los hombres, o bien en su conducción, como se quiera. Aunque no es explícito el abordaje de la formación en el trabajo de Herbart, se podría decir que para el pedagogo alemán “*Bildung* está compuesta por la disciplina y la enseñanza” (Noguera, 2010, p. 13), y se constituye como indispensable para la acción de educar. *Bildung* constituiría así un dominio más amplio que la enseñanza, en tanto abarca también la disciplina, que de manera interesante, en los análisis de Herbart, es distinta del “gobierno de los niños”, en tanto es más próxima de “la formación del carácter” (p. 13).

Pero retornemos a Kant. Cuidados, disciplina, instrucción y formación constituyen los cuatro movimientos, lógicos por razones de método, que completan el mapa de lo que el filósofo entiende por educación. En un espléndido análisis elaborado por Guillermo Bustamante,

se informa que la estrategia argumentativa elegida por Kant en su *Pedagogía* (2003) parte de la idea del déficit de los hombres, en tanto se trata de la especie que durante más tiempo requiere de cuidados, al estar desprovista de instintos que le permitan sobrevivir. Ante tal ausencia, ante esa falta de instintos, la labor de la educación, en primer orden, precisa de ofrecer todos los cuidados que requieran los recién nacidos, a fin de “evitar un uso perjudicial de sus fuerzas”, como señala el propio Kant en el texto, lo cual significa que los cuidados no se asocian a la protección de la acción externa, sino a la restricción de la fuerza interna que es carente de instintos. No se trata entonces de una idea del cuidado asociado con la protección de los peligros externos, sino con la protección del peligro del interior de sí mismo, de las fuerzas internas.

En un segundo movimiento, es preciso el ejercicio de la disciplina, también como una acción procurada desde afuera, desde quien educa, a fin de “convertir la animalidad en humanidad” y de “impedir que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad” (Kant, 2003, p. 30). La disciplina allí constituye una dimensión negativa de la educación, en tanto “borra al hombre la animalidad” (p. 30), en un razonamiento inverso al planteado por Herbart, para quien, recordemos, la disciplina es positiva (cfr. Noguera, 2010), en tanto se relaciona con la formación del carácter, y no tiene como fin extraer, extirpar, “borrar” nada de la naturaleza de los hombres, como reconoce Kant en relación con la “animalidad” que nos es natural. Sin embargo, la disciplina kantiana no consiste en la eliminación de la animalidad como un genérico, pues el filósofo, a partir de su idea del hombre como deficitario, nos insinúa que se trata de una naturaleza inferior a la de las demás especies, en tanto está desposeída de instintos. Es así como

[...] la disciplina impide, es decir, se opone a algo que pulsa (im-pulso) en el ser humano. Kant llama a esa fuerza “impulsos animales”. No dijo “instintos”, pues se habría contradicho, ya que despojó al hombre de instintos desde el comienzo [...] ¿Será que los animales tienen instintos e impulsos, y que el hombre no tiene “instintos” animales pero sí “impulsos” animales? La palabra que usa es *Untriebe*, que es un vocablo antiguo, que ya no se usa y que porta una raíz de negación (*Un-*); el vocablo actual es *Trieb*, la palabra que usa Sigmund Freud en lugar de *Instinkt* y que se traduce en el psicoanálisis como *pulsión* (Bustamante, 2012, p. 164).

La disciplina constituiría así un segundo momento para los cuidados, no ya del uso perjudicial de las fuerzas internas, como señalaba Kant para la primera labor de la educación, sino para “cuidar” a los hombres de sus

pulsiones, de aquellas fuerzas que no solamente amenazan la posibilidad de la sobrevivencia, sino también de aquellas otras que ponen en riesgo la posibilidad de la cultura. En una eventual lectura psicoanalítica de la idea de disciplina en Kant, podríamos afirmar que el educador, ese *otro* designado por la cultura para la tarea educativa (recordemos que para Kant cada generación sería mejor que la anterior a causa del mejoramiento en la educación de los hombres y como un bien de la cultura ilustrada), tiene como objeto poner freno al impulso que es de la naturaleza humana.

