

5 5 5 5 5 5 5 5
5 5 5 5 5 5 5 5
5 5 5 5 5 5 5 5
5 5 5 5 5 5 5 5
5 5 5 5 5 5 5 5
5 5 5 5 5 5 5 5
5 5 5 5 5 5 5 5
5 5 5 5 5 5 5 5

CRÍTICA PEDAGÓGICA Y ANTROPOPEDAGÍA: HACIA UNA NUEVA PROBLEMATIZACIÓN DEL ESTADO

Pedagogical criticism and
anthropopedagogy: towards a new
problematization of the state

...

Crítica pedagógica e
antropopedagogia: sobre uma nova
problematização do estado

Gustavo Adolfo Cárdenas López¹

Escuela Normal Superior Farallones,
Cali, Colombia.

gustavoeducar@gmail.com

 [0000-0002-9260-2732](https://orcid.org/0000-0002-9260-2732)

Recepción: 07/08/2019 • **Aprobación:** 25/11/2019

Resumen: Si asumimos el poder como técnicas de control sobre la vida, el panorama en torno a posibilidades de despliegue de la vida y su potencial parece ser cada vez más incierto, sobre todo porque la capacidad de codificación y de registro por parte del Estado se ha tecnificado a tal punto, que ya ni siquiera es posible establecer un límite que separe al Estado de la población civil. Ya no es posible entender el estado de las formas como lo habíamos tomado en occidente en épocas anteriores, pues está en todos nosotros y determina por completo todas nuestras relaciones. No es un “afuera” pero tampoco un “adentro”, es un “entre”. Ahora bien, si hay algo que se resiste al poder y sus técnicas de control, es la vida misma, pero tal resistencia va disminuyendo (sin desaparecer) conforme las técnicas de control se van instalando en cada humano; por esta razón, la atención filosófica tiene que, ineludiblemente, centrarse en la niñez y en cómo se dan los procesos de formación de los menores, es decir, de qué manera es expulsado el animal del cuerpo para instalar en él al ciudadano, lo cual lleva inevitablemente a un cuestionamiento de la relación entre filosofía y educación, ya que quizá no nos hayamos tomado suficientemente en serio la tercera transformación del espíritu. La pedagogía como saber institucional, que históricamente parece haber bebido más de la psicología que de la filosofía, es por completo incapaz de hacer un análisis por fuera de los límites que le impone la institucionalidad y por eso, se hace necesaria la emergencia de una *crítica pedagógica* que sea crítica de la pedagogía en cuanto a saber institucional, y que sea capaz de analizar la contracara de la *escuela institución*, esta es, la configuración de máquinas de guerra que se resisten a tal escuela y crean otra, la *escuela máquina de guerra*, la cual no es otra cosa que resistencia y ruptura ante la institucionalidad, y que se convierte a su vez, en un nuevo cuestionamiento al Estado. Para ello, ha de usar la *antropopedagogía*, que supera la pregunta clásica de la antropología acerca de ¿qué es el hombre? y se plantea un cuestionamiento de otro tipo, a saber ¿cómo un animal deviene humano?

Palabras clave: Cultura; Civilización; Crítica Pedagógica; Antropopedagogía.

Abstract: If we assume power as a technique of control over life, the landscape around possibilities for the deployment of life and its power seems to be increasingly uncertain, especially since the capacity of codification and registration by the State has been technified to such an extent, that it is not even possible to establish a limit that separates the State from the civilian population; it is no longer possible to understand the State in the ways we had taken it in the West in earlier times; it is in all of us and completely determines all our relationships, it is not an “outside” but not an “inside”, it is a “between.”. Now, if there is





something that resists power and its control techniques, it is life itself, but such resistance decreases (without disappearing) as control techniques are installed in each human and for this reason, philosophical attention must, inevitably, focus much on childhood and how their education processes occur; that is, how the animal is expelled from the body and the citizen installed in it, which inevitably leads to the questioning of the relationship between philosophy and education. All of this given, we may not have taken the third transformation of the spirit seriously enough. Now, pedagogy as institutional knowledge, which historically seems to have taken more from psychology than from philosophy, is completely incapable of making an analysis outside the limits imposed by the institutional framework and therefore, the emergency of a *pedagogical critique* that is critical of pedagogy in terms of institutional knowledge, is necessary. One that is capable of analyzing the counterface of the *school institution*; that is, the configuration of war machines that resist such a school and create another, the school war machine, which is nothing other than resistance and ruptures in the face of institutionality, and which in turn becomes a new questioning of the State. To do this, it must use *anthropopedagogy*, which overcomes the classic question of anthropology about what is man? and poses a questioning of another type, how does an animal become human?

Keywords: Culture; Civilization; Pedagogical Critique; Anthropopedagogy.

Resumo: Se entendemos o poder como técnicas de controle sobre a vida, o panorama em torno às possibilidades de crescimento desta e suas potencialidades parecem ser cada vez mais incerto, principalmente porque a capacidade de codificação e de registro por parte do Estado se tornou tão técnica, a ponto de sequer ser possível estabelecer um limite que separe o Estado da população civil. Já não é possível entender o Estado das formas as quais havíamos tomado no ocidente em épocas anteriores, ele está em nós e determina por completo todas as nossas relações; não é um “fora”, assim como não é um “dentro”: é um “entre”. Isso posto, se há algo que resiste ao poder e suas técnicas de controle, é a própria vida, mas tal resistência diminui (sem desaparecer) conforme as técnicas de controle são instaladas em cada humano e, em virtude disso, a atenção filosófica deve, inexoravelmente, focar-se em boa parte na infância e em como se dão os processos de formação dos seres humanos. Em outras palavras, de que maneira se expulsa o animal do corpo e se instala nele o cidadão, reflexão essa que leva, inevitavelmente, ao questionamento da relação entre filosofia e educação, tema o qual talvez não tenha sido tratado

com a devida seriedade sobre a terceira transformação do espírito. A pedagogia como saber institucional, que historicamente parece ter bebido mais da psicologia que da filosofia, é completamente incapaz de analisar fora dos limites que lhe impõe a institucionalidade e, dessa forma, faz-se necessário o surgimento de uma *crítica pedagógica* que julgue a pedagogia enquanto saber institucional e que seja capaz de analisar a outra face da *escola-instituição*: a configuração das máquinas de guerra que resistem a tal escola e criam outra, a *escola máquina de guerra*, a qual nada mais é que resistência e ruptura ante a institucionalidade, que se transforma também em um novo questionamento sobre o Estado. Para tal, deve-se valer da antropopedagogia, que supera a pergunta clássica da antropologia sobre “o que é o homem?”, e traz uma indagação de outro tipo: como um animal se transforma em um humano?

Palavras-chave: Cultura; Civilização; Crítica Pedagógica; Antropopedagogia.

Este artículo no recibió financiación.



