

¿Transgresiones pedagógicas en el parque humano? Una discusión con Peter Sloterdijk

Facundo Giuliano*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este ensayo se configura a partir de cinco reflexiones en torno a una investigación en curso sobre pedagogías del rendimiento. Esta última palabra se toma en sentido amplio, a modo de considerar la apertura semántica de sus efectos sobre comunidades y subjetividades. Por ello, se parte de una introducción que analiza un planteamiento eurocéntrico reciente, para luego dedicar un excursus sobre lo que se juega en ello y qué pedagogías trae implícitas. Luego la cuestión se desglosa en el efecto de la endosmosis epistémica que produce una pedagogía de fuera adentro y se reproduce en pedagogías de la domesticación, bajo las que late una pedagogía acrobática. Frente a ello, se torna deseable un pensar de otros paisajes hermanados y algún ejercicio vital de huellas liberadoras. Se tomarán como referencia, de análisis y discusión que abra alternativas, algunas obras del filósofo alemán Peter Sloterdijk.

Palabras clave: filosofía de la educación; colonialidad; eurocentrismo; pedagogías; ética.

Transgressões pedagógicas no playground humano? Uma discussão com Peter Sloterdijk

Resumo

Este ensaio baseia-se em cinco reflexões sobre uma pesquisa em andamento sobre pedagogias do desempenho. Essa última palavra é tomada em um sentido amplo, a fim de considerar a abertura semântica de seus efeitos sobre comunidades e subjetividades. Assim, começamos com uma introdução que analisa uma abordagem eurocêntrica recente e, em seguida, fazemos um excursus sobre o que está em jogo e quais pedagogias estão implícitas nela. Em seguida, a questão é dividida no efeito da endosse epistêmica que produz uma pedagogia de fora para dentro e é reproduzida em pedagogias de domesticação, sob as quais bate uma pedagogia acrobática. Diante disso, torna-se desejável pensar em outras paisagens geminadas e em algum exercício vital de liberação de rastros. Algumas obras do filósofo alemão Peter Sloterdijk serão tomadas como referência, para análise e discussão que abram alternativas.

Palavras-chave: filosofia da educação; colonialidade; eurocentrismo; pedagogias; ética.

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: facundo.giuliano@bue.edu.ar. <http://lattes.cnpq.br/0752367479538936>. <https://orcid.org/0000-0003-3404-1612>

Recibido el 13 de septiembre de 2024 y aprobado para su publicación el 16 de enero de 2025.



Pedagogical transgressions in the human park? A discussion with Peter Sloterdijk

Abstract

This essay is based on five reflections on ongoing research on performance pedagogies. This last word is taken in a broad sense, in order to consider the semantic openness of its effects on communities and subjectivities. For this reason, we start with an introduction that analyzes a recent Eurocentric approach, and then dedicate an excursus on what is involved in it and what pedagogies it implies. Then the question is broken down into the effect of epistemic endosmosis that produces an outside-in pedagogy and is reproduced in pedagogies of domestication, under which an acrobatic pedagogy lays. Faced with this, it becomes desirable to think about other twinned landscapes and some vital exercise of liberating traces. Some works of the German philosopher Peter Sloterdijk will be taken as reference for the analysis and discussion that opens alternatives.

Keywords: philosophy of education; coloniality; eurocentrism; pedagogies; ethics.

Transgressions pédagogiques sur le terrain de jeu humain ? Une discussion avec Peter Sloterdijk

Résumé

Cet essai est le fruit de cinq réflexions sur une recherche en cours sur les pédagogies de la performance. Ce dernier mot est pris dans un sens large, afin de considérer l'ouverture sémantique de ses effets sur les communautés et les subjectivités. Ainsi, nous commençons par une introduction qui analyse une approche eurocentrique récente, puis nous nous attardons sur les enjeux et les pédagogies implicites. Puis la question est déclinée sous l'effet d'une endosmose épistémique qui produit une pédagogie de l'extérieur vers l'intérieur et se reproduit dans des pédagogies de la domestication, sous lesquelles bat une pédagogie acrobatique. Face à cela, il devient souhaitable de penser à d'autres paysages jumelés et à un exercice vital de libération des traces. Certains travaux du philosophe allemand Peter Sloterdijk seront pris comme référence, pour une analyse et une discussion qui ouvrent des alternatives.

Mots-clés : philosophie de l'éducation ; colonialité ; eurocentrisme ; pédagogies ; éthique.

人类公园的教学违规行为? 与彼得·斯劳特戴克的讨论

摘要

本文对目前的绩效主义教学观点进行了反思。“绩效”这个词是广义上的，包含了它对社群和人的主观性的影响。作者首先介绍和分析了最近的以欧洲为中心的针对绩效主义教学的检讨，然后专门对其中涉及的教学内容及其所显示的教学法进行反思。绩效主义问题被理解为认知内渗的问题，也就是说，它产生了一种由外而内的驯化教育，并在驯化教育中被复制，在驯化教育之下奠定了一种杂技式的教育学。面对这一点，我们有必要思考有关它的替代方案。作者认为，德国哲学家彼得·斯劳特戴克(Peter Sloterdijk)的一些著作可供分析和参考，以开辟绩效主义的替代方案。

关键词: 教育哲学、殖民性、欧洲中心主义、教育学、伦理学。

Pädagogische Übertretungen auf dem menschlichen Spielplatz? Ein Gespräch mit Peter Sloterdijk

Zusammenfassung

Dieser Essay basiert auf fünf Überlegungen zu laufenden Forschungen über die Pädagogik der Performance. Dieser Begriff wird in einem weiten Sinne verstanden, um die semantische Offenheit seiner Auswirkungen auf Gemeinschaften und Subjektivitäten zu berücksichtigen. Wir beginnen also mit einer Einleitung, in der ein neuerer eurozentrischer Ansatz analysiert wird, und machen dann einen Exkurs darüber, was auf dem Spiel steht und welche Pädagogiken darin impliziert sind. Das Thema wird dann auf den Effekt der epistemischen Endosmose heruntergebrochen, die eine Pädagogik von außen nach innen hervorbringt und in Pädagogiken der Domestizierung reproduziert wird, unter denen eine akrobatische Pädagogik schlägt. Angesichts dessen ist es wünschenswert, über andere Partnerschaftslandschaften und eine lebendige Übung im Freisetzen von Spuren nachzudenken. Einige Werke des deutschen Philosophen Peter Sloterdijk werden als Referenz für eine Analyse und Diskussion herangezogen, die Alternativen eröffnen.

