



**SLOTERDIJK:**  
**EL EJERCICIO PEDAGÓGICO Y DOCENTE**

**Marco Antonio Jiménez García**  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM

---

**Área:** I. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación  
**Línea temática:** Filosofía de la educación y teoría pedagógica  
**Tipo de ponencia:** aportaciones teóricas

---

***Resumen:***

Lo que interesa en este texto es analizar la noción de ejercicio docente y pedagógico a partir del pensamiento de Peter Sloterdijk. Cuando hablamos del *ejercicio pedagógico* y docente en diversos contextos se suele limitar a lo ocurrido en la escuela, con aquello que tiene que ver con el llamado “proceso de enseñanza-aprendizaje”, con la gestión escolar, con los recursos didácticos, con los contenidos de las materias, con la evaluación de los aprendizajes o con las llamadas competencias “educativas”; incluso es frecuente que el hacer del pedagogo se vincule directamente a las manualidades y al “gusto” por los niños. Sin embargo, la pedagogía, la docencia, el ejercicio docente y el pedagógico van mucho más allá de este lugar común, sin negar que la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, la infancia en el ámbito escolar son una parte de las reflexiones y quehaceres pedagógicos.

***Palabras clave:*** Ejercicio, práctica, docencia, Sloterdijk

## Introducción

Cuando hablamos del *ejercicio*, del ser y el hacer *pedagógico* y docente en diversos contextos se suele limitar a lo ocurrido en la escuela, con aquello que tiene que ver con el llamado “proceso de enseñanza-aprendizaje”, con la gestión escolar, con los recursos didácticos, con los contenidos de las materias, con la evaluación de los aprendizajes o con las llamadas competencias “educativas”; incluso es frecuente que el hacer del pedagogo se vincule directamente a las manualidades y al “gusto” por los niños. Sin embargo, la pedagogía, la docencia, el ejercicio docente y el pedagógico van mucho más allá de este lugar común, sin negar que la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, la infancia en el ámbito escolar son una parte de las reflexiones y quehaceres pedagógicos. Particularmente desde los ámbitos filosófico y teórico es que el hacer del pedagogo interroga por lo educativo en sus sentidos más profundos, preguntas que abren los sentidos de aquello que hemos llamado infancia, educador, enseñanza o institución escolar. Es por ello que el siguiente texto tiene el propósito de reflexionar sobre el ser y el hacer del pedagogo y el docente, sobre lo que hemos llamado el ejercicio, docente y pedagógico. Para ello hemos considerado tres lugares a partir de los cuales este ejercicio puede mirarse:

1. La noción de ejercicio docente bajo la mirada de lo que se ha llamado la “teoría ejercitante”
2. El carácter disciplinario de la Pedagogía o la “aptitud crítica”
3. Algunos procesos prácticos del pensamiento filosófico para la creación de objetos de estudio en Pedagogía

## El ejercicio

Por ejercicio entendemos aquí con 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 que se declare a ésta como un ejercicio.” El ejercicio docente implica un hacer que ayude a un siguiente hacer, esto de manera constante, nos referimos a operaciones educativas, quehaceres formativos que permitan ser a la educación. El ejercicio pedagógico tanto como el de la docencia, no quedan reducidos al establecimiento escolar, ni al carácter técnico-instrumental de la pedagogía, más bien refieren a un hacer, a un ejercicio, a un conjunto de operaciones, que no ponen la mirada en los resultados, en la obra acabada, en la formación cerrada y completa, sino más bien en los procesos, en la disciplina o en la ascesis, que nos hable de la formación profesional que permite configurar al docente, que permite conformar al pedagogo y a la pedagogía. Lo que interesa, en el ejercicio pedagógico y docente *es qué hacen el pedagogo y el docente que los hace ser lo que son*, en otras palabras cómo se ejercitan tanto el pedagogo como el docente. Y aquí nos interrogamos por el pedagogo en su sentido más amplio y profundo de aquel que pone la mirada crítica en pensar aquello que hemos llamado educación. Es decir, habría que mirar a la pedagogía no en sus obras concluidas sino en los procesos, en los ejercicios, en las capacidades que tienen y hacen los pedagogos que

permiten la elaboración de esas obras. Si algo debiera enseñar la pedagogía no es a producir ni a trabajar sino sobre todo a pensar y cuestionar lo educativo, a hacer pedagogía.