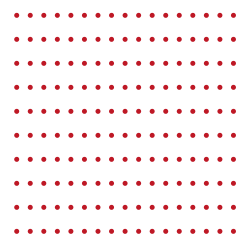
Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Cárdenas López, G. A. (2019). Crítica pedagógica y antropopedagogía: hacia una nueva problematización del estado. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (3), 136-157. doi: [10.25100/praxis_educacion.v0i3.8675](https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i3.8675)

Introducción

El éxito de la sociedad occidental capitalista se debe, principalmente, a la incapacidad que tienen los ciudadanos para pensar otra sociedad. Independiente de los efectos indeseables que produjo el marxismo en sociedades que se pretendieron socialistas, éste al menos permitía pensar una sociedad diferente, pensar un más allá del capitalismo. Por supuesto, el marxismo no pudo ir más allá de la creación de nuevas relaciones de poder y dominación porque pese a que la dialéctica tenía la posibilidad de, a partir de los cambios cualitativos, entender la historia a partir de las rupturas y cortes que en ésta se presentan, conservó una imagen lineal y progresista de la historia, es decir,



no logró ver una contradicción mucho más profunda de la lucha de clases. Después de la caída de la Unión Soviética, el capitalismo se estableció como sistema único, obligando a cualquier Estado que aún conservara aspiraciones socialistas, a no ir más allá de un capitalismo de Estado. Ahora, al parecer, no se ha hecho posible pensar nuevamente en una sociedad diferente y, por el contrario, todo el conocimiento que se produce se da en el marco de la institucionalidad, teniendo como máximo propósito el fortalecimiento de la misma ya que, al carecer de una crítica fuerte del Estado contemporáneo, solo podemos pensar en su fortalecimiento y mejoramiento; incluso políticamente no hemos sido capaces de pensar en algo distinto a la democracia existente, democracia que se ha convertido en el mejor discurso a favor del capitalismo ya que lo legitima permanentemente. Al respecto, Zizek (2003) dice que:

Ya nadie considera seriamente alternativas posibles al capitalismo, mientras que la imaginación popular es perseguida por las visiones del inminente “colapso de la naturaleza”, del cese de toda la vida en la Tierra: parece más fácil imaginar el “fin del mundo” que un cambio más modesto en el modo de producción, como si el capitalismo liberal fuera lo “real”, que de algún modo sobrevivirá, incluso bajo una catástrofe ecológica global. (p. 7).

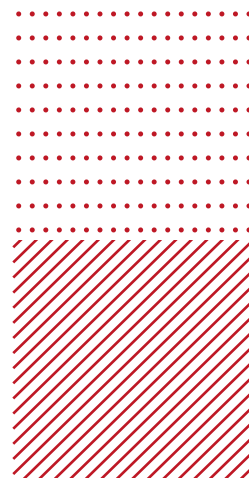
De lo anterior, es posible inferir que, si para la sociedad civil es más fácil imaginar el fin del mundo que del capitalismo, esto quiere decir que no es posible pensar una sociedad no capitalista pues los dispositivos de control han logrado ser supremamente efectivos en todos y cada uno de los que llamamos “ciudadanos”, consiguiendo así establecer con fuerza ciertas estructuras de pensamiento. La posibilidad de pensar algo completamente distinto requiere que se efectúen resistencias y rupturas en dichas estructuras, las cuales aunque se presentan de manera constante, son poco visibles porque tal resistencia y ruptura no suele provenir del “ciudadano”, sino de quienes aún no se han logrado configurar como tal y no se entienden como tal, ni siquiera aspiran a ello, y estamos hablando en este caso del “niño”, entendido como el cuerpo humano del que aún no ha sido expulsado el animal salvaje para instalar en él al ciudadano, motivo por el cual sus actitudes de resistencia suelen ser vistas como irrespeto o desvergüenza. Pero el niño es más cínico (en sentido filosófico) que el ciudadano, y podría decirse de él lo mismo que Vásquez (2019) dice de los cínicos:

Los actos y expresiones irrespetuosas o desvergonzadas cínicas solo remiten a la presentación de los aspectos naturales que la sociedad impugna, cuestionando lo que se tiene por privado y postulándolo como un signo de libertad. Nunca son productos

del vicio, la adulación o la incontinencia, sino de una razón que ejerce desde la praxis un conocimiento de lo que es y puede llegar a ser. (p. 126).

Todas las políticas educativas, según parece, están orientadas a la formación de ciudadanos, a expulsar del cuerpo/niño el animal, el salvaje, la bestia; y la escuela como institución, por supuesto es quien ha de materializar todas estas políticas, haciendo de la pedagogía la encargada de producir conocimiento capaz de fortalecer la escuela y los procesos que en ella se llevan a cabo. Lo anterior no es poco merecedor de atención filosófica o de crítica, pues la pedagogía, al tener un carácter institucional, no puede pensarse por fuera de su propia institucionalidad, y si hace crítica, ésta no genera ruptura en los márgenes institucionales y su alcance no va más allá de la ampliación de dichos márgenes.

Como consecuencia de una mirada lineal de la historia bajo supuestos como el de desarrollo y progreso, es decir, de esa mirada capaz de ver, planear y proyectar mundos mejores mas no diferentes, tenemos que en la educación tampoco hemos sido capaces de pensar una escuela diferente y por eso, se repiten discursos relacionados con mejorar la educación, mas no de pensar y construir una educación diferente, como si ésta tuviese algo que se puede conservar mediante el mejoramiento constante, de ahí que no pueda sorprenderos el hecho que los sistemas de calidad, que suelen exigirse a los sistemas educativos, deban llevar siempre un “plan de mejoramiento”, haciendo que sea imposible plantear algo que no solo no sea mejor, sino distinto. Hay que pensar pues la escuela y la pedagogía de manera crítica, no con el propósito del fortalecimiento de la primera y mejoramiento de la segunda, sino develando sus limitaciones institucionales, haciendo del conocimiento la prioridad de la educación, no la formación de ciudadanos ya que eso es de por sí una limitación al conocimiento mismo. ¿En quién recaería entonces la posibilidad de hacer esta crítica si la pedagogía se ve limitada debido a su carácter institucional? La respuesta es, la *crítica pedagógica*, la cual no es un método ni una metodología, tampoco una pedagogía, es una filosofía. Siendo la filosofía *el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos* (Deleuze y Guattari, 2005), lo que hace de la *crítica pedagógica* (y la *antropopedagogía*) una filosofía, es la posibilidad de crear sus propios conceptos, de cuestionar la verdad y el orden establecido por ésta, de ser crítica de la institucionalidad de la pedagogía, de la escuela como institución, y a partir del análisis de cómo se generan los procesos de formación del ciudadano, observar cómo se da la expulsión del salvaje y se instala el humano civilizado que construye su identidad al interior del proyecto civilizatorio. También se



encarga de analizar cómo el animal, el salvaje, se resiste a ser incluido en tal proyecto, se resiste a asumir una identidad y para ello, establece nuevas relaciones al interior de la escuela pero que configuran otra escuela, una escuela que emerge de la escuela institución pero que se convierte en un afuera de la misma porque es ruptura ante la institucionalidad, es resistencia ante el Estado y su proyecto civilizatorio, esta es la *escuela máquina de guerra* (Cárdenas, 2018).