Schlüsselwörter: Philosophie der Erziehung; Kolonialität; Eurozentrismus; Pädagogik; Ethik.

Tres pedagogías del rendimiento: cuestión de herencias...

Cada día se agotan las energías propias como se erosionan los recursos naturales a manos de políticas mercenarias y empresas explotadoras, y no nos queda otra que re-surgir con todo cuidado a las reservas pertinentes, por una batalla que no da descanso. El hartazgo crece y se hace notar, nos cansamos de las cátedras de la insensibilidad y la tiranía de una sola forma de ver el mundo. También fastidia la indiferencia que toma forma de relativismo multicultural o tolerancia liberal ante las injusticias del mundo que se arremeten a diario contra quienes han/hemos sido sojuzgados y clasificados, contra quienes no tienen letra que los incluya, contra quienes somos ubicados a la izquierda del cero o en las últimas letras del abecedario, contra las mujeres que matan cada día, contra las infancias que son interrumpidas por las lógicas de producción y consumo, contra toda “a-normalidad” que sigue siendo encerrada e institucionalizada, contra cualquiera que plante alguna rebelión ética ante la insistencia de lo mismo.

Crecimos en un mundo donde se nos impuso una autoridad mandona, mezquina o, lo que es igual, evaluadora. Poca docencia y mucha prepotencia. Incluso a más de cien años de la *transformativa* Reforma de 1918, en la que estudiantes reclamaban no una casa de exámenes (que es a lo que se parecen cada vez más las instituciones educativas con su razón evaluadora) sino una enseñanza fundada en la sugerencia y el amor, la falta de vinculación espiritual entre enseñantes y estudiantes hace de la educación una experiencia hostil que solo

fuerza a re-existir.¹ La educación vuelta mercancía lejos está de ese amor político que inspira el obrar originario de su nombre.

El orden impuesto nos ha forzado a aprender diferentes modos de insurrección, y algunos pretenden que, por ello mismo, mantengamos un cierto agradecimiento a lo que ese mismo orden, que pretende seguir burlándose y embruteciéndonos, generó en nuestras comunidades. Como si se promoviera cierto “síndrome de Estocolmo” (recordemos brevemente: aquel estado psíquico que aparece en quien ha experimentado una violación o secuestro y se muestra comprensivo o benevolente con la conducta de su violador-captor y se identifica progresivamente con sus ideas), algunos pensadores europeos insisten en una ilustrada –y perimida, pero muy legitimada- *teoría del agradecimiento estocólmico*:

¿Alguno de los autores que se han manifestado en los últimos decenios sobre fenómenos, la mayoría de las veces metódicamente tergiversados, como globalización, mundialización, modernización, hibridamiento, descolonización, criollización, *méttisage*, etc., ha considerado que el continente de la modernidad que ha llevado la voz cantante hasta mediados del siglo XX, la protuberante Europa Occidental de los siglos poscolombinos, ha desasosegado el globo con sus paradigmáticas mercancías de exportación: el sistema monetario, la navegación de altura, las ciencias naturales, la ingeniería, el arte contemporáneo, el Estado nacional, los medios de masas y la ideología unisex? ¿Se ha contemplado el hecho según el cual Europa —después sobrepasada por su filial cultural americana— transmitió a prácticamente todos los demás conjuntos étnicos, digamos «culturas», de la tierra su herencia más paradójica y menos analizada: el fatuo mensaje de la superfluidad de una herencia? ¿Se ha tenido en cuenta cómo Europa, junto con su compañero americano, en nombre de la joven, voluble y agresiva diosa «Libertad», expandió hasta las regiones más alejadas del planeta su experimento más arriesgado: su apuesta por que la inseguridad de origen —llámese desheredación, bastardía o identidad híbrida— ya no sea una tara en la búsqueda de competencia futura, sino más bien una opción con sentido, una carencia fructífera, un estímulo lleno de oportunidades, sí, incluso una cualificación casi imprescindible? (Sloterdijk, 2015, p. 22-23).

¡Qué generosidad la de Europa! En tres preguntas, reunidas en una gran interrogación, el autor europeo pretende borrar de un plumazo los siglos de lucha, cuestionamientos y rebeliones que se han dado en latitudes ajenas a las suyas. Y no solo eso, también pone en la misma bolsa a quienes escriben sobre “fenómenos metódicamente tergiversados” como globalización, modernización, descolonización, hibridación, mestizaje, etc.; como si fuera una cadena de significantes que remiten a lo mismo y de la misma forma (algo que recuerda también a la eterna confusión –sistemáticamente instalada- sobre la supuesta homogeneidad entre posiciones poscoloniales, multiculturales y descoloniales). Por si fuera poco, la pregunta

¹ Algunas travesías de resistencia y re-existencia, a propósito de herencias indisciplinadas y legados de rebelión en tensión como la Reforma del 18 y el Mayo Francés, las hemos analizado en otras publicaciones como *insurrecciones pedagógicas* que ponen sobre la mesa de discusión dos significantes: *evaluar* y *castigar*, que encontramos vinculados como dos caras de la *colonialidad pedagógica*.

siembra la sospecha sobre la consideración –o desconsideración, de quienes escriben sobre esos fenómenos meticulosamente falseados, respecto del continente de la modernidad (la “protuberante Europa Occidental de los siglos poscolombinos”) que ha *desasosegado* el globo con sus “paradigmáticas mercancías de exportación” (agréguense aquí todas las “bondades” científico-técnicas, artísticas, políticas y culturales que hoy se puedan ver en cualquier sitio). Cuando el autor europeo, en su grandilocuente interrogación, da cátedra de consideración no solo parece olvidarse de mencionar algunas referencias o nombres como para contrastar su argumento, también seguramente sin querer se le pasa mencionar algunas obras que han puesto en evidencia las relaciones originarias entre el sistema monetario y la esclavitud, la navegación de altura y la colonización, las ciencias naturales y el racismo, la ingeniería y la tortura, el arte contemporáneo y el silenciamiento de otros modos de expresión artística o *aisthesis*, el Estado nacional y la masacre de los pueblos originarios, los medios de masas y la reducción de la subjetividad a una mera cifra de audiencia, la ideología unisex y la heteronormatividad patriarcal. Podría abarrotarse de referencias la página o su pie, pero no es esta una instancia de mandar a leer a nadie en particular y menos a quienes sí nos leen. Entonces, este primer nivel de la gran pregunta del europeo podría llamarse: *cátedra de consideración europea o pedagogía del síndrome de este-colmo*.