Hay tres tesis sobre “la vida ejercitante” propuesta por Sloterdijk. La primera refiere a que “conforme a su naturaleza, la vida ejercitante constituye un ámbito de mezcla: aparece como contemplativa sin renunciar por ello a rasgos de actividad; aparece como activa sin perder por ello la perspectiva contemplativa” (Sloterdijk, 2012) lo que indica que en el ejercicio pedagógico, como vida ejercitante, aparece como contemplativa sin renunciar por ello a rasgos de actividad y, aparece como activa sin perder la mirada contemplativa. En tal sentido la docencia es por excelencia el lugar de la *pro-fesión*, es decir de aquello que está de lado de la fe, de la creencia. En este sentido, tanto los pedagogos, como los docentes deben enfocar sus actividades, sus ejercicios, en el hábito activo y contemplativo del pensar crítico. La segunda tesis dice que “el ejercicio es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una *praxis* autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen ‘en forma’ como sujeto capaz de hacer cosas” (Sloterdijk, 2012). El ejercicio pedagógico y el docente son una *praxis*, una experiencia, una vivencia puesta en sí misma, que no produce ni capacita para el trabajo, antes bien “pone en forma” al pedagogo y al docente. Es decir no se trata de instructores o capacitadores laborales, sino sobre todo de formadores. La última tesis es que “el resultado del ejercicio se describe como hábito, como una virtud, virtuosidad, competencia, excelencia o *fitness*” (Sloterdijk, 2012). Vinculado con lo dicho anteriormente a propósito de la historia del arte, el ejercicio pedagógico no se interesa por lo que produce sino por la aptitud, por la disciplina, por el hacer mismo, por la *ascesis*, que permiten al pedagogo y al docente ser lo que son, como habíamos dicho. Y aquí la disciplina la entendemos de tres maneras: 1) en su sentido de ordenamiento, regularidad, repetición y dedicación en una práctica, 2) como aquello que limita el salvajismo y la brutalidad, tan propio de la crianza, separa lo salvaje de lo civilizado como la naturaleza de la cultura, y 3) como el quehacer de alguna ciencia, como disciplina científica. Las dos primeras están directamente relacionadas con “la vida ejercitante”, la segunda nos lleva a pensar el ejercicio habido en la pedagogía como disciplina.

### Aptitud crítica

En su condición ética la palabra pedagogía conlleva el estudio del niño o el estudio y conducción del niño, y que desde Claparede en el siglo XIX creó la palabra “paidología” (país – niño y logos estudio o ciencia) para designar el nombre de una rama de la psicología, el hacer del pedagogo no se circunscribe ni al gusto ni al estudio de la infancia. Aun sabiendo que el porvenir de la pedagogía científica se abrió a partir de la inauguración de la “Biblioteca de Pedagogía y Psicología” por Binet y Henri en París de 1898, el hacer del pedagogo no queda atado exclusivamente al positivismo experimental más estricto. El hacer científico del pedagogo debe reconocer el carácter crítico propio del pensamiento científico. El ejercicio científico del pedagogo, es esta capacidad de juicio franco con pretensiones de razón y verdad. Y lo que importa

aquí no es “La verdad” ni “La razón” ni “La ilustración” en sí, como productos, como resultados acabados y cerrados, sino, otra vez, lo que interesa es el ejercicio, las actividades, las prácticas, las aptitudes de los pedagogos que hacen de la pedagogía una ciencia. Que la razón tenga derecho a hablar con franqueza, como dice Kant, es el ejercicio mismo de las humanidades, y la pedagogía no puede eludir esta condición. Aquel “ponerse en forma” referido por Sloterdijk, consiste en la *capacidad de pensar*, en su sentido más abierto y profundo, en la *aptitud crítica*.

El momento esencial de la aptitud crítica, que es el ejercicio científico, es el conocimiento del conocimiento, el saber del saber o la pregunta por la pregunta. Esta capacidad de preguntar por las preguntas es el ejercicio de la filosofía de la educación. Por ejemplo, no importa saber ¿qué es la educación?, más bien habría que ejercitar la pregunta por la pregunta: ¿para qué saber qué es la educación? El interrogar por la interrogación, que es el ejercicio pedagógico por excelencia, no da respuestas cerradas, correctas o fijas, si bien es cierto son preguntas que demandan sentidos o significados, son preguntas que descomponen, generan tensión, que desarticulan, perturban los sentidos no sólo los del mundo, sino de la propia forma de ser de los humanos. Por eso aunque parezca paradójico “sólo se enseña lo que no se sabe”, es decir aquello que provoca la propia búsqueda del sujeto, de acuerdo a sus aptitudes y competencias, entendidas estas en su sentido más originario y amplio y no limitadas a una concepción empresarial. Preguntar por el ejercicio pedagógico es una manera de abrir, de tensionar, de dislocar, de llevar al límite, de fisurar el sentido de la pedagogía y el quehacer del pedagogo. Sabiendo que todo ello es parte del propio ejercicio pedagógico e incluso del ejercicio docente.

