



## APUNTES SOBRE LA CUESTIÓN DEL CUERPO, LA CRÍTICA Y LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA<sup>1</sup>

Raumar Rodríguez<sup>2</sup>

### RESUMEN

Las reflexiones que aquí se presentan en torno a las implicancias teóricas y prácticas entre los términos cuerpo, educación y crítica se inscriben en un trabajo mayor en el que se indaga sobre el saber del cuerpo y la política. El presente texto se inicia con una discusión a partir de la pregunta *por qué estudiar la cuestión del cuerpo*. Luego se realizan consideraciones sobre el desgaste de la palabra *crítica*, principalmente en sus usos tentativamente teóricos, pero sobre todo prácticos, en política y educación. A partir de ello se ensayan algunas ideas que pueden servir de hipótesis para estudiar la recepción de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt), o bien de pensadores que pueden ser considerados en un registro próximo (por ej. Althusser) en el campo de la política y la educación en el marco de los cambios políticos recientes en América Latina, especialmente en Uruguay pos-dictadura cívico-militar.

**Palabras clave:** Cuerpo, Educación, Crítica.

### NOTES ABOUT THE MATTER OF THE BODY, CRITICISM AND CONTEMPORARY EDUCATION

#### Abstract

The reflections presented here, on the practical and theoretical implications of the terms body, education and criticism are part of a larger work in which is inquired about the knowledge on the body and politics. The present text is initiated with a discussion triggered by the question *why studying the matter of the body*. Then, considerations are performed on the word wearing *criticism*, mainly on its tentatively theoretical use, but also on the practical use in politics and education. Some ideas are taken from that and they can serve as hypotheses to study the reception of Critical Theory (Frankfurt School's) or for thinkers who can be considered in a closer register (e. g. Althusser) in the educational and political field in the context of recent political changes in Latin America, especially in the civic-military post-dictatorship Uruguay.

**Keywords:** Body, Education, Criticism.

### NOTAS SOBRE A QUESTÃO DO CORPO, DA CRÍTICA E DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

<sup>1</sup> La primera versión de este trabajo fue presentada en el IV SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DOS CORPOS, CULTURAS, HISTÓRIA/III Seminário Internacional - A teoria crítica hoje, realizado en la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre el 10 y 13 de setiembre de 2013, organizado por el Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC).

<sup>2</sup> Docente de la Universidad de la República (Uruguay). Doctorando del Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFSC). Miembro del Núcleo Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC). Coordinador del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (ISEF-UdelaR). El presente trabajo fue realizado con apoyo del Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG/ CAPES – Brasil. E-mail: <raumarr@hotmail.com>



## RESUMO

As reflexões que se apresentam na sequência, a propósito das implicações teóricas e práticas entre os termos corpo, educação e crítica, inscrevem-se em um trabalho mais abrangente sobre o saber do corpo e a política. O texto inicia-se com uma discussão a partir da pergunta *por que estudar o corpo*. Na continuidade, considerações são realizadas sobre o desgaste da palavra *crítica*, especialmente em seus usos teóricos, mas, sobretudo práticos, na política e na educação. Logo, ensaiam-se algumas ideias que podem servir de hipóteses para estudar a recepção da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), ou de pensadores que possam ser considerados em um registro próximo (por exemplo Althusser) no campo da política e da educação no contexto das mudanças políticas recentes na América Latina, especialmente no Uruguai pós-ditadura cívico-militar.

**Palavras-chave:** Corpo, Educação, Crítica.

## Presentación

A continuación se presenta una serie de consideraciones, a modo de ensayo, sobre la cuestión del cuerpo y la educación en relación con el concepto de crítica. Estas consideraciones se realizan fundamentalmente a modo de ponderación de la realidad uruguaya pos-dictadura cívico-militar, es decir, a partir de la recuperación de la democracia en 1985.