El segundo nivel de la pregunta refiere a la contemplación de esa “transmisión” que Europa realizó a prácticamente todos los demás *conjuntos étnicos*, con suerte llamados “culturas”, y que sería su herencia más disparatada y menos atendida: el vanidoso mensaje de la *superfluidad de una herencia*. Es decir, una vez que se impusieron las *paradigmáticas mercancías de exportación* que, como se sabe, han implicado también una clasificación social, se transmite alegremente un mensajillo de que toda herencia es superflua y, por lo tanto, prescindible. Claro, ese fue el primer mensaje de texto de los colonizadores de las Américas a los pueblos originarios, en el famoso documento redactado por Juan López de Palacios Rubios y conocido como el *Requerimiento* (de 1512), donde se les instaba a prescindir de sus tradiciones o creencias y convertirse al cristianismo, así como también someterse a la autoridad de la corona. Y aquí hay una trampa curiosa, puesto que la “superfluidad de la herencia” ha valido –o se ha impuesto- fundamentalmente para los demás *conjuntos étnicos* externos a Europa, pero no para ella misma o, en caso de que se haya llevado a cabo, siempre ha sido en los mismos términos instalados históricamente en nombre del progreso, el desarrollo y la modernidad (esta última claramente pensada, como puede notarse, sin su otra

cara: la colonialidad). Sería interesante preguntarles a los europeos dónde encuentran la “superfluidad” de su herencia cuando tan insistentemente vuelven una y otra vez sobre sus mismos orígenes y variaciones más o menos modernas de los mismos. Sobrepasada entonces la “filial cultural americana” de Europa, este segundo nivel de la gran pregunta europea podríamos llamarlo: *pedagogía del abandona tu propia herencia (pero escoge la nuestra), o de cómo gestionar tu propia filial europea a partir de una transmisión impositiva.*

¡Vaya falta de contemplación, vaya desconsideración! No hemos tenido en cuenta cómo Europa, junto a su cómplice americano, en nombre de la joven, voluble y agresiva *diosa Libertad* expandió hasta las regiones más alejadas del planeta su experimento más arriesgado: la apuesta por que la inseguridad de origen ya no sea una tara en búsqueda de competencia futura, sino más bien una *opción con sentido*, una *carencia fructífera*, un *estímulo lleno de oportunidades*, ciertamente cada vez más en nombre de la flexibilización, una *cualificación casi imprescindible*.² A confesión de parte, relevo de pruebas. Y esto solo para quienes piensan que la colonialidad es un asunto acabado, un período histórico, un tema académico o una mera categoría de investigación. La idea y las prácticas de libertad están en juego, tal vez porque nuestras nociones y experiencias de ella lejos están de su ya rancia, frívola y bélica deidad a la que sus mercados le encienden velas y sus manos mezquinas e invisibles no tocan a nadie o dejan morir a comunidades enteras. Esa deidad expansiva, *Libertad* para algunos, fue –y sigue siendo– esclavitud y opresión para otros/as. El “experimento más arriesgado” aún no ha culminado mientras perviva la re-negación originaria de la inseguridad enunciativa. Desheredados o bastardas, híbridas o re-identificados, la cuestión no se juega en la identidad sino en la exterioridad. Tampoco en la seguridad o la inseguridad, pues esta es otra trampa de la colonialidad, precisamente porque no hay ya quien pueda ostentar una seguridad total de su origen (excepto quienes no se sienten interpelados por ninguna frontera, diáspora, herida, nomadismo, exilio) o el goce de una inseguridad del mismo que le permita la cualificación suficiente para la competencia y las oportunidades. Este tercer nivel de la pregunta ofrecida por el europeo podría llamarse: *cómo*

² Como puede esperarse, el planteo de esta “cualificación” que se ata a la idea de superfluidad de la herencia y de la inseguridad del origen desconoce –o niega– rotundamente el racismo y los procesos de inferiorización que supuso para los pueblos que han sido una exterioridad para Europa y han sufrido prácticas genocidas, etnocidas y epistemicidas. Por ello, pensadores indígenas como Timoteo Francia sostienen que la negación de la libertad y cultura de sus pueblos en nombre del progreso hizo “crecer la pérdida de identidad para aceptar la aculturación o asimilación, elementos del egoísmo y de un racismo encubierto” (Francia; Tola, 2011, p. 120). Aquí sería interesante imaginar una escena en la que el autor europeo es el empleador que entrevista a Timoteo para un eventual trabajo y pide como requisito la cualificación de su “inseguridad de origen”, a lo cual Timoteo podría responder: ¿se refiere al de mi apellido o al que es necesario negar para conseguir el puesto?

hacer de una inseguridad y una carencia impuestas un estímulo lleno de oportunidades, sin dejar la pedagogía de girar como hámsteres en la rueda del experimento europeo.

Excursio lúdico: ¿jugar(se) o que te la jueguen?

A quienes habitan/mos la frontera, la diáspora constitutiva del mal llamado “tercer mundo”, el nomadismo y algún tipo de exilio, la herida colonial y la (sub)clasificación social, dicha opción no nos llama más que a limpiar los excusados de la sociedad europea. Es cierto también que al interior de la misma Europa hay quienes no se sienten identificados con quienes hablan en su nombre, con quienes formulan su propia *idea de Europa* y la difunden por el mundo, con quienes defienden los legados occidentales antiguos, ilustrados y moderno/coloniales; en todo caso podrán aliarse en nuestra lucha o, mínimamente, entender que lo que les duele es una herida que sus propios conciudadanos les han infligido y, por tanto, su sanación dependerá de su desprendimiento, desaprendizaje y descolonización. Esto es lo que está en danza y lo que les ha dolido a algunos de los interlocutores con los que aquí se discute. Esta es la opción decolonial: otro modo de sentir, de pensar, de escribir, de hacer, de jugar, de conversar.