Es así que continúa Kant al afirmar que “se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (Kant, 2003, p. 30). Evitar a través de la disciplina el dominio por los caprichos momentáneos, debe ser leído en la Pedagogía de Kant en clave de las leyes de los hombres, pues la noción de cultura guarda tal condición. El papel del *otro*, de quien funge como educador en nombre de la cultura y de las consecuentes leyes de los hombres, es entonces, de acuerdo con los análisis de Bustamante, re-direccionar el impulso, y acaso transformarlo en la posibilidad de la pausa:

[...] la ley es el recurso estructural (no natural, no enseñado) que puede dar lugar a que la fuerza del impulso se aplique en otra dirección [...] tal vez por eso [Kant] habla de la disciplina como “borrar la animalidad” [...] El deseo es producto de una intromisión del Otro, pues estando en la etapa del impulso no puede nacer la intención de que el Otro ponga freno, introduzca tiempo propio, vitalice la relación con las cosas. Y no está el individuo en capacidad de juzgar racionalmente lo que se le propone, porque lo que se le propone es justamente entrar en razón (Bustamante, 2012, p. 166).

La idea de la *ley* en Kant, por supuesto, está articulada a su imperativo categórico y a una noción de libertad que es paradójica, visible también en su Pedagogía. De acuerdo con la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Kant, 1977, p. 40), una de las características del imperativo consiste en obrar “como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza”. Así, podemos suponer, desde la lectura de la Pedagogía (Kant, 2003), que la acción humana, de aquella humanidad educada, se conduce de acuerdo a una voluntad que se halla articulada a un previo proceso de disciplinamiento que, a su vez, está ajustado a los marcos ofrecidos por la cultura: la libertad entonces aparece como un efecto inequívoco de la disciplina.

Por estas razones es que Kant (2003, p. 30), en una evidente respuesta a las ideas liberales de Rousseau, plantea en su obra que “el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella se lo sacrifica todo” y, más adelante, que aquellos “salvajes” que prestan servicios a los grandes señores europeos (léase hombres del tercer mundo), “nunca se acostumbran a su modo de vivir, lo que no significa en ellos una noble inclinación a la libertad, como creen Rousseau y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad” (2003, p. 30-31), razón por la cual es preciso “acostumbrar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón” (2003, p. 31).

Someterse a los preceptos de la razón, de acuerdo a este planteamiento, es equivalente a ajustarse a la conducción vía disciplina que es, como hemos visto hasta acá, la posibilidad de generar la pausa ante el impulso, el producto de “borrar” la primera naturaleza, imperfecta, con que vienen provistos los hombres al mundo, para con ello alcanzar el ideal moral en marcos universales, con miras a la práctica de la libertad, de aquella libertad ilustrada.

Instrucción, formación

¿A qué se refería Kant con la disciplina como condición para la libertad? ¿Cuál es la relación entre la instrucción, la disciplina y la formación? ¿En dónde reposa la diferencia frente a la idea de la disciplina en los planteamientos de Herbart y aquellos elaborados por Kant? Recordemos, como se señaló más atrás, que para F. Herbart la disciplina constituye una dimensión “positiva de la educación”, en tanto está desmarcada de lo que él mismo llama el “gobierno de los niños”, para ubicarse más cerca de la “formación del carácter” (cfr. Noguera, 2010), mientras que para Kant la disciplina es la “parte negativa de la educación”, en tanto tiene como objeto “borrar” la primera naturaleza del hombre, aquella relacionada con el impulso, como se intentó mostrar más atrás.

De otro lado, recordemos también cómo para Kant la disciplina es una práctica ejercida por el Otro, por el encargado de la acción educativa, y que se asocia de modo estrecho con su idea sobre los cuidados: la disciplina aparece también como una forma del cuidado, del cuidado *sobre* sí mismo y *de* sí mismo. La disciplina emerge como un requisito para la instrucción, pues sin la primera, aquella no tiene sentido alguno para la educación, pues “el que no es ilustrado [instruido] es necio [y] quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disci-

plina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca” (Kant, 2003, p. 32); en otras palabras, es posible ser objeto de enseñanza en cualquier momento de la vida, mientras que la disciplina es un ejercicio que debe tener lugar en la acción educativa muy temprano en la vida de los hombres. Interesante planteamiento si se le situara hoy, en tiempos de negación de la disciplina en la infancia.