Los primeros años de esa *nueva* democracia abrieron espacio para la efervescencia política anulada durante la dictadura cívico-militar (1973-1985), y se caracterizaron por la revitalización de los sindicatos de trabajadores y estudiantes. Sin embargo, sobre el final de la década, dos eventos afectan considerablemente las posiciones políticas en Uruguay: uno de escala mundial, la caída del muro de Berlín; otro de escala local, la confirmación popular a través de un referéndum de la *Ley de caducidad de pretensión punitiva del Estado*, conocida como *Ley de impunidad*, donde se establecía la renuncia del Estado a juzgar, en la Ley 25.848, en su art. 1º,

los delitos cometidos hasta el 1º de marzo de 1985 por funcionarios militares y policiales, equiparados y asimilados por móviles políticos o en ocasión del cumplimiento de sus funciones y en ocasión de acciones ordenadas por los mandos que actuaron durante el período de facto (URUGUAY, 1986).

Los años posteriores fueron de un cierto debilitamiento de la participación popular en las cuestiones de la vida política. Los noventa se recuerdan como la década del empuje neo-

liberal, con la contracara que mostraba al Frente Amplio, coalición de izquierdas fundada en 1971, alcanzar el gobierno departamental en la capital del país. Esta coalición de izquierdas alcanzó el gobierno nacional en 2005, lugar en el que se mantiene hasta hoy.

Estas referencias son imprescindibles para una reflexión sobre la cuestión del cuerpo y la educación, si se supone que la noción de *crítica*, a pesar de su autonomía teórica, ha estado estrechamente vinculada a lo político desde fines del siglo XVIII. Las referencias son imprescindibles también para recordar que hay articulaciones posibles, programáticas, entre las teorías y los partidos políticos. Articulaciones, no aplicaciones. De este modo, se entiende que la cuestión del cuerpo necesita ser revisitada, especialmente si se trata de la educación del cuerpo, más especialmente aún si no se renuncia a la función de la crítica.

### **Por qué estudiar la cuestión del cuerpo**

En ocasiones se objeta la pertinencia de colocar al cuerpo como uno de los objetos fundamentales (no el único) para reflexión sobre lo económico, lo social, lo cultural, lo político. Se objeta también la pertinencia de ese objeto para pensar la educación. A pesar de que ya son casi incontables las investigaciones al respecto en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, en que haría innecesaria una justificación de esta índole, se pueden renovar los argumentos y aceptar nuevas discusiones. Por otra parte, al poner la cuestión del cuerpo en el centro de las preocupaciones teóricas y prácticas, conviene prevenirse, en la medida de lo posible, de alentar perspectivas de las cuales se pretende tomar distancia.

En primer lugar, poner el cuerpo en lugar de destaque no implica reivindicación de ninguna índole. No se trata, como se impulsa desde algunas corrientes contemporáneas, de *recuperar* un lugar para el cuerpo que se hubiera perdido ante el predominio racional-intelectualista. Tampoco se trata de una aceptación resignada de trabajar con un objeto de segundo orden. Se trata de prestar atención a un objeto y unos fenómenos cuya presencia parece ser una invariante universal. Basta una mirada a los manuales de antropología para percibir que en toda cultura y en toda época se presta atención al cuerpo. Las nuestras no son la excepción, y tal vez han llevado esto a extremo. Pero no sólo se deduce de la antropología; también de la sociología, la psicología, el psicoanálisis, la historia, la política, las ciencias biomédicas, la filosofía e incluso la teología.

Ya para distinguir el cuerpo de la mente, del espíritu, del alma, de la psique; ya para procurar una sustancia última de la noción de vida y sus contrastes con la finitud, tanto en términos biológicos como filosóficos, es imposible prescindir de la pregunta ¿qué es el cuerpo? Ha estado presente en nuestra civilización desde la Antigüedad, en la filosofía, en la tradición judaica y en la católica. La Edad Media no fue una excepción, y menos lo es para la Modernidad, que encuentra su articulación en el pensamiento cartesiano.