Lo bonito de jugar, su gran placer, tal vez radique no en la soberanía de quien juega con algo sino, más bien, en la posibilidad de que -al compartir- el juego cobre vida y empiece a jugar con nosotros. Porque nos jugamos la vida en algunos pensamientos, y algunos pensamientos se juegan en vida. Y, aunque muchas veces no se escriban o no se puedan escribir, esos pensamientos del juego cotidiano que implica vivir pintan el paisaje que llevamos dentro gravitado por el suelo (o los suelos) que habitamos. El diario que no escribimos, los apuntes que no tomamos ni llevamos, las notas que no obtenemos, el libro que no plantamos, nos permite *estar nomás*, nos libra de habitar una competencia con nosotros mismos y nos permite jugarlos en más de una ocasión ante una situación que desborda todo *deber* y todo *ser*, todo *deber ser*, e instalarnos en la pregunta que se funde en una ética peculiar y una geopolítica descolonial, tan solo por seguir jugando en la frontera que nos une y separa en un mismo gesto.

Es posible que algunos autores europeos hayan querido jugar a pensar *sobre* nosotros, cual juguetes a los que se puede poner de manera indiferente en una misma bolsa o clasificar para un eventual reciclado y reutilización posterior; nos han jugado (mal) y, en muchas ocasiones, nos han enterrado, pero no se dieron cuenta que éramos semillas y nuestro pensamiento *seminal* nos hizo crecer sin *para qué* y negando la totalidad afirmada por sus certezas. Así que sucedió lo que la gran pensadora brasilera oriunda de Ucrania, Clarice Lispector (2005, p. 12), advirtió: “a

veces se empieza a jugar a pensar, y he aquí que inesperadamente es el juguete el que empieza a jugar con nosotros”. Por esto también no dejamos de preguntar y preguntarnos, sin ya temor al destierro, a la sinrazón, a la necesidad, porque hay preguntas que no son tan obvias como parecen y demandan respuestas cada vez más necesarias y variadas; como las que convida la pensadora uruguaya, Idea Vilariño (2016, p. 54), y su poética que aún nos interpela: “Quiénes somos / qué pasa / qué extraña historia es esta / por qué la soportamos / si es a costa nuestra / por qué nos soportamos / por qué hacemos el juego”.

Hay quienes aún gustan de que otros jueguen a pensar *sobre* ellos y ellas, así como también hay quienes solo gustan de ser juguetes a la espera de esa inesperada vida que les haría poder jugar con sus amos y solamente con ellos. Soportan, a costa de su propia vida, hacerle el juego a la mismísima colonialidad en nombre de la ilustración, el buen gusto o la filosofía más dominante. Lo insoportable es no poder pensar más allá de *La* tradición o los cánones impuestos, y a este falso juego hace ya tiempo que mucha gente se cansó de jugar. Porque hace tiempo que no se escuchan las preguntas que sacuden la aparente calma, convidan más preguntas y algunas respuestas que no son meros gruñidos, bostezos proverbiales o un leve movimiento de las fosas nasales. Y no se pregunta por mostrar lo sabido o supuesto de antemano, sino por exceder el tiempo mínimo estipulado y habitar con cuerpo, rostro, corazón cada palabra y silencio compartido. Sin soberbia, con oídos atentos y ánimos de compartir una curiosidad -que se multiplica en tantas otras- y unas respuestas que conversan entre sí, hay que dejarse preguntar sin dejar(se) de preguntar, porque quizá sea la única chance de *convidar un pensamiento* sin explicarlo, incluso sin comprenderlo, apenas tal vez en lo que aloja de insuficiencia, de incompletitud e incerteza, de sinuosidad viva con escasez de pretensiones.

Pedagogía de fuera adentro y otros paisajes hermanados

Preguntar, entonces, por la posibilidad e imposibilidad del pensar fuera de lo establecido como cánones de pensamiento. Se trata de preguntar si quienes habitan el centro del pensar euro-cartografiado pueden o no leer algo y aprender de ello sin asimilarlo a lo que ya saben. Se trata, entonces, de preguntar como una rebelión ética, es decir, como una sublevación cuidadosa contra el régimen de conocimiento imperante o matriz colonial de poder, a partir de una respuesta interpelativa y de una interpelación responsiva. De aquí la necesidad de hablar de una ética radicalmente diferente, una ética de la re-existencia, una ética de la *resurgencia*,

una ética de la reemergencia, en resumen, tal vez una *ética descolonial*. Todo esto en aras de transgredir la condición de colonialidad que hace a algunos/as incapaces de pensar y a otros/as incapaces de leer, que fortalece la difusión pedagógica de fuera adentro -llamada *endósmosis epistémica* por Hamid Dabashi (2018)- y el *conocimiento fast food* (un conocimiento de consumo rápido y desechable), que hace de ciertos pensamientos una cuestión filosófica y de otros un mero fetiche etnográfico.

Ese parece ser el régimen alimentario de los *think tanks*, *workshops* y eventos académicos afines a generar monólogos más o menos breves en pos de algún certificado que genere antecedentes “de buena fe” para mejorar las posibilidades en el mercado de oportunidades. También podría incluirse el dispositivo conocido como *divulgación*, siempre utilizado en nombre de nobles intenciones que generalmente implican un alimento y alineamiento de la matriz colonial de poder a partir de elementos como:

- a) subestimación de la inteligencia de lectores sobre diferentes asuntos previamente considerados “difíciles” a partir de una clasificación social y un supuesto “alejamiento” que se reifica en sectores sociales históricamente desfavorecidos, lo que hace que el divulgador deba pasar por su tamiz de interpretación las “complicadas argumentaciones” que suelen ofrecerse en las diversas áreas de conocimiento para así hacerlas “accesibles”;
- b) la accesibilidad de dichos contenidos a partir de la voz autorizada –o mercantilizada- del divulgador que genera un nuevo tipo de discurso lavado de toda complejidad geopolítica-epistémica que el texto fuente de la deglución primaria aloja en su entramado;
- c) consolidación de la matriz colonial de poder y captura del pensamiento de los pueblos colonizados a partir del pensamiento oficial de los pueblos colonizantes, así encontró hasta el día de hoy toda una serie de servidores dispuestos a gestionar sucursales de corrientes epistemológicas provenientes de Europa y América del Norte en detrimento de las epistemes locales;
- d) el lazo de dependencia más o menos inconsciente que suele ubicar al divulgador en la posición de amo;
- e) lo divulgado siempre está relacionado con el pensamiento científico, filosófico y teológico europeo o norteamericano, lo cual verifica la tesis de que la colonialidad ya no requiere una colonización dura y pura, sino colaboradores eficaces.