Por todo esto, en el presente manuscrito veremos, primero, qué es el *principio de permanencia* en que se funda el Estado y su proyecto civilizatorio, y veremos la *crítica pedagógica* como filosofía y análisis genealógico de la cultura, como crítica de la pedagogía institucional y de la escuela institución, como análisis y crítica del compromiso de esta pedagogía con el proyecto civilizatorio en detrimento de la cultura, en últimas, la *crítica pedagógica*, es crítica del *principio de permanencia* como imagen del pensamiento y valora aquello que tiene *efimeridad*, fugacidad, poca durabilidad. Paso seguido, entraremos de lleno a ver lo que es la *antropopedagogía*, y partiremos de mostrar su emergencia a partir de los postulados de la antropología filosófica y la etología, mostraremos de qué manera tanto la *crítica pedagógica* como la *antropopedagogía* son también, en últimas, un cuestionamiento al proyecto civilizatorio, al Estado, un cuestionamiento que no se reduce a su funcionamiento sino que analiza sus condiciones de emergencia, y veremos cómo, al hacer esto, deja al descubierto una contradicción más profunda que la que conocemos como “lucha de clases”, y hacemos referencia a la contradicción que existe y que ha determinado todos los sistemas de pensamiento que se han producido en occidente, y esta es la que se da de entre Cultura y Civilización.

Por último y a manera de conclusión, hablaremos de la *crítica pedagógica* y la *antropopedagogía* como desafíos a la construcción de una nueva imagen del pensamiento, una que no gire alrededor del *principio de permanencia*, sino que sea capaz de crear valor sobre lo que se caracterice por su *efimeridad*.

Principio de Permanencia y Crítica Pedagógica

El principio de permanencia

¿A qué se debe que hayamos desarrollado un lenguaje que parte del “ser” para expresar la realidad? ¿Por qué creemos que nuestro lenguaje puede dar cuenta de la realidad, como si la realidad fuese algo que “es”? ¿Qué tanto hay de nosotros mismos en las expresiones acerca del “ser”? Nuestro lenguaje, centrado en el “ser”, que busca el “ser” de manera constante, casi obsesiva, es un lenguaje que no tiene por objeto la correspondencia con lo real, sino su captura, su registro;

en otras palabras, ante una realidad que se nos presenta caótica, que siempre deviene, que se transforma de manera constante y, en la mayoría de los casos, impredecible, creamos de manera incesante registros de ella, buscamos en ella algo que, por pequeño que sea, por ínfimo que parezca, permanezca. Pero ¿podría ser así si no fuera porque de alguna manera valoramos más lo permanente sobre lo efímero?, ¿cómo fue que llegamos a valorar lo duradero, lo estable, por encima de lo fugaz?, ¿por qué tenemos en tan alta estima la época, por sobre el instante? Nuestro lenguaje oculta un contenido latente del que las expresiones del “ser” son solo algo manifiesto, eso que oculta nuestro lenguaje es: *El principio de permanencia*.

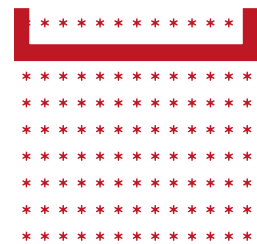
Queremos lo que dura y permanece, lo que es estable, sin embargo, esto no es un hecho universal, y es que por más que pareciera que es un hecho natural que lo estable tenga más valor que lo duradero, siempre se han dado resistencias a aquello que es permanente, a todo lo establecido. Aunque el *principio de permanencia* se encuentre y se exprese siempre desde nuestro lenguaje, a él se opone aquello que se caracteriza por su *efimeridad*, es decir, la posibilidad que tiene algo de ser valorado a partir de su misma fugacidad, de su poca durabilidad.

El *principio de permanencia* produce efectos en lo real ya que, ante esa realidad caótica, creamos algo que nos da la garantía de lo estable, y es así como nace el Estado. El Estado es la principal materialización del *principio de permanencia*. No se dio, como nos han enseñado, un paso evolutivo en una línea que se extiende desde el nomadismo hasta el sedentarismo, en realidad el nomadismo no es un estado anterior al sedentarismo, sino un proceso de resistencia al mismo, especialmente a su máxima expresión: El Estado, el cual, como logran observar Deleuze y Guattari (2002) “pretende ser la imagen interiorizada de un orden del mundo y enraizar al hombre. Pero la relación de una máquina de guerra no es otro “modelo”, es un agenciamiento que hace que el propio pensamiento devenga nómada”. (p. 28).

La Crítica Pedagógica

Las principales resistencias ante la emergencia del Estado se dan a partir de la configuración de máquinas de guerra.

El Estado, como garante de lo estable, ha de imponerse por sobre todo aquello que se caracterice por su *efimeridad*. Para ello, hace uso del lenguaje del “ser”, del registro y la captura. Coordina y orienta el accionar, el proceder, el actuar. Las formas que ha tenido el Estado de realizar este ordenamiento y distribución han sido múltiples y pueden ir desde la



prohibición hasta la normalización, desde la limitación a las “libertades” hasta su promoción, desde la privación del placer hasta su inyección, todas siempre guiadas y orientadas por el *principio de permanencia*.

Ante el establecimiento del Estado aparece lo no establecido, lo móvil, lo que no busca la permanencia, sino que produce una serie de efectos a partir de su propia movilidad, multidireccionalidad e inestabilidad, aparece la máquina de guerra. El bárbaro, el pirata, el guerrillero, el niño; son todos capaces de configurar máquinas de guerra, resistencias a lo que busca establecerse a partir del *principio de permanencia*, no nos interesa aquí si el resultado de las resistencias a la emergencia del Estado terminaron por configurar nuevos tipos de Estado, y la razón es que la máquina de guerra solo existe mientras se dan resistencias y rupturas al orden establecido, ésta no puede ser permanente ni eterna, es efímera, fugaz, intensiva mas no extensiva.

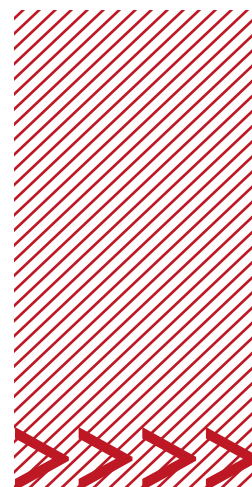
Con el Estado moderno surgen nuevas formas de codificación y de registro a partir de las instituciones, entre ellas la escuela como institución fundamental ya que, como extensión del Estado, dirige todo su arsenal hacia el último foco de resistencia, el niño, el cual no había sido dotado de importancia social hasta la emergencia de la pedagogía, que al centrar su atención en el niño, hace que todo el proyecto civilizatorio se altere y modifique para atender a esta población tan poco importante en épocas anteriores a la modernidad. No es extraño, pues, que en la actualidad la escuela pretenda ser inclusiva pues la inclusión es una técnica de apropiación y cooptación sumamente efectiva. La lucha por la inclusión ha sido presentada como un gran logro, como avance en el pensamiento occidental; de hecho se investiga, se escribe en su defensa, como si ésta fuera la única alternativa a un capitalismo que se había presentado como opresivo y excluyente, pero las resistencias de las máquinas de guerra nunca han sido una lucha por la inclusión, de hecho, han sido luchas por la “exclusión”, por la posibilidad de estar siempre afuera, de “no ser”, y esta es la posibilidad misma de ruptura en el orden institucional de lo establecido.