Cuestionar es buscar, y buscar es ir al fondo, sondear, operar sobre la profundidad, esto es el ejercicio mismo, esto es la pedagogía y la docencia como vida ejercitante. No es un operar mecánico, más bien es un hacer contemplativo. Es en este ejercicio del interrogar, que está con tanta fuerza la figura de Sócrates como maestro, él es lo que es no tanto por sus respuestas verdaderas, ciertas y cerradas, sino por su capacidad, por su aptitud, por su hacer de todos los días, por su ejercicio puesto en sus preguntas. En este sentido la práctica del pedagogo aun en aquellos lugares comunes mencionados al principio: en la escuela, con la infancia, en la transmisión, en la elaboración de materiales didácticos, en el diseño de actividades de aprendizaje, en la elaboración de cartas descriptivas, en la llamada intervención educativa, en la administración de instituciones educativas, en la medición o evaluación educativa, etcétera, lo hace desde este peculiar hacer disciplinario, desde este ejercicio como aptitud crítica. El quehacer del pedagogo y del docente sin importar dónde y con quiénes, es una práctica reflexiva, es un ejercicio del pensar, y más aún del pensar-nos. El saber, la crítica, como ejercicio vital conlleva más la creación que la producción y reproducción de “objetos de estudio”.

### **Ejercicio y pedagogía como disciplina**

Hay múltiples manera o procesos práctico-filosóficos desde los cuales pueden crearse “objetos de estudio” en pedagogía, más allá de la etnografía autocomplaciente con la reproducción de discursos

educativos. Nosotros proponemos mirar *los cómo*s del ejercicio científico pedagógico, a través de tres posturas metodológicas: etnometodología, fenomenología, genealogía y hermenéutica.

Empecemos refiriendo a la etnometodología, la cual busca poner en las actividades más comunes de la vida diaria la atención a los sucesos extraordinarios, pretender hacer “observable e informable” los fenómenos, como lo llama Harold Garfinkel. Es decir, observar las actividades cotidianas en un mundo que el individuo construye a su medida y donde desarrolla un conocimiento y práctica posible de organizar, o de conceptualizar, categorizar e indizar. Lo cotidiano se transforma, digamos se re-flexiona, y aparece como algo que está al alcance de los miembros como práctica localizada de mirar y narrar. Este hacer “observable, informable y narrable”, es uno de los ejercicios del pedagogo y del docente, a propósito de sus preguntas por lo educativo. Los sucesos de la vida común y corriente al organizarse, conceptuarse, categorizarse e indizarse, describen, narran, se hacen visibles como fenómenos. No se trata de una fenomenología como ciencia pura, que haciendo *epojé* pretende apartarse del mundo sólo para iluminar a las cosas, como una mirada que proyecta la “única y auténtica verdad”. La pregunta, como ejercicio en torno a los procesos práctico-filosóficos, puede ser ¿cuál es el sentido *reconocible* de lo educativo como *rasgo* de utilidad social? Aun con esta propuesta metodológica se busca, no perder el sentido autocrítico respecto de la producción de conceptos, categorías e índices que someten y dan cierto sentido a una realidad racionalmente calculada.

A través del método fenomenológico se intenta re-considerar, re-significar los contenidos de la conciencia que se tiene sobre lo educativo. La fenomenología es la re-flexión en torno a la experiencia que produce la develación de la propia experiencia. Hay conciencia de la experiencia porque hay re-flexión sobre ella. Dice Husserl que a través de la reflexión aprehendemos las vivencias subjetivas que llegan a ser para nosotros conscientes en tanto se nos aparecen, de ahí que todas estas vivencias conscientes se llamen también fenómenos. La fenomenología permite ver la otredad de la realidad (irreal). Permite tener un “modo de ver” por medio del cual se ve todo lo puesto entre paréntesis, todo lo suspendido. Lo que se pretende con el método fenomenológico es tener un “modo de ver” lo educativo, que permita la develación de las vivencias subjetivas al ponerlas entre paréntesis o suspenderlas; esto es pasar de lo mundano de la educación a la conciencia de dicho fenómeno. Este “modo de ver” es una forma de hacer pedagogía y docencia, es una manera de ejercitarse como maestro. Se pretende un giro fenomenológico de lo educativo al voltear la mirada de lo natural de este fenómeno a la conciencia de él mismo. El método fenomenológico nos permite “ver” no otra realidad de lo educativo, sino, por así decirlo, la realidad otra o, si se quiere, una especie de otredad de la realidad de la formación humana.