Cuando se trata de capitalismo tardío, tal vez la cuestión del cuerpo se torna más aguda, sobre todo porque se puede suponer que está operando uno de los reduccionismos políticos más peligrosos: de suponer que sólo hay organismo. Por eso tal vez es necesario afirmar que hay cuerpo en la medida en que hay palabra, y que no se cosifica a las personas, a los individuos o al sujeto porque se hable de cuerpo. Cosificamos cuando lo dejamos sin palabra, la única instancia en la que algo del sufrimiento puede ponerse en juego (MILNER, 2007). De ese modo, dejar pasar por alto la cuestión del cuerpo es dejar pasar *lo esencial bajo la apariencia de lo insignificante*.

Al tema del cuerpo van juntas dos cuestiones más, fundamentales: la de la técnica y la de la naturaleza. En ningún caso son temas ajenos unos de otros, podríamos decir que están extremadamente unidos, al punto de dificultarse su distinción.

Se trata, en suma, de procurar problematizar aquello que parece ser la especificidad de la educación del cuerpo, y que no está lejos de ser un aspecto sustantivo de cualquier forma de educación: de un modo u otro, siempre está en juego la educación del cuerpo; más tarde o más temprano, ello lleva a otra cuestión más compleja, la del *saber del cuerpo*. La condición de posibilidad de esa problematización se llama *crítica*.

### **El desgaste de la palabra *crítica***

Las palabras sufren desgastes, están sometidas, como las cosas, al desgaste por el uso, y con ellas, los conceptos. A diferencia de las cosas, cuya durabilidad es finita, de las palabras, puede ser infinita, en tanto sean evocadas, de tanto en tanto, por algo del orden del pensamiento. La palabra *crítica* ha sufrido un desgaste enorme en las últimas décadas, por lo menos en nuestra región, y hoy se encuentra en jaque. Su repetición abrumadora puede ser leída como síntoma que indica la “ausencia del concepto tras la palabra” (ALTHUSSER, 2010,

p. 38). En parte, ese desgaste es efecto del antagonismo político entre derecha e izquierda, donde esta última supuso cierta apropiación discursiva de dicha palabra, especialmente en su posición respecto de las acciones de gubernamentalidad, es decir, en términos de las relaciones establecidas entre la economía, lo social, lo cultural y lo político, a los efectos de fundar un orden y darle estabilidad a una población dentro de un territorio. Implícito en ese desgaste está, entre otras cosas, el mercado editorial. La década del noventa del siglo pasado fue especialmente abundante en la publicación de libros destinados a la crítica: social, cultural, política. Y fue especialmente copiosa en el campo de la educación. La expresión *teoría crítica de la educación* tuvo una expansión que, en los inicios, presentaba un enorme potencial, además de inyectar una dosis importante (fundamental) de entusiasmo pedagógico a miles de educadores. Pocos años después, la expresión no alcanza el estatus de panfleto.

En el terreno de la política, varios países de la región han alcanzado una vieja aspiración: gobiernos de izquierda. A partir de allí, las tensiones han sido y son incontables. Pero no ya en la antinomia con la derecha, sino al interior de la propia izquierda. No son pocas las ocasiones en que esas tensiones son expresión de divisiones fundamentales constituidas en el siglo XIX, por ejemplo, socialistas versus comunistas. El problema no es la actualización de una tensión, el problema grave se presenta cuando esa tensión es expresión de un problema de gubernamentalidad, y deja de ser una cuestión conceptual, incluso de pensamiento. Lo mismo que sucedió con la ciencia a fines del siglo XIX, parece suceder a fines del XX con la política: lo que Europa procesó en por lo menos dos siglos, los países de América del Sur lo viven en unos pocos años, parafraseando al filósofo uruguayo Arturo Ardao (2008). La aspiración política de la izquierda, que descansa en una larga y fecunda tradición de pensamiento crítico, se enfrentó (y se enfrenta) a una realidad concreta, que es la de operar con los problemas de gubernamentalidad, es decir, meterse de lleno en el terreno de la técnica (la racionalidad estatal no puede prescindir de la técnica, se funda en ella). Por eso no es raro el gatopardismo, por eso no es raro también el pasaje violento y traumático de la utopía al pragmatismo vulgar. En ocasiones se invierte la relación, y la política se convierte en instrumento del gobierno, un efecto que pasa desapercibido en el capitalismo tardío, cuando la economía es el baremo universal de la vida pública y privada, cuando la economía se confunde con la política, a pesar de la distinción hecha ya en la Antigüedad (ARISTÓTELES,

1985). A pesar de esto, se pueden reconocer movimientos en varios niveles, sobre todo en términos de revisión y cuestionamiento de la inequidad social.