En la escuela institucional se producen constantemente este tipo de rupturas, y es que el niño, el joven, suele hacer permanente resistencia a la institucionalidad que siente ajena a su propio devenir, incluso, puede sentirla no solo ajena sino limitante, y por eso se resiste a ella pese a los esfuerzos de la pedagogía institucional por capturar todas estas prácticas de ruptura y someterlas a un nuevo ordenamiento. Ahora bien, si la pedagogía tal como la conocemos, es decir, si la pedagogía institucional, no es quien puede dar cuenta

de las prácticas de ruptura, de desterritorialización que se dan en la escuela y configuran momentáneamente una nueva escuela (*máquina de guerra*), esto es que reconfiguran el espacio produciendo *heterotopías*, espacios otros o contraespacios (Foucault, 2008); entonces se hace necesaria la emergencia de una *crítica pedagógica* que se encargue de analizar la educación no desde su utilidad para el Estado (civilización), sino desde su relación con la sociedad (cultura). En otras palabras, es necesaria una *crítica pedagógica* capaz de describir las configuraciones sociales de resistencia, es decir, todas las formas de relación directa que se dan al interior de la escuela institución y que, pese a ello, no están mediadas por la institucionalidad del Estado e incluso se oponen a ésta al punto de, si bien nunca afirmar la no necesidad del Estado, sí cuestionar su existencia.

De lo que se trata (entre otras cosas) en un análisis de corte genealógico, es hacer un cuestionamiento a aquello que permanece, y si aceptamos que “una de las funciones propias del sistema de enseñanza es la producción de *habitus*” (Ávila, 2002, p. 14), debemos aceptar también que en la búsqueda del cumplimiento de esta función y demás similares, un sistema de enseñanza habrá de preocuparse por instalar disposiciones duraderas e incorporar toda una imagen del pensamiento que siendo externa pueda funcionar desde el interior y proyectar determinadas estructuras en lo real. Por lo anterior, es posible concluir, por ahora, que las diferentes resistencias y rupturas que se dan al *principio de permanencia* en la escuela, como institución reproductora de una determinada imagen del pensamiento con sus respectivas formas de valoración, requieren del análisis genealógico que caracteriza a la *crítica pedagógica* ya que éste es discontinuo (Choque, 2019), lo que le permite romper con la imagen del pensamiento lineal y tomar distancia del *principio de permanencia* al poner su mirada en exactamente lo contrario, esto es, el acontecimiento que se caracteriza por su misma *efimeridad*.

La escuela institución, hace del maestro un funcionario (Bustamante, 2012), y del estudiante un cuerpo en el que se ha de instalar lo humano, entendiendo el ser ciudadano como la máxima posibilidad de su desarrollo. Así pues, entiende la humanidad como un estado permanente mas no como devenir posible, y al sobrevalorar la idea de ciudadanía, lo que se niega es la posibilidad de otras formas de existencia no solo “contrainstitucionales”, sino no institucionales, y que se distancian de la idea de ciudadano, y acercan al niño, al joven, más a un estado de animalidad. Para entender esto es necesario “des-satanizar” lo animal, lo bestial, lo salvaje, es decir, desprender dichos conceptos de sus connotaciones negativas que los ubican en un lugar del



que hay que alejarse, no por nada hemos construido una imagen generalizada del “Diablo”, de ese ser que encierra toda la maldad, como una persona con cachos, con cola, y en muchos casos también con alas y colmillos, todas características provenientes de la animalidad, haciendo del humano que deja ver su lado animal como un ser negativo, malvado, y lo salvaje como algo que no se debe mostrar, que se debe ocultar. Veamos como ejemplo la imagen del Diablo del tarot de Marsella (Figura 1).

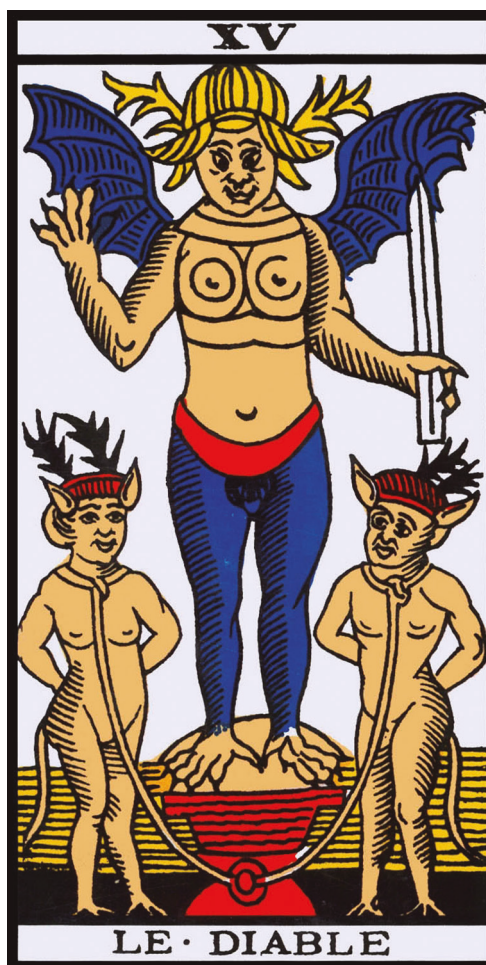
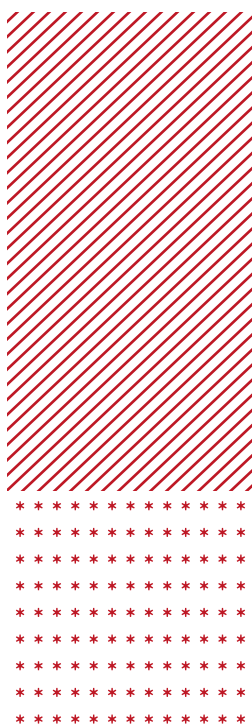


Figura 1. Diablo del tarot de Marsella.

Fuente: https://www.ecured.cu/Tarot_de_Marsella:El_Diablo

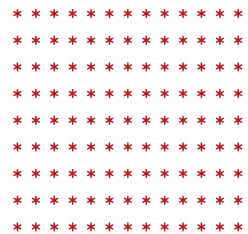
Al recuperar el valor de lo salvaje y entender lo humano como devenir posible, nos alejamos de las clásicas ideas de formación y desarrollo, acercándonos a una nueva visión que emerge de la *antropopedagogía*, que analiza la humanidad desde sus condiciones de emergencia y de posibilidad. No parte de la pregunta ¿qué es el hombre? sino de ¿bajo qué condiciones es posible devenir humano? o, para ser más precisos ¿bajo qué condiciones un animal deviene humano? Sin

embargo, no se queda ahí, ya que también se plantea la pregunta de ¿cómo es posible y bajo qué condiciones, un humano deviene animal? Es por esto que la *antropopedagogía* no se interesa por eso que permanece en nosotros y nos hace ser humanos (*principio de permanencia*), sino que entiende la humanidad desde su *efimeridad*, como devenir posible, y la *crítica pedagógica* al partir de la *antropopedagogía*, ha de tomar siempre en consideración todos estos aspectos, ya que lo único que puede romper con lo establecido, con aquello que se funda en el *principio de permanencia*, con la idea de formación de ciudadanos, es aquello que no permanece, que es nómada, que se caracteriza por ser efímero e intensivo mas no extensivo.