Lo que es claro de esta relación disciplina-instrucción, es que no solamente se trata de un simple vínculo de pre-requisitos. Si arriesgáramos una lectura más profunda, tendríamos que comenzar por preguntarnos cómo se puede entender la disciplina, más allá de lo informado por Kant en sus aulas de Pedagogía, e incluso más allá del rastro que nos deja F. Herbart con su idea de la disciplina como condición de posibilidad para la formación del carácter.

Michel Foucault, en su clásico trabajo *Vigilar y castigar* (2002), situado para muchos investigadores en lo que se ha venido a llamar como el “primer Foucault”, dedica un apartado completo de la obra a la disciplina, en un momento en el que el filósofo centraba sus esfuerzos analíticos en las relaciones de poder. Así nos dice en un segmento del texto:

El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Formase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” (Foucault, 2002, p. 123).

La disciplina entonces aparece, fundamentalmente, como una acción de coerción, cuyos cálculos tienen como blanco al cuerpo de los individuos, y cuyo fin es su ejercitación y sometimiento para la docilidad. En esta misma línea, se lee en la Pedagogía de Kant que uno de los grandes inconvenientes de la educación

“es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad para servirse de su voluntad, porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción?” (Kant, 2003, p. 42). La coacción, entendida en el vocabulario contemporáneo, guarda tres acepciones: (i) “Fuerza o violencia que se hace a alguien para obligarlo a que diga o ejecute algo”; (ii) “Poder legítimo del derecho para imponer su cumplimiento o prevalecer sobre su infracción”; y (iii) “Interacción ecológica entre dos o más especies que conviven en un biotopo”.²

La primera acepción de la coacción nos sitúa en el ejercicio de la fuerza para condicionar a otro. En la segunda, que es propia del lenguaje del derecho, la coacción se trata de un legítimo uso del poder para hacer prevalecer el marco de las normas. La tercera acepción, en cambio, nos propone la idea de la interacción entre especies; se trata de la idea de la acción *con* otro, y otro que es diferente, pues hace parte de otra especie. La coacción allí aparece como un acto de cooperación. Si intentáramos una acrobacia del lenguaje, diríamos que la coacción puede entenderse entonces como un acto de sometimiento del otro, en el marco de las normas, pero con la complicidad y, sobre todo, con la participación activa del objeto de tal coacción.

Pero, ¿Qué podría hacer que un individuo-objeto de coacciones esté interesado en participar de manera cooperativa en su propio sometimiento? Tal vez sea el propio Kant quien ilumine una posible respuesta a tal paradoja, al decirnos que “no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar” (p. 39). Se coacciona porque el fin último es la libertad, y la promesa de su ejercicio mediante el “aprender a pensar” puede constituir la garantía para que el hombre, desde muy temprano, elija cooperar en su propio sometimiento, entendido ahora —y una vez más— como la posibilidad del cuidado de sí mismo.

Sin embargo, agotar la discusión sobre la disciplina en la idea del sometimiento, de la fuerza, de la constitución de cuerpos dóciles, en síntesis, en la idea de la coacción, por más cooperativa que arriesguemos a entenderla, de un lado, nos instala en aquellos lugares comunes “críticos” sobre la educación, sobre la escuela y sobre el maestro que son abundantes en nuestros tiempos y, de otro lado, nos deja sin resolver la relación entre la disciplina, la instrucción y la formación.