### **Las encrucijadas de la educación**

En el terreno de la educación, la situación no ha sido muy distinta. Un ejemplo que sirve para ilustrar: Althusser pasó al olvido dentro del pensamiento crítico, porque entró en el panteón de los pesimistas. Hasta hoy sigue pagando el precio de la lealtad al Partido. Hasta hoy se sigue leyendo *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* como un panfleto, y se deja de lado, por ejemplo, lo sustantivo de aquellas *notas para la investigación*, como él mismo las llamara, es decir, la cuestión del sujeto (ALTHUSSER, 2003). Curiosamente se utilizó como un elemento ideológico en el marco de la disputa político-pedagógica, cubriendo a buen resguardo la potencia teórico de fondo. La *Educación para la emancipación* de Theodor Adorno (1998) no tuvo una suerte muy distinta, sólo que su recepción provocó menos pesimismo que la de los llamados reproductivistas, anclándose más o menos cómodamente en la dinámica de la ilusión y voluntarismo psico-pedagógico. Descubríamos que además de reproducir, podíamos emancipar (un impacto nada despreciable tuvo el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, conocido en Uruguay muy tempranamente, pero definitivamente opacado por la dictadura cívico-militar). Son solamente algunos ejemplos; sería necesaria una historia de la recepción de estas obras en el contexto de la educación latino-americana.

La década de los noventa inundó el mercado editorial uruguayo de *teoría crítica* y de *crítico-constructivismo*, que el mecanismo normalizador de la pedagogía no demoró en tamizarlo en el formato de manual. De este modo, un concepto se transformó en consigna: varios planes de estudio de formación docente (formación de maestros para la escuela primaria y secundaria) incluyeron como su principal objetivo (misión le llamaron algunos) el rezo *formar un docente crítico y reflexivo*, donde parece resonar un eco de superación del tecnicismo en educación. En ese giro, tal vez el impacto ideológico más fuerte, a la vez que teóricamente más débil, estuvo en la aparición del esquema de los paradigmas: el positivismo pasó al banquillo de los acusados, y con él una larga lista de pensadores excepcionales como Emile Durkheim, a la vez que se produjo un alistamiento de docentes en

el ejército hermenéutico, o mejor, todavía si era en el *crítico-hermenéutico*. Las consecuencias pedagógicas y didácticas serían divertidas si no comportaran una cierta gravedad: el movimiento descrito contribuyó a la consolidación de las pedagogías blandas, justo aquello que había sido objeto de la *crítica*, ya en los inicios del siglo XIX (donde justamente se destaca Herbart, en este punto más cerca de Kant que de Rousseau), amplia y rigurosamente cuestionadas por Bourdieu y Passeron (1996) en *La reproducción*, sin olvidar la crítica gramsciana al escolanuevismo, el innatismo y el activismo pedagógico. Para decirlo sin más rodeos: la *crítica* (que no fue tal) tuvo como consecuencia un vaciamiento tanto en la posición del enseñante como en el espacio del saber, lo cual se puede expresar en conjunto como *sujeto supuesto saber*, en la jerga lacaniana. Dicho de otra manera: a su pesar, lo que se divulgó como posición crítica en educación puso en evidencia la dificultad para sostener la angustia y el deseo del enseñante, una predisposición para completar el collage psico-socio-pedagógico en lugar de evocar la falta<sup>3</sup>.