Antropología Filosófica, Etología y Antropopedagogía

La *antropopedagogía* toma distancia de la antropología científica, y emerge más de los estudios de la antropología filosófica y la etología, sin reducirse a éstas. En otras palabras, la *antropopedagogía* replantea por completo la forma de entender lo humano y lo observa, como se dijo líneas atrás, como devenir posible; empero, crea dos líneas grandes de análisis, por un lado, la diversidad de relaciones con lo vivo y lo viviente que somos capaces de crear, es decir, la cultura. Si entendemos la cultura como la relación con lo vivo y lo viviente, estaríamos hablando de una relación con aquello que se transforma de manera incesante, que no permanece, y que genera dicha transformación a partir de su propia inmanencia, esta es, la inmanencia de la vida.

Es de gran importancia tener presente este concepto de cultura ya que la tradición tiende a entender todo lo humano como algo necesariamente cultural, y al hacer esto, no puede ver la contradicción que existe entre cultura y civilización, algo que tampoco pudo ver Freud a pesar de haberse dado cuenta del carácter represivo de las instituciones, pero que no las vio como resultado de un proyecto civilizatorio sino como creaciones culturales, visión que en buena parte persiste hasta nuestros días. Carina Dip (2018), refiriéndose al concepto de cultura en Freud, nos dice que: “la cultura, si ha de permanecer, debe reprimir los instintos que conducen al individuo a su propia satisfacción en detrimento de los demás” (p. 48). En el presente manuscrito veremos exactamente lo contrario, es decir, veremos que lo que Dip llama control de los instintos (cuya existencia en los humanos es cuestionable), es, en últimas, control sobre la vida, y que esto no proviene de la cultura aunque así se pueda presentar, sino que es un efecto del proyecto civilizatorio, una técnica del mismo pero ante la



cual es justamente la cultura la que se resiste, pues la cultura no busca el control de la animalidad sino su liberación, la cual podemos entender como la búsqueda del *libre desarrollo de la animalidad*.

Por otro lado, y es donde entra a jugar un papel importante la *crítica pedagógica*, de la *antropopedagogía* sale otra línea de análisis, y nos referimos a aquella que se encarga de observar las múltiples formas como lo establecido intenta permanecer. Más exactamente nos referimos a cómo el proyecto civilizatorio, del que podemos decir que nace con el sedentarismo y la posterior emergencia del Estado, se impone a partir de su misma valoración, de ahí precisamente (y en ello hay que ser insistentes) que la *crítica pedagógica* no pueda entenderse de otra forma que no sea como análisis genealógico, es decir como *crítica de los valores morales*², capaz de poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores – y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de que aquellos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron (Nietzsche, 2005, p. 14).

Así pues, la crítica pedagógica no se encierra en la crítica a la pedagogía, sino que parte de ella para producir una nueva problematización del Estado, de la misma forma como la *antropopedagogía* no equivale a una antropología pedagógica que piense la educación como formación humana, sino que, a partir de observar críticamente los procesos de formación en la educación, cuestiona las diferentes visiones de ser humano que subyacen a cada sistema y proyecto educativo, develando el *principio de permanencia* que en éstos se oculta y que reducen la multiplicidad de las posibilidades de existencia a su más mínima expresión, y que en últimas, producen mixtificaciones que remiten al Estado como la única máquina legítima que establece normas de conducta, y ante el cual se configura la máquina de guerra como esa resistencia que nos recuerda siempre, que otras formas de existencia son posibles mediante la ruptura.

Ahora bien, dado que la *antropopedagogía* emerge de la antropología filosófica y la etología, se hace importante hablar un poco de ellas, de cómo éstas crean una nueva ventana que permite observar lo humano desde otros lugares, estos son su devenir y su animalidad.



El filósofo prusiano, Ernst Cassirer, en su libro *An essay of man*, traducido al español como *Antropología filosófica*, donde se piensa el hombre y la cultura, no solo hace un interesante recorrido por la historia del pensamiento occidental en cuanto a las diferentes formas como ha abordado la pregunta por ¿qué es el hombre?, sino que además plantea

una visión que para el momento de su publicación (1944) resulta bastante novedosa, y hacemos referencia al hecho de considerar al hombre como un *animal simbólico*. Veamos en sus palabras:

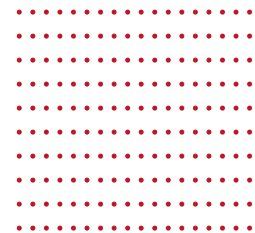
La razón es un término verdaderamente inadecuado para abarcar las formas de vida cultural humana en toda su riqueza y diversidad, pero todas estas formas son simbólicas. Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como un animal racional, lo definiremos como animal simbólico. (Cassirer, 2016, p. 60).

Como vemos, Cassirer no solo no ve al hombre como un ser racional, sino que además lo incluye en el mundo de la animalidad, y aunque no es algo nuevo en sí mismo (recordemos que Aristóteles definió al hombre como animal político), sí lo es dadas las condiciones de conocimiento de la época, es decir, de un tiempo en el que la biología no solo se había ya consolidado como ciencia, sino que además, había producido nuevos análisis de lo humano desde los cuales éste ya no parecía ser esa “especie superior” ni mucho menos la más “evolucionada”. Análisis y estudios que si bien datan de varias décadas atrás, no suelen ser tomados en cuenta

por las diferentes disciplinas que intentan comprender lo humano (como la psicología o la antropología científica, y si se quiere, la pedagogía³). Y es que pareciera ser que por esa satanización que hemos hecho de la animalidad, nadie quisiera asomarse por esa nueva ventana que se abre desde la antropología filosófica y la biología, más específicamente de la etología, y que, como veremos más adelante, no solo

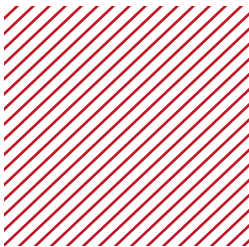
ven al humano como animal, sino como uno precario, deficitario, colmado de carencias, incompleto, retardado, siempre en estado “larval”, inmaduro, caracterizado por su neotenia, y que es posible definir como “aborto crónico de la naturaleza”; animal que ante tal situación, ha creado valor alrededor de la razón estableciéndola como característica fundamental, como diferencia principal en relación a ese ser no racional, salvaje: El animal. Valoramos pues la razón no por tenerla, sino porque el resto de los animales no la tienen (sin que esto signifique que carezcan de ella, es decir, no es algo que les “haga falta”), como si debieran tenerla o como si el hecho de ser racional fuese algo tan extraordinario que, de alguna manera, nos hace superiores y completamente distintos del animal, lo cual, como veremos, no es así.

Entre los trabajos en los que se basa Cassirer para su reflexión sobre el hombre desde su animalidad, son los elaborados por el biólogo Johannes Von Uexküll, de quien resalta el haber hecho una revisión crítica de los principios de la biología al cuestionar un posible reduccionismo de



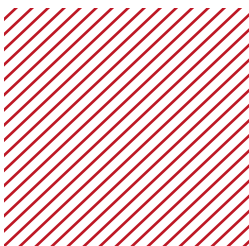
ésta a procesos físicos y químicos, y dice Cassirer (2016): “Uexküll es un resuelto campeón del vitalismo y defiende el principio de la autonomía de la vida. La vida es una realidad última, que depende de sí misma; no puede ser descrita o explicada en términos de física o de química”. (p. 55).