De ese modo, dicho dispositivo se ubica como una de las fuentes principales de lo que llamamos *colonialidad pedagógica*. Por esto se necesita terminar con el juicio infinito, el examen constante, la evaluación permanente: cada prueba que a estos procedimientos remite, es una evidencia de que el eurocentrismo no se ha detenido y, menos aún, el fantasma arrogante de su imperialismo. Esto hace que el combate o la lucha (ya no en términos de guerra, que tantas muertes sigue costando) no se pueda descuidar y pida actualizarse en nuevos términos -porque negarla nos reencuentra, más tarde o más temprano, con la herida que las conquistas nos han dejado-. En el (multi)territorio de nuestros pensamientos y nuestro vivir ello tal vez implique la desobediencia epistémica, la indisciplina educativa, la subversión ética que pueden encontrarse en una prosa filosófica-literaria (quizá cercana a cierta poética originaria) inscrita en el paisaje cotidiano llevado dentro y a partir del cual se lucha, se busca, se sana. Timoteo Francia entendía que la noción de paisaje dentro del territorio que se defiende podría ser “el sentido que se da como factor estético cuando observamos la naturaleza y lo que nos trae a la memoria” (Francia; Tola, 2011, p. 83). De manera similar Kusch (2007, p. 191) también lo advirtió:

La vereda de nuestra casa, la calle, las casas de los vecinos, el paso a nivel cercano, la avenida a dos cuadras, también son trozos de nuestra intimidad. Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no lo querramos. Y el paisaje, ya sea el cotidiano o el del país, no sólo es algo que se da afuera y que ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo, en el cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura, con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida.

Mientras arda la herida colonial que nos atraviesa de norte a sur y de este a oeste, nos encontraremos en traducción mientras otros se pierden compulsivamente en la misma repetición monolingüe, incestuosa e ilustrada de sí mismos. Por las guerras de nuestros antepasados y nuestra diáspora originaria sabemos que no podemos traducir en nombre de la razón o la exactitud; las memorias de supervivencia que nos hacen y deshacen nos recuerdan que nuestras translaciones idiomáticas serán más sentidas, emocionales, incluso violentas. Como narra el pensador angoleño, Gonçalo Tavares (2018, p. 223):

En la guerra las traducciones son más violentas, *más sentimentales*. El hombre que llega a lo que antes era su casa ve los restos de un abrigo y llora. Pequeños indicios materiales se traducen en emociones. Dirán los absorbidos por el lenguaje: cualquier traducción entre lenguas deberá ser racional, exacta, nunca emocional. Dirá, por el contrario, este hombre: *no puedo ser exacto cuando me duele*.

Aquí radica un importante punto de partida, o de infancia (en contraposición a la tan mentada “mayoría de edad”), desde el cual comenzar a extranjerizar los tropos occidentales de la filosofía –como sugiere Dabashi (2018)- y encontrar cierta solidaridad en el camino. En

este sentido, hay un interesante pensamiento de la hermandad que algunos pueblos originarios comparten y no se ancla en la mera idea de fraternidad masculina que tanto se exportó e importó desde la Revolución Francesa a nuestros días. Lo podemos escuchar del pensador *qom* Timoteo Francia: “Hermano es quien entiende mi aflicción porque él la vive, así como mi dolor y angustia, mis necesidades de no rehusar ante él y viceversa o en lo más profundo de la mentalidad humana cuando se dice ‘de nuestra propia sangre’” (Francia; Tola, 2011, p. 76). Desde este pensamiento y praxis del vivir, la hermandad se funda en el entendimiento³ de una aflicción por parte de otro que también la vive y la siente como propia, así también las necesidades de no renunciar ante él o ella en lo más profundo de la mentalidad humana cuando se diga de la propia sangre. Mentes y cuerpos unidos por alguna afección, un dolor o una angustia, hermanadas y hermanados en la sangre que llega hasta lo más profundo de la mentalidad humana compartida. De este modo, la familiaridad adquiere una politicidad que se desata de su nivel específicamente biológico al igual que la sangre deja de fluir como un sustrato indiferente del pensamiento.

La hermandad de una lucha, de la re-existencia ante las afecciones, los dolores y las angustias, es una que está abierta al extraño y al extranjero que viene a poner el cuerpo, su sentir y su pensar, junto a la comunidad. Esta es la base, en el pensar (descolonial) de Timoteo, desde la cual (se) convoca a no limitarnos a elaborar conceptos o a idear sistemas sino a comprometernos, apasionarnos y vivir siendo en sentido comunitario. Desde esta cosmovisión indígena, “pensamientos y sabidurías son los ejes de la vida” (Francia; Tola, 2011, p. 88): se trata de una mirada en la que las palabras de la vida se dan y se siembran para plasmarlas en la realidad social que nunca deja de estar atravesada por las enseñanzas ético-políticas que los mitos, leyendas, cuentos y fábulas, como fuentes de la historia, han legado a través de la educación. Esto supone un *Pachakuti* (o “vuelco de la razón”) en tanto se indiferencian los contenidos filosóficos y literarios en una misma corporalidad narrativa y comunitaria. Con esto, entre otros movimientos, comienza a verificarse la negación de la negación y añadimos afectos contra algunas de las tesis occidentales que históricamente han negado lo pluri versal del pensamiento o que, como incluso denunció Aimé Césaire, sostienen al mundo occidental como dueño del pensar y delimitador del tenebroso reino de la irracionalidad.

³ No es accidental la referencia a este término aquí pues, recordando a Rodolfo Kusch, *comprender* compone y totaliza mientras que *entender*, a diferencia, se relaciona con desarmar y desmontar las piezas.