En términos de una *crítica de la educación del cuerpo*, tenemos todavía otro deber fundamental en relación con la técnica. A pesar de algunos esfuerzos destacables (por ejemplo, los realizados en el *Núcleo Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea - UFSC*), en términos generales nos seguimos orientando por una valoración moralizante de la técnica: simplemente la consideramos como buena o mala. Eso se puede ver fácilmente en el terreno de algunas prácticas: en la enseñanza de la lectura y la escritura, en la educación física, en la danza contemporánea. Cierta movimiento pendular hizo desaparecer el trabajo crítico con la técnica, y desconsiderar su importancia para la constitución de lo humano, donde hay *siempre-ya* algo de técnica<sup>4</sup>. Sin embargo, esa discusión pasa inadvertida para el progresismo político, que no deja de ver en la universalización del acceso al deporte y la educación física su razón de ser, y que nunca discutió seriamente los efectos perversos de la *liberación del cuerpo*. Por esa razón, más claramente que en el ámbito del deporte y la educación física, los vacíos conceptuales hacen

---

<sup>3</sup> La expresión se entiende en la lectura lacaniana de la enseñanza. Al respecto, cf. Fernández Caraballo y Rodríguez Giménez (2011).

<sup>4</sup> La discusión sobre la relación entre lo humano y la técnica ha sido objeto de reflexión de pensadores relevantes: Ortega y Gasset, Heidegger, Agamben, entre los más destacados. También es importante recordar que la cuestión de la técnica estuvo presente en la constitución de la filosofía, incluso entre los presocráticos (HADOT, 1998).

eclosión ante la presencia de temas extremadamente complejos como los del aborto y la eutanasia.

El hiato ciencia-técnica llegó para quedarse. Ese hiato, que ya es estructural, dificulta la posibilidad de una crítica, en la medida en que la técnica es impermeable a esta, toda vez que se presenta como necesidad. Si se trata de una necesidad, no hay la posibilidad de la contingencia; sin esta, a su vez, no hay lugar para la deliberación. De este modo, la técnica se auto justifica y prescinde de una política. La generalización del trabajo (en el sentido de producción de mercancía) alcanza incluso la vida privada y la intimidad: no sólo se trata de unos individuos vendiendo su fuerza de trabajo, sino haciendo del trabajo sobre el propio cuerpo el principal factor de individuación, es decir, la incorporación o encarnación de la economía política. En esa operación ideológica se juega la apuesta estructural del neoliberalismo; lo curioso es que la ilusión de la autoproducción ha sido absorbida por un progresismo que tiende a disolver la tensión entre derecha e izquierda (en sus diferentes variantes, incluso en las reivindicaciones de las minorías y el multiculturalismo). Una vez más, ironía del dispositivo, parafraseando a Foucault.

### **Los conceptos, la política, los partidos**

Otro elemento que parece pertinente destacar: la relación de los conceptos y las teorías con lo político, más precisamente con el activismo político y los partidos. Primera cuestión, probablemente obvia: un concepto no puede ser propiedad de un partido, cualquiera que sea (el propio Althusser lo demostró). Segunda cuestión, no tan obvia: un concepto no puede estar subordinado a un programa partidario; extirpado del pensamiento, el concepto se funcionaliza, y pierde lo que este, el pensamiento, pueda insuflarle en términos de potencia. Tal vez, en el mejor de los casos, un concepto puede articular un pensamiento con un programa político, es decir, intentar traducir algo del orden de lo impersonal en términos de acción. Tal vez ni siquiera traducir, y apenas articular esos dos momentos, el del pensamiento y el de la acción política.

El contexto regional de los últimos años generó muchas expectativas en el ámbito de la educación, fundadas en el nuevo escenario de gobiernos progresistas. Habían pasado décadas de aspiraciones fundadas en la crítica social y cultural, era la hora de la acción.



Muchas cosas se confundieron, dentro de las cuales se pueden destacar dos: por un lado, se confundió política con gobierno; por el otro, se confundió movimiento social con partido. En ese esquema se confunde, incluso, Universidad con extensión, como efecto tardío del auge de lo social. En un caso y en otro se olvidan aspectos estructurales fundamentales: el gobierno es, en algún punto, la suspensión de la política y los movimientos sociales difieren de los aparatos partidarios. En esos olvidos se generaron varios cortocircuitos. Lo que suponía construir hegemonía en el terreno de la educación, se transformó en la principal debilidad: lo que debía sostenerse