La importancia que aquí se le da a la vida entra en fuerte relación con nuestro concepto de cultura, es decir, como relación y formas de relación con lo vivo y lo viviente. La *antropopedagogía*, que analiza el proceso mediante el cual un animal deviene humano, entiende lo humano y lo animal como virtualidades que se actualizan deviniendo entre sí, emergiendo siempre del acontecimiento. Para la *antropopedagogía*:



Una vida sólo contiene entidades virtuales. Está hecha de virtualidades, acontecimientos, singularidades. Lo que se denomina virtual no es algo que carece de realidad, sino que, siguiendo el plan de su propia realidad, se compromete en un proceso de actualización. El acontecimiento inmanente se actualiza en un estado de cosas y en un estado vivido que hace que ocurra. (Giorgi y Rodríguez, 2007, p. 40).

Basados en lo anterior, la *antropopedagogía* también cuestiona la relación que establece la escuela con lo vivo, que no es otra cosa que analizar cómo la escuela produce o reproduce cultura, en qué momentos la bloquea al procurar su control. La escuela no trabaja solo con estudiantes, no es el control de los sujetos su objetivo, la escuela como institución hace parte de todo un proyecto civilizatorio que se caracteriza por ir en procura siempre del control de la vida, lo cual sería posible si la vida pudiese ser explicada solo en términos de la física o la química, pero al ser la vida mucho más que eso, al ser algo mucho más complejo por su misma inmanencia, al ser la vida algo que se resiste y escapa al control, para capturar la vida, la escuela debe desarrollar siempre nuevas técnicas de control, no necesariamente de dominación, siempre codificando, registrando, definiendo, acudiendo una y otra vez al lenguaje del ser, pero:

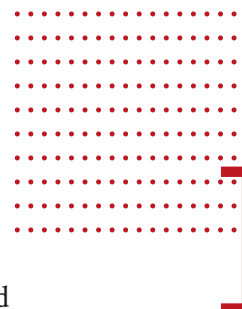


La vida no puede definirse en una descripción que inmovilice su poder de cambio y devenir. O, en otras palabras, la vida no se define por lo que es, sino por lo que puede ser, por el poder de un cuerpo de afectar y ser afectado, de multiplicar sus conexiones, de crear nuevas relaciones, de aumentar su capacidad de actuar. Definir un cuerpo a partir del verbo ‘ser’ supone separarlo de lo que puede y ajustarlo a una imagen o a una identidad ya determinada. (Giorgi y Rodríguez, 2007, p. 22).

La escuela dice lo que es y lo que no es, pero al hacerlo, niega lo que la realidad puede devenir. Para el adulto un objeto determinado “es”, como la mesa, pero el niño no ve nunca solo una mesa, ve una cama, un asiento, un escondite, una casa, ve una multiplicidad. La escuela limita el pensamiento del niño mediante el lenguaje del ser, pero el niño no es un ciudadano, el niño es un animal que deviene humano, pero también un humano que deviene animal, es la vida que se resiste mediante la creación de nuevas relaciones con lo vivo y lo viviente, crea cultura a partir de la resistencia, del movimiento, de entender su cuerpo como la posibilidad de afectar y ser afectado, por eso corre, por eso salta, por eso ríe, por eso canta, por eso baila. Pero la escuela produce nuevos dispositivos, usando un lenguaje del ser que suele provenir de la psicología, define el déficit de atención, la hiperactividad, determina las formas de relación, orienta la conducta.

Para Cassirer, el pensar el hombre desde su animalidad, le permite pensar en cómo esta reacciona a partir de un proceso que podemos llamar de estímulo-reacción, pero alejándose de cómo lo entiende el conductismo tradicional, y es que si los animales actúan y responden mediante dicho proceso, también en los seres humanos habría de presentarse, pero a diferencia de los demás animales en los que habría un sistema receptor, encargado de recibir estímulos desde el exterior, y un sistema efector encargado de responder a dicho estímulo, en el hombre mediaría el sistema simbólico. Para Cassirer (2016):

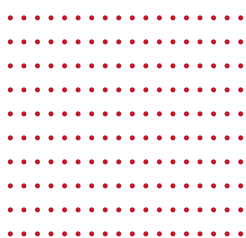
Todos los fenómenos descritos comúnmente como reflejos condicionados no sólo se hallan muy lejos sino en oposición con el carácter esencial del pensamiento simbólico humano; los símbolos en el sentido propio de la palabra, no pueden ser reducidos a señales. Señales y símbolos corresponden a dos universos diferentes del discurso: una señal es una parte del mundo físico del ser; un símbolo es una parte del mundo humano del sentido. (p. 70).



Pensar en el humano como animal simbólico, es pensar en una singularidad que no conoce el mundo, sino que lo construye a partir de símbolos. Ante la multiplicidad de símbolos posibles, también habría multiplicidad de mundos y realidades, pero lo que nos permite esta apertura, no es otra cosa que nuestra misma condición de animal precario y lleno de carencias, animal deficiente que ha de ir siempre al encuentro de una naturaleza perdida, animal sin instintos que crea la cultura no como reemplazo de dicha naturaleza ni como distanciamiento de la misma, sino como conexión con ella, con lo vivo y lo viviente. La cultura pues, no emerge desde una jerarquía institucional sino desde un plano, y el Estado, como máximo garante de

la continuidad del proyecto civilizatorio, captura la producción cultural y la ata a dicho proyecto, luego se muestra a sí mismo como único capaz de protegerla y conservarla, pero lo que hace en realidad es acabar con ella para poderla conservar, en otras palabras, hace toda una *taxidermia de la cultura*, luego la muestra, la exhibe, parece viva, pero está muerta.

El control de la cultura es el control de la vida, de las relaciones con lo vivo, lo viviente. El Estado, al pretender capturar la cultura y mostrarse como único productor y protector de la misma, se muestra también como el protector de la vida. Es en este aspecto donde se hace muy importante la antropología filosófica de Arnold Gehlen (1993), quien es considerado por algunos como el padre de la etología humana. Gehlen no separa lo cultural de lo biológico, y parte de entender al hombre como un ser prematuro. Fundamentado en los estudios del zoólogo Adolfo Portmann, nos dice:



Si nos atuviéramos a la maduración de los órganos, a capacidad de movimiento, a potencia sensorial, a desarrollo de la facultad de comunicarse y emitir señales específicas, vale decir humanas –el lenguaje–, deberíamos considerar al recién nacido como un producto típico de un parto prematuro. Solamente al cabo de un año alcanza cierta capacidad de orientación y de movimiento, empezando a comunicarse con otras personas; todas éstas son facultades que los animales superiores exhiben poco después de su nacimiento y, con frecuencia, a las pocas horas. (p. 35).