Queda mucho por seguir pensando, pero quizá podríamos reflexionar un poco más respecto de lo indígena que atraviesa tantos lugares de punta a punta. Timoteo Francia, recordando las palabras de Eulogio Frites, decía que emplean el término *indígena* porque cuando se produjo la conquista les dejaron en la *indigencia*, les impidieron el uso de las tierras comunitarias y les “quitaron la posesión y el derecho no solo de la tierra y otros recursos naturales, sino también de la propia cosmovisión” (Francia; Tola, 2011, p. 88). ¿Acaso no continúa sucediendo lo mismo cuando a habitantes del “tercer” y “cuarto” mundo se nos/les priva, ya ni siquiera digamos del derecho comunitario a la tierra o a los llamados “bienes comunes” como los recursos naturales, sino a la propia cosmovisión o formas de pensamiento en el afán del sometimiento a la misma matriz (colonial) de poder?

Raúl Fornet-Betancourt (2017, p. 12-13) convoca a pensar con una actitud intercultural sobre la *indigencia ontológico-existencial* que afecta nuestra condición humana actual y que, paradójicamente,

proviene de las *comodidades* con las que nos *acomoda* en el mundo la llamada civilización científica o técnica. Pues con ello se reducen todas nuestras relaciones a un nivel de instrumentalidad funcional que crea el espejismo de que todo es asunto de mejoramiento de las *comodidades*, es decir, de perfeccionar el funcionamiento de la máquina.

Ello reporta una *indigencia ético-espiritual* que nos impide responder a las circunstancias ya que nuestro *acomodado ser* parece *no estar* dispuesto a lo que implica *pensar desde las urgencias* de lo que realmente necesitamos. Contra estas indigencias, nuestro *desacomodado estar* invita a subir el volumen de lo que aún está por pensarse, por sentirse, por decirse. Este es el momento de quitarse los auriculares y poner el altavoz, la pregunta no puede demorarse ni un segundo más: ¿podemos pensar quienes habitamos la exterioridad de Europa y de sus tiranos universales abstractos?

Pedagogías de la domesticación y pistas de liberación

Hay una imagen con cierta comicidad en la que un lobo mira a un grupo de humanos reunidos en torno a una fogata, y piensa “voy a acercarme, hace frío y muero de hambre, tal vez me den algo de comida, ¿qué es lo peor que puede pasar?”; miles de años más tarde se ve a un chihuahua en un traje de torta de cumpleaños... Más allá del chiste y la simpatía que genera la verdad contenida en la secuencia, alguna pregunta puede insinuar: ¿será ese el precio a pagar por vivir en (y acatar las *normas para*) *el parque humano*? Sloterdijk (2000) da

a pensar que la domesticación y el empequeñecimiento son dos vectores de la ecuación que conduce a la docilidad de la animalidad, a la par que los íntimos entrecruzamientos más o menos visibles entre educación y domesticación permiten entrever las formas de generación de animales domésticos. Aquí es donde entran los métodos de erradicación y mutilación con los que se atienden los indicios de testarudez y arbitrariedad. Pero no habría que confundir todo esto con la inclinación humanista a educar en “la paciencia, la contención del juicio y la actitud de oídos abiertos” (Sloterdijk, 2000, p. 89).

Hay también una tendencia a pensar la *escuela* como campo de maniobras de una metanoia política, es decir, un conjunto de trayectorias que pueden tomar otras direcciones diferentes a las de partida y la implicancia de una *transformación* -en ocasiones a la manera de una conversión- profunda de mente y corazón, incluso una examinación de toda actividad vital que puede mutar la manera de ver el mundo... Cambio de enfoque, de perspectiva, de mentalidad, de dirección o de sentidos que altera(n) la percepción, como si un nuevo régimen de lo sensible estuviera en juego. No sería tan terrible si lo vital de la educación no se hubiera visto cada vez más reducido a la lógica examinadora, hoy diríamos ‘evaluadora’, que funge como una especie de gimnasio purgatorio en el que todos los espejos reflejan a Tánatos sobreentrenando sus musculaturas con ejercicios burocráticos. Este nuevo régimen de lo sensible, favorable a las formas de generación de animales domésticos, hunde sus raíces en las tradiciones occidentales que asocian maltrato y educación como sinónimos de *la* civilización. De ahí que, para Sloterdijk (1994), la *paideia* pueda interpretarse como *doma* de aristócratas y su política como reparto de crueldad, a partir de la cual el dolor funciona como estímulo y como obstáculo: en el primer caso, tiene una función “educadora” y, en el segundo, *liquidadora de almas*.

Se erigen los tiempos en que los nombres singulares se juegan la vida *para* convertirse en marcas registradas corriendo el riesgo de vaciarse de singularidad en el camino... Marca y medida van de la mano en un mundo en que “se mide con exactitud a partir de un centro” y más políticamente se percibe “la bola del mundo girando alrededor de un centro de dominio” (Sloterdijk, 1994, p. 58). Occidente y su eurocentrismo pedagógico con la apendicitis norteamericana dando la nota del alto rendimiento, ¿por qué todavía sigue sorprendiendo que primen las cantidades sobre las cualidades, las “oportunidades” sobre las virtudes, la preocupación del *cuánto* en lugar del *qué*? Esas primacías y prioridades empujan a despedirse de la infancia: penosos entrenamientos que hacen “progresar” hasta funcionar al máximo rendimiento. La exaltación del sujeto induce a la demostración, a exponer lo que *debe* mostrar,

la verificación de que bajo presión y estrés puede dar lo mejor de sí. ¿Se podrá decir que cualquier imperativo de rendimiento se cocina con ingredientes (psi)coactivos y ansiógenos? El consentimiento tal vez puede entrar como ingrediente (psi)coactivo, por eso es tan necesario para habilitar la funcionalidad subjetiva de la evaluación. Aquí Sloterdijk (2017) realiza un hallazgo de interioridad, falta de relación con el rendimiento, que es un tono de *euforia contenida* como afirmación manifiesta y previa a cualquier consentimiento.