De acuerdo con lo señalado por Marín (2015, p. 29), “la formación es un concepto vinculado con la tradición pedagógica germana que, sin dejar de lado la

² Extraído del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (s.f.).

preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta más hacia asuntos como la conformación del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros”. La formación es una categoría fundamental para el campo conceptual de la pedagogía, y no es nuestro interés profundizar en sus transformaciones históricas, o en las distintas acepciones que desde las tradiciones pedagógicas modernas (cfr. Noguera, 2012) lo han configurado y re-configurado. Basta con señalar que la formación, asociada con el concepto germánico *Bildung*, de acuerdo con la tradición del idealismo alemán,

[...] tiende a reencontrar —de manera enriquecida y renovada— su original significado místico. Esquemáticamente, la *Bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado (Fabre, 2011, p. 215).

El trabajo sobre sí mismo, así como el cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio, es justamente aquello que permite proponer que la práctica pedagógica situada en clave de *Bildung*, de formación, sufrió una importante mutación tras la era del gobierno pedagógico disciplinario (cfr. Noguera, 2012), y que tal transformación tiene en su centro el traspaso de umbrales de tipo éticos y políticos en la acción educativa. Esto significa que el proceso de disciplinamiento de las almas y de los cuerpos que ha sido objeto de amplias críticas en la pedagogía contemporánea es, al mismo tiempo, la condición de posibilidad para la era de la formación, de la autoformación, e incluso del aprendizaje como discurso posicionado a lo largo de los siglos XIX y XX.

¿Qué significa la formación como trabajo sobre sí mismo y como cultivo de talentos para el perfeccionamiento propio? Quiere decir, desarrollo de técnicas humanas a fin de alcanzar movimientos “ascendentes” y con objetivos de orden ascético. La formación, así comprendida, se constituye en lo que P. Sloterdijk ha llamado “antropotécnicas”. La formación se entendería allí como un procedimiento técnico que es posible en el ámbito de la pedagogía sólo después de un proceso de disciplinamiento, tanto en el sentido kantiano que hemos intentado proponer de la coacción cooperativa, como en el sentido herbartiano referido al trabajo sobre el carácter.

La expresión “antropotécnica” fue mal comprendida, a juicio de Sloterdijk (2011, p. 100), porque sus receptores la asociaron “como sinónimo de biopolítica humana concebida de un modo [...] estratégicamente planificado”; al contrario, para el filósofo alemán,

[...] la expresión “antropotécnica” responde a un teorema claramente perfilado de la antropología histórica: según él, el “hombre” es en el fondo producto, y solo puede ser entendido [...] examinando analíticamente sus métodos y relaciones de producción. Si, según la enorme definición de Heidegger, la técnica es “una manera de desocultar” [...], la pregunta por las producciones de las que ha resultado el hecho “hombre” adquiere un significado que no puede separarse de la pregunta por la “verdad” de este ente [...] el hombre es, como especie y como matriz de posibilidades de individualización, una magnitud que jamás puede darse en la pura naturaleza [...] la condición humana es, pues, enteramente producto y resultado, pero producto de realizaciones que hasta ahora raras veces han sido adecuadamente descritas como tales, y resultado de procesos sobre cuyas condiciones y reglas se sabe demasiado poco (Sloterdijk, 2011, p. 100).

Para Sloterdijk (2012, p. 24), las antropotécnicas abarcan “los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte”. Desde la perspectiva de la pedagogía moderna, o al menos de aquella que diera lugar a las discusiones sobre los métodos activos después de los trabajos de I. Kant, J.F. Herbart o J. Pestalozzi, también de la tradición intelectual germánica, la formación puede leerse como una antropotécnica, cuyos procedimientos de ejercitación “para la optimización de los estados inmunológicos” son efectuados en un trabajo interior de todos y de cada uno, y que se revelan como necesarios para la consolidación de las economías liberales de los siglos XIX y XX. De allí la adjetivación “liberal” que se propone acá para las antropotécnicas.

No es labor de este trabajo profundizar en las relaciones entre desarrollo económico y procesos de subjetivación en la última parte de la modernidad en occidente, aunque sea preciso señalar aquí que la formación es una técnica humana que tiene emergencia en un momento histórico que precisaba que cada ciudadano fuese educado con miras a una idea de libertad cada vez más relacionada con el problema del interés particular, lo cual constituyó desde el principio el eje de las economías liberales, que signaron la configuración de las sociedades del siglo XX y hasta hoy.