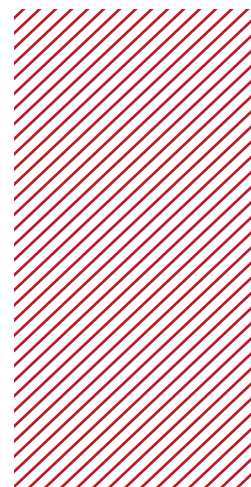
Este parto prematuro⁴, este aborto que sobrevivió y que debió de completar las primeras fases de su desarrollo de manera extrauterina, no solo es un animal que nace sin haber terminado su periodo embrionario, larval, sino un animal retardado y de allí que se pueda caracterizar como “animal neoténico, es decir, que puede reproducirse aun siendo biológicamente inmaduro” (González y Hernández, 2008, p. 252). Esta neotenia hace que no se desarrollen en el humano instintos rígidos que determinen y orienten su actuar, y así como Cassirer había puesto lo simbólico como eso que media entre el hombre y su entorno, haciendo que el conocimiento de lo real no se dé de manera directa sino mediada por el símbolo, Gehlen va más allá y pone no solo el símbolo sino la cultura entera como eso que, a falta de una determinación genética, daría al humano una orientación de conducta que por ser cultural, es siempre una construcción social, pero aquí es donde empezamos a distanciarnos de Gehlen y otros autores que reconocen la cultura como algo no genético, como por ejemplo Ernest Gellner (1997), para quien “la cultura se refiere a cualquier cosa transmitida de manera no genética”. (p. 65).

Para finalizar esta parte, diremos que la *antropopedagogía* no considera todo lo humano como cultural, es decir, no es “cualquier cosa”, tampoco busca la “esencia del hombre”, como comenta Luis Álvarez (1996) acerca de Gehlen al decir que “este proyecto de Antropología es filosófico ya que, siguiendo la tradición especulativa del pensamiento occidental, su objetivo es la búsqueda de la esencia del hombre” (p.292). De hecho, la *antropopedagogía* encuentra en el *principio de permanencia*, en el proyecto civilizatorio y en el Estado, las principales negaciones de la cultura puesto que procuran el control sobre lo vivo. Pero la vida en cuanto a potencia, no cede nunca por completo a ese control y produce resistencias, y es justamente en esas resistencias al control que una comunidad produce cultura, y retomando la importancia que le da Cassirer a lo simbólico, diríamos aquí que a diferencia de, por ejemplo, las leyes, que suelen provenir de una autoridad jerárquica y que establecen relaciones con instituciones, lo simbólico rompe con los límites de lo artificial y reconecta nuevamente lo humano con lo vivo y lo viviente, superando así los límites de lo establecido y generando siempre rupturas. La cultura es, pues, para la *antropopedagogía* una acción o conjunto de acciones que se resisten al proyecto civilizatorio y generan rupturas, lo que nos permite entender, para el caso de la educación, *la escuela máquina de guerra* que emerge en ella y genera una ruptura ubicándose siempre en un afuera, como una configuración capaz de producir cultura, capaz de crear nuevas relaciones con lo vivo.

Conclusión

El control sobre la vida ha sido un objetivo principal y necesario para el establecimiento de un *principio de permanencia* que crea valor alrededor de lo que dura, lo que permanece. Lo cual es resultado de una imagen del pensamiento que niega la vida, pues la vida se caracteriza más por su movilidad, su potencia transformadora, por la producción de diferencia, por la inestabilidad que se genera a partir de su inmanencia, por la creación de lo nuevo, en otras palabras, por su *efimeridad*, la cual, como se dijo, podemos entender como la posibilidad que tiene algo de ser valorado por su fugacidad, su poca durabilidad.

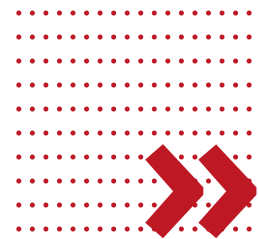
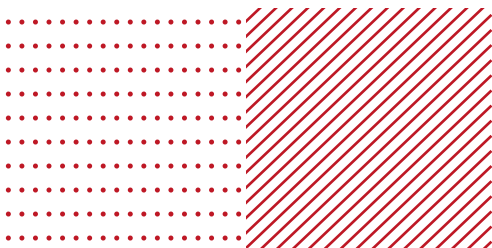
El proyecto civilizatorio parece llegar a su máxima capacidad de control sobre la vida con la llegada de la modernidad y el establecimiento del capitalismo como sistema único global. Las instituciones median y determinan el actuar, niegan la vida y al hacerlo niegan la posibilidad de creación cultural. La escuela como institución y la pedagogía institucional están al servicio del Estado, están atadas a un proyecto civilizatorio y no pueden escapar a su función de control sobre la



vida. El ciudadano como sujeto institucionalizado cede y entrega su voluntad a este proyecto, pero en su devenir animal, más común en la niñez, crea resistencias y rupturas en el orden de lo institucional y lo determinado. Analizar cómo la institucionalidad, el Estado, desarrolla técnicas de captura, de control sobre la vida en la escuela y cómo se producen resistencias a estas técnicas mediante nuevas configuraciones, nuevas relaciones no institucionalizadas (como las que configuran una *escuela máquina de guerra*), es lo que hace la *crítica pedagógica* mediante la genealogía.

Ahora bien, la *crítica pedagógica* parte de un entendimiento de lo humano como devenir, que es una de las tesis fundamentales de la *antropopedagogía*, la cual, a partir de ver lo humano como devenir posible del animal, pero también lo animal como devenir posible de lo humano, muestra la cultura como conexión, relación con lo vivo y lo viviente, es decir, resistencia de un animal incompleto que deviene humano, pero que es atrapado por el proyecto civilizatorio, controlado como vida sometida al Estado bajo la idea de ciudadano.

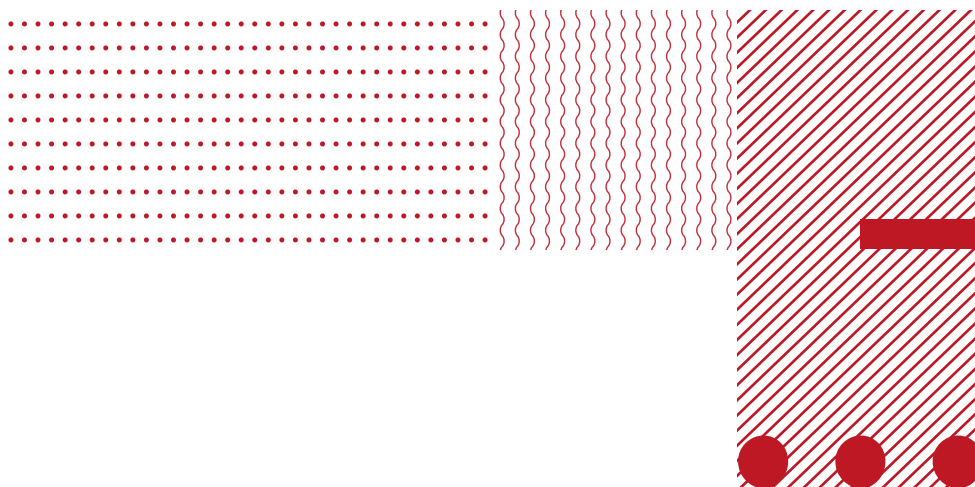
La formación de maestros parece no lograr desprenderse de una visión de lo humano que remite siempre a la idea de ciudadanía, y aunque esto es digno de estudio y análisis, no puede reducirse la labor docente a ello. Los maestros han de tener la capacidad de pensar un mundo o multiplicidad de mundos por completo diferentes, pero, desafortunadamente, al ceder al *principio de permanencia*, se limitan a pensar un “mundo mejor”, una “mejor educación”. ¿Por qué se presenta esta problemática? Porque lo que consideramos nuevas o diferentes formas de pensar, no son en realidad más que reproducciones de lo mismo ya que suelen conservar una misma imagen del pensamiento. Al respecto, el desafío que proponen tanto la *crítica pedagógica* como la *antropopedagogía*, es el de construir una nueva imagen del pensamiento que no valore lo establecido, lo que permanece; sino aquello que no dura, que es fugaz, que se resiste y escapa al *principio de permanencia*; en otras palabras, nos invitan a extinguir, de ser posible, de una vez por todas y por mucho tiempo, el fuego de Prometeo.