Toda liberación quizá sea, entonces, liberarse del rendimiento. Esta hipótesis puede encontrar cauce en el éxtasis de lo inútil, de lo improductivo para las reglas de producción-consumo dominantes, y no puede olvidar que la médula de la debilidad resulta nutritiva para la dieta del poder. La obediencia, el rendimiento y la vigilancia funcionan como vectores estresantes que al mismo tiempo prometen desestresar la vida bajo su cumplimiento, más aún cuando ofrecen gratificaciones que confirman la continuidad del yugo y la subordinación. La sujeción cala hondo cuando el cálculo del estrés y el estrés del cálculo forman parte de la pedagogía de cada día. Frente a esto, tampoco habría que caer en glorificar una inutilidad ejemplar, una subjetividad, que puede vivir un recoveco de libertad sin estrés, emparentable al estado del animal feliz, del soñador, del veraneante (porque se sabe que *una golondrina no hace verano*). Hay cierta seducción en pensar que la liberación de *uno* se dirige al potencial de liberación del resto, incluso si la infección liberadora se propaga por medios literarios como plantea Sloterdijk (2017), pero esta impronta juega su partida en el terreno de la individualidad admirable cuyo lazo indisoluble con la comunidad es una mera referencia a ella como “el resto” contagiante de su praxis.

Individualidad que ilustra al resto de por dónde va la cuestión y no singularidad que expresa una pluralidad comunal como manifestación de liberación colectiva. Por eso puede aparecer *alguien*, o un pensador ilustrado que diga, como Sloterdijk, “gente: ¡llegó el tiempo de relajarse, procrastinar, andar *chill* y cultivar signos de una activa inactividad!”. La figura de *colgarse*, que puede ser la metástasis de las anteriores, poco habla de la sogas que supone ese fin, a la vez que juega con la idea de la muerte en vida como justificación de escape no solo al rendimiento, sino también al juego comunal. A este respecto viene la expresión del *estar nomás*, propia del norte argentino, que en la pampa húmeda suele mencionarse como *dejarse estar*, y que siempre tiene implicancias que exceden la mera actitud individual. Como si de una conspiración se tratara, con todo lo que de grupal tiene esa palabra evocadora del respirar juntos, algo se puede tramar frente al campo de trabajo forzado que rige a la sociedad actual. Actualidad marcada por el “derecho a cumplir con el deber”, casi una fórmula del *ser alguien*

en esta época de existencias domesticadas como hámsteres, frente a la que Sloterdijk (2017, p. 53) plantea una especie de escenario unipersonal o de *stand up* sobre el que aprehender la existencia con pensamientos imprecisos es parte de las necesidades vitales (incluidas las excretorias) vueltas hacia adentro: actividad que no encontraría oposición ni en “el más severo de los patrones, siempre y cuando esta no lleve demasiado tiempo”.

¡Ay! Sería la onomatopeya a exclamar cuando, en plena relación de interioridad que ha tomado unos minutos de más, cualquiera se topa en un callejón con la severidad y el acoso del superyó. Si no, ¿qué pasa con la culpa que ataca a quienes duermen una horita más o realizan aquella praxis liberadora y anticapitalista conocida como *siesta*? Esta palabra que parece configurarse por una afirmación del *estar*, digamos algo así como *si estar*, como forma de la improductividad, aloja a comunidades y llega a caracterizar la vida de algunos pueblos. Dicho esto solo por insinuar que del callejón interior, en apariencia sin salida, y como supuesto horizonte de liberación, la salida es comunal, o de singularidad *con* singularidad en ocasión de atemperar el superyó vía cultivo de la palabra asociativa. No sabremos si Beckett se refería al diván o a la siesta cuando decía que permanecer tumbado está más cerca de la libertad. ¿Pero qué libertad? No la de mercado, desde ya, sino la que puede enlazarse a la *elegancia*, quizá como otrora *grama* supo desembocar en glamour, a una cierta disponibilidad hacia lo improbable porque, en todo lo hace y no hace, “expresa la renuncia a la tiranía de lo más probable” (Sloterdijk, 2017, p. 68). Tiranía de lo más probable: la identidad sin agujeros, lo obvio, lo esperable, lo *predecible*...

Pedagogía acrobática y ejercicio vital

Si los signos de esta época, atravesada de cabo a rabo por la razón de la evaluación, se nuclean en torno a la *revisión* como pretensión de visión total, la retracción reductora o el recule claudicante y la expansión anhelante de indemnizaciones sobre el vivir, las empresas llamadas a conservar la Ilustración (ese continuum del aprendizaje repetitivo con ingredientes de los últimos cinco siglos) capturan y revenden praxis pedagógicas con la promesa de una optimización, una mejora, una ascensión, un progreso y desarrollo actualizados. Así entra en escena la noción de *ejercicio* como “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación” (Sloterdijk, 2012, p. 17), es decir, procedimientos físicos y mentales con los que se intenta fortalecer las defensas contra las infecciones de la tan temida inseguridad. Cada ejercicio

(pre)supone un aprendizaje verificable que se acomoda fácilmente al lema “*aprender para la vida*”, pasible de traducirse en “aprender para la seguridad y la pretensión de estabilidad”, lo que no sería más que una promesa (y un proyecto) de ascenso (¿al cielo?) con todo su condimento exitista (o salvífico). El propósito no es tanto el ahora como el *hacia... siempre para adelante*, un avance incesante por la vía del *training*.

¿Será que el mundo se tornó esa casa (o caza) disciplinar, como planteaba Comenio, con su inclusión moderna/colonial en la que ningún lugar de la tierra, ningún pueblo, ninguna lengua y ningún estamento quedarían desatendidos por el totalitarismo didáctico? Sloterdijk (2012, p. 450) observa que, en la base de la Ilustración, está el totalitarismo de escuela y la promesa -sin falsa modestia- del “*todo a todos de una forma total*”. No extrañará entonces que ante la insistencia del *ideal pan-sofista* pueda abrirse lugar la (re)existencia del *ideal páncilo* - en lo que puede alojar de cándido y tardo en el obrar-. De ahí que la barbarie pueda asociarse, esta vez, a quienes se jueguen de iconoclastas y desprecien el rendimiento, nieguen el status, rechacen todo tipo de reglas y jerarquía. Por eso molesta a cultores de la promesa inmodesta que se ciñe a un principio de verticalidad vectorizado por el valor, el rango y el rendimiento. El lema de la casa disciplinar reza: *a mayor capacidad de rendimiento, mayor (auto)referencialidad* e incita así a la ejercitación con miras a ganar autoridad y sin miedo a lo monstruoso como virtud posicional que condensa destrezas (por entrenamientos duros) y exposición (por visibilidad inspiracional, pero también moral). De este modo, la caza disciplinar funciona a partir de atractores efectivos como la habilidad frente al riesgo, la bravura salvadora, la *superación* de lo imposible.