La formación, así entendida, es producto de una serie de ejercicios interiores, cuyo desarrollo es posible *sí* y *solo sí* el sujeto en formación ha sido primero objeto de un proceso de disciplinamiento: la formación no constituye una ruptura o un paso adelante de la disciplina, sino que es su segunda etapa. En este punto es en el que podemos comprender mejor aquella paradoja kantiana

que situábamos más atrás, relacionada con la disciplina como condición para la libertad.

Sin embargo, no son pocas las voces que nos han sugerido una suerte de tensión en el planteamiento kantiano, por cuanto en él “visibilizamos la situación problemática de desdiferenciación de la educación como cultivo o como desarrollo, y sus nuevas connotaciones como antropotécnica eugenésica” (Runge, 2012, p. 262), en tanto que es posible pensar en una importante relación entre las prácticas pedagógicas y aquellas eugenésicas, cuyo punto de encuentro está dado en el problema del perfeccionamiento humano, pues no es de olvidar que, en su programa, Sloterdijk “propone una teoría que comprende el disciplinamiento individual (ascesis, virtuosismo y desempeño) como causa de diferenciación vertical” (Brüseke, 2011, p. 165)³.

La disciplina es fundamentalmente un proceso mediante el cual el *Otro*, el otro de la cultura, diríamos el *maestro*, se ocupa de coaccionarnos, en el sentido que aquí hemos pretendido esbozar, para mostrar una serie de procedimientos o ejercicios que, a través de la práctica (el hábito, como señalarían los pedagogos modernos), permiten a los hombres emprender procesos de cultivo de sí y de auto-perfeccionamiento, lo cual constituye una rápida síntesis del sentido de la educación, más allá de la discusión económica, que es prioritaria y profundamente polémica en nuestro tiempo.

El ejercicio, entendido, siguiendo a Sloterdijk (2012, p. 17), como “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 se declare a ésta como ejercicio”, es una acción que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que podemos leer en clave de aprendizaje. Así las cosas, la formación es la técnica a la que se aspira con la educación, y el aprendizaje su ejercicio predilecto. Tal ejercitación en que se constituye el aprendizaje no es posible sin el horizonte de la formación que, a su vez, no se consigue al margen de disciplina alguna, haciendo conveniente entonces revisar la fobia a la disciplina que mantienen nuestros procesos educativos hoy.

Referencias

- BUSTAMANTE, G. 2012. Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10):155-171.
- BRÜSEKE, F. 2011. Una vida de ejercicios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 26(75):163-174. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092011000100010>
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. [s.f.]. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=coacci%C3%B3n>. Acceso el: 15/11/2015.
- FABRE, M. 2011. Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59):215-225.
- FOUCAULT, M. 2002. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 359 p.
- HERBART, J.F. 2003. *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid, Biblioteca Clásicos de la Educación, 395 p.
- KANT, I. 1977. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México, Porrúa, 724 p.
- KANT, I. 2003. *La pedagogía*. Madrid, Akal, 112 p.
- MARÍN, D. 2015. Una cartografía sobre los saberes escolares. In: C. ARANGUREN et al., *Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. Bogotá, IDEP- Cooperativa Editorial Magisterio, p. 13-38.
- NOGUERA, C. 2010. La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Revista Pedagogía y Saberes*, 33:9-25.
- NOGUERA, C. 2012. *El gobierno pedagógico: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 334 p.
- RUNGE, 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.
- SLOTERDIJK, P. 2011. *Sin salvación: Tras las huellas de Heidegger*. Madrid, Akal, 270 p.
- SLOTERDIJK, P. 2012. *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica*. Valencia, Pre-textos, 574 p.

Submitido: 10/02/2016

Aceito: 11/03/2016

³ Traducción libre de la reseña “Una vida de ejercicios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk” (Brüseke, 2011).