Notas

- ¹ Mg. en Educación Desarrollo Humano, Universidad San Buenaventura, Cali, Colombia. Docente de Investigación y Práctica Pedagógica Investigativa en el Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior Farallones, Cali. Docente del seminario Sociedad, cultura y educación: Una mirada desde la genealogía, Maestría en Educación, Universidad San Buenaventura, Cali.
- ² Los valores morales son propios del proyecto civilizatorio, y a partir de la modernidad entran en relación con la idea de ciudadano y ciudadanía, tomando otras formas pero siempre buscando permanecer. Una de estas son las llamadas “competencias ciudadanas”, haciendo que la crítica de los valores morales hoy, se entendida también como la crítica a las ideas de “buen ciudadano”, de “civismo” y demás dispositivos que intentan alejar al humano de su posibilidad de devenir animal, de construirse permanentemente a partir de su ipseidad y no de una supuesta identidad que, si se mira en detalle, no es otra cosa que una forma más del *principio de permanencia*.
- ³ Aunque la pedagogía como tal, no se pregunta por qué es el hombre ni por aquello que podría hacernos humanos, sí es reflejo de una visión en particular de lo humano y la cultura, es reproductiva de dicha visión. La pedagogía pues, siempre queda limitada y condicionada por los discursos hegemónicos que provienen principalmente de la institucionalidad, y actualmente, se han instalado tan fuerte las nociones de ciudadano y ciudadanía, que no son más que reduccionismos simples para entender un humano que desborda tales encasillamientos, que constantemente produce agenciamientos de ruptura, y que tales agenciamientos no pueden entenderse desde la idea simple del “buen ciudadano” sino que obedecen a una animalidad que se resiste a ser capturada y que al hacerlo, al resistir, produce cultura.
- ⁴ En este punto, es importante tomar en cuenta los apuntes de William González y Juan C. Betancourt (2007) en el libro denominado “Manual de Filosofía Contemporánea”, apuntes que resumen muy bien las premisas básicas de la antropología filosófica y la etología de Gehlen, que toma de la biología y que le permiten pensar al hombre como un animal inadaptado. Veamos: *Desde el punto de vista morfológico se sabe que el hombre es un animal sin ningún tipo de especialización y, por lo tanto, un ser cargado de primitivismos. Su no-especialización no es solamente del orden orgánico, ella concierne igualmente al espacio en que habita, se desarrolla y vive. El etólogo Louis Bolk mostró en 1926 los diversos primitivismos orgánicos que lo caracterizan si lo comparamos con los mamíferos superiores: carencia de pelaje en el momento de su nacimiento que hace que su piel sea*

una de las más inadaptadas del reino animal, carencia de órganos de ataque para su defensa (cuernos, garras, mimetismo, etc.), carencia de órganos especializados para la fuga, dentición primitiva, estructura indeterminada de la mandíbula la cual no es clasificable ni entre los herbívoros ni entre los carnívoros, necesidad de larga protección durante la infancia, pene péndulo sin protección en el hombre, vagina en posición primitiva dotada aún de un himen que hace que sea el único animal con una relación sexual de tipo ventro-ventral, disfuncionamiento del ovario femenino cuyo germen a cinco años mientras que su estructura corporal no puede soportar un embarazo más que a doce años y la madurez psíquica para recibir tal acontecimiento está alrededor de los 18 años, pérdida de pigmentación de los cabellos, la piel y los ojos(“su albinismo decía Lorenz). La comparación de los dientes de leche entre el hombre y el simio muestran que, en este último, la aparición de los dientes es contigua a su nacimiento preparando así la emergencia casi inmediata de los dientes definitivos; en el hombre, su desarrollo retardado hace que los dientes no aparezcan más que al final del segundo año y sólo después de una larga espera de 6 años se produce el cambio de dientes definitivos. A esto se agrega su adiposidad, su debilidad muscular, sus piernas cortas, su crecimiento incontrolado del apetito, la dificultad para elegir de manera estable un compañero sexual único, falta de maduración en el desarrollo cerebral al no poder recordar los acontecimientos de sus primeros 4 años de vida, la desintegración de los sistemas instintivos, etc. En fin, si aceptamos la comparación con los grandes simios, el hombre, como lo dirá con fuerza Portmann, es un ser “desesperadamente inadaptado”. (González y Betancourt, 2007, p. 149).



Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (1996). Actualidad de la Antropología Filosófica de A. Gehlen. *Revista Themata*, (17), 289-304.
- Ávila, R. (2002). Relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista colombiana de sociología*, 7, 9-26.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, 11(2), 87-97.
- Cassirer, E. (2016). *Antropología filosófica*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, G. (2018). La Escuela Máquina de Guerra como configuraciones de resistencia ante la Escuela Institución. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (2), 8-27. doi: [10.25100/praxis_educacion.v0i2.7796](https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i2.7796)
- Choque, O. D. (2019). Foucault: Biopolítica y discontinuidad. *Praxis Filosófica*, (49), 191-218. doi: [10.25100/pfilosofica.v0i49.8030](https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i49.8030)
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Dip, P. C. (2018). La religión bajo sospecha: Freud y Gramsci. *Praxis Filosófica*, (46), 43-60. doi: [10.25100/pfilosofica.v0i46.6148](https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i46.6148)
- Foucault, M. (2008). Topologías. *Revista Fractal*, 13(48), 39-62.
- Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Gellner, E. (1997). *Antropología y política*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Giorgi, G., y Rodríguez, F. (Comps.). (2007). *Ensayos sobre biopolítica, excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- González, W., y Hernández L. H (Comps.). (2008). *Antropología Filosófica: El Ser, La Verdad y El lenguaje*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- González, W., y Betancourt, J. C. (2007). *Manual de filosofía contemporánea, Genealogía - Antropología - Pragmática*. Santiago de Cali: Editora Susana Matallana.
- Nietzsche, F. (2005). *Genealogía de la moral*. Bogotá: Editorial Skla.
- Vásquez, V. H. (2019). El valor filosófico de la Anaideia en Diógenes de Sínope. *Praxis Filosófica*, (49), 107-128. doi: [10.25100/pfilosofica.v0i49.7949](https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i49.7949)
- Zizek, S. (2003). *Ideología, un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.