Por su parte la genealogía es, como observó Gilles Deleuze, “el valor del origen y el origen del valor”. De acuerdo con Nietzsche: hay que poner en entre dicho el valor mismo de los valores, el valor mismo de la educación, y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de que aquéllos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron. El método genealógico no es simplemente

una historiografía, aunque deba suponerla, antes bien es un buceo en el ser del hombre como ser histórico, en el lenguaje y modos de vida del ser humano. Es un regreso al origen en cuanto fondo y fundamento que sostiene y quiebra la lógica de la vida. Efectivamente el método genealógico no sólo escarba en los fundamentos originarios sino que busca aquellos fondos, los quiebres o desvíos que tuvo aquello por lo que nos interrogamos. Es decir, hacer genealogía de la educación supone preguntarnos por los desvíos originarios que han cambiado la significación o el sentido de ella. Las preguntas genealógicas de lo educativo pueden ser: ¿en qué condiciones se inventó el ser humano lo que nombró lo educativo?, ¿qué valor tienen las palabras educación o formación humana? y, ¿en qué circunstancias han mutado lo educativo? Este “poner en entre dicho el valor mismo de los valores” dudar del valor de la educación o de la educación como valor, esto es constitutivo del ejercicio pedagógico de quien pretende hacer genealogía de la educación.

Finalmente, la hermenéutica asume que toda interpretación tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar y orientar su mirada a la “cosa misma”. Comprender implica proyectar nuevos sentidos sin negar los sentidos que le anteceden y sobre los cuales, sin ser arbitrarios, puede abrir la univocidad del lenguaje o del propio vocabulario que nombran y “definen” lo estudiado. Digamos que los planteamientos hermenéuticos siempre están abiertos a la alteridad del texto y de la realidad que están estables en tanto se ligan con sus propias referencias. Incluso para Spranger, quien ocupó la cátedra de pedagogía de Dilthey en Berlín, la educación en su totalidad está entrelazada con la cultura, por ello plantea una “pedagogía de la comprensión hermenéutica” donde comprender sea el captar el sentido de las conexiones espirituales de los acontecimientos educativos históricamente ubicados, y justamente este captar es una forma de ejercicio pedagógico, es una manera de ejercitarse o de ponerse en forma, como dice Sloterdijk.

Sabemos de antemano que los procesos práctico-filosóficos anteriores corresponden a tradiciones filosóficas, teóricas y epistemológicas diferentes. Pero no por ello rechazamos una lectura que tensione el tema que nos ocupa del ejercicio pedagógico desde diversas perspectivas metodológicas. Por ejemplo, no es lo mismo pensar hermenéutica que genealógicamente. Y si bien toda fenomenología es hermenéutica no toda hermenéutica es fenomenológica. En nuestro medio académico la epistemología se ha convertido en una especie de garantía, de rigor, de profundidad o de seriedad teórica o filosófica, y sin embargo, no todo se puede analizar desde la epistemología.

Lo que se pretende hacer es llamar la atención sobre estas metodologías como prácticas ejercitantes de la pedagogía. Por ejemplo la fenomenología ha sido criticada hasta ahora por pretender ser una ascesis que busca apartarse del mundo. La genealogía ha sido cuestionada como un vitalismo individualista. Y la hermenéutica se le ha cuestionado como una práctica perpetua de interpretación ya sea relativista – equivocista o universalista – univocista, es decir todos los caminos son válidos o hay un plan divino o natural preestablecido. Como se puede ver estas prácticas filosóficas, quizás las más emblemáticas,

nos muestran un tipo de pensador que se ejercita en diversas técnicas, se pone en forma de diferentes maneras. Habría que hacer el análisis crítico pormenorizado de ellas, para poder pensar el tipo de ejercicio pedagógico que hoy se requieren.

## Conclusiones

En suma el ejercicio pedagógico y docente, su quehacer, no se limita al ámbito escolar, al proceso de enseñanza, al proceso de aprendizaje ni a la infancia, aunque estos lugares comunes, en torno a la actividad del pedagogo sean importantes. El ejercicio del pedagogo tiene sus orígenes en lo que se ha llamado *ascesis*, *antropotécnicas*, así como a lo que se ha llamado “la vida ejercitante” que puede entenderse como la mezcla entre la contemplación y la actividad, la *praxis* o experiencia autorreferenciada, al hábito y la disciplina que potencia un hacer más que a la medición de resultados o productos. El ejercicio pedagógico y la docencia como aptitud crítica, desde el carácter científico de la pedagogía, atiende la capacidad de juicio franco con pretensiones de razón y verdad; refiere a la capacidad de pensar de mirar críticamente lo educativo. La aptitud y la actitud crítica del pedagogo y del maestro son su inservidumbre voluntaria a las demandas institucionales, al mercado, a la lógica técnico instrumentalista que puedan darse a los diversos procesos educativos. A todo esto hemos llamado desde Sloterdijk, las diversas formas de la vida ejercitante del pedagogo y del docente.

## Referencias

- P. Sloterdijk, Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio. (Siruela, Madrid, 2013)
- P. Sloterdijk, Has de cambiar tu vida (Valencia, Pre-Textos, 2012)