La retórica de la superación es basal en la *pedagogía acrobática* que exige marchar hacia lo alto, ir por la cuerda floja buscando captar la atención desde las alturas, alimentar atractores -a los que Sloterdijk (2012, p. 29) refiere como “magnitudes direccionales de tensiones verticales”- orientadores de subjetivaciones, lo que configura una *paideia* sustraída de los cimientos del suelo con la liviandad suficiente como para prescindir del pasado e ir a la conquista de lo improbable. ¿Cómo resistirse a estos encantos? Si hasta el trato, bueno o malo, que no necesariamente deriva en contrato, es ya pedagogía al servicio de la *superación* de la inercia y a esto se reduce toda misión docente, ¿hay algo más que mecánica clásica, es decir, la artimaña de poner las fuerzas de la inercia al servicio de su superación, o el truco de engañar a lo engañado con sus propios medios, en la acrobática pedagógica? La promesa de lo imposible y el cultivo de lo improbable a partir de lo probable ubican a la repetición como madre del aprendizaje previsto, pero con esta praxis se termina por hacer coincidir el ejercicio

con la producción y se priva a la escuela de su nervio constitutivo liberado de las líneas productoras de utilidades, por más que estas sean “artesanías”.

Habría algo de crudeza poética en delinear entonces que el fin de la enseñanza sería la finalización de la escuela. Y no hay algo contra la obra artesana, que puede conjugar en su interior una trama comunal, la incorporación de una memoria encarnada, incluso el aprendizaje repetitivo en su diferencia alojada y explorable, motivo por el cual puede llegar a pensarse una docencia así adjetivada.⁴ Sin embargo, algo hace que la escuela no sea un mero taller y que tanto enseñar como estudiar no sean un producto tangible en lo inmediato y comercializable. Esto incluso más allá de las rutinas didácticas o actividades desespiritualizadas, sin coraje de disfuncionalidad, orientadas a las normas del pragmatismo de turno. La sensibilidad pedagógica tiene la complejidad de educar con los sentidos puestos en algún lado, pero también al margen y en secreto de ellos al mismo y diferente tiempo. Por eso podríamos decir que el final de toda pedagogía vital adviene cuando hay *adaptación*: el impostado aprendizaje bien demostrado, aunque sin ninguna interiorización; el clásico ejercicio sin involucramiento, la desafección sobre el signo convidado, la defección sobre el tiempo compartido; “el hábito de un aprendizaje-como-si” que hace suyos, de forma defensiva, los objetos más variados cual “capacidad de acomodarse a las formas de enseñanza existentes” (Sloterdijk, 2012, p. 550).

Si en algo coincidimos con el pensador en escena, es en que no hay ejercicio vital sin crítica a la verticalidad -tensión inevitable con la que se convive desde el tiempo de los dinosaurios- y es en la creación (pedagógica) *estésica* que nos exponemos a una forma de autoridad no esclavizante, a una experiencia no represiva de diferencias otras, a un decir que “no encarna ninguna intención de cohibirnos” (Sloterdijk, 2012, p. 35). Podemos llegar a este punto, si es que nos hemos abierto algún tipo de paso sobre lo indebido, si es que la infracción y la irreverencia frente al poder actual han sido cometidas con sutilezas pedagógicas, recordando el decir de David Viñas cuando quiso contribuir a un movimiento que lo y nos arranque de la humillación. Aquí, tal vez, se haya jugado la resonancia de otro intento.

⁴ A partir de investigaciones como las de Nicolás Arata (sobre la enseñanza de oficios durante el Virreinato del Río de la Plata) es fundamental diferenciar la formación del artesanado indígena, en el que sí se juega una dimensión comunal (y no ilustrada) en las obras realizadas e incluso en los materiales trabajados para la misma, del artesanado urbano tardo-colonial (e ilustrado) que está gravitado ya por una dimensión gremial que codifica procesos de pruebas, examinación y evaluación habilitantes. Un ejemplo de esta última posición puede encontrarse en los escritos de Manuel Belgrano.

Como citar este artículo:

ABNT

GIULIANO, Facundo. ¿Transgresiones pedagógicas en el parque humano? Una discusión con Peter Sloterdijk. *Passagens rev. int. hist. pol. e cult. jur.*, Niterói, v. 17, n. 1, p. 68-85, jan.-abr. 2025. <https://doi.org/10.15175/1984-2503-202517105>

APA

Giuliano, F. (2025). ¿Transgresiones pedagógicas en el parque humano? Una discusión con Peter Sloterdijk. *Passagens rev. int. hist. pol. e cult. jur.*, 17(1), 68-85. <https://doi.org/10.15175/1984-2503-202517105>

Copyright:

Copyright © 2025 Giuliano, F. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

Copyright © 2025 Giuliano, F. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Editora responsável pelo processo de avaliação:

Gizlene Neder

Referencias

DABASHI, Hamid. ¿Pueden pensar los no-europeos? In: GIULIANO, Facundo (comp.). *¿Podemos pensar los no-europeos?: Ética decolonial y geopolíticas del conocer*. Buenos Aires: Del Signo, 2018. p. 69-120.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica*. Aachen: Mainz, 2017.

FRANCIA, Timoteo; TOLA, Florencia. *Reflexiones dislocadas: pensamientos políticos y filosóficos qom*. Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur/Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2011.

KUSCH, Rodolfo. *Obras completas*. Rosario: Fundación Ross, 2007. v. 1.

LISPECTOR, Clarice. *Revelación de un mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.

SLOTERDIJK, Peter. *En el mismo barco: ensayo sobre la hiperpolítica*. Madrid: Siruela, 1994.

SLOTERDIJK, Peter. *Normas para el parque humano: una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Siruela, 2000.

SLOTERDIJK, Peter. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos, 2012.

SLOTERDIJK, Peter. *Los hijos terribles de la Edad Moderna: sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*. Madrid: Siruela, 2015.

SLOTERDIJK, Peter. *Estrés y libertad*. Buenos Aires: Godot, 2017.

TAVARES, Gonçalo. *Enciclopedia*. Zaragoza: Xordica, 2018.

VILARIÑO, Idea. *En lo más implacable de la noche*. Buenos Aires: Colihue, 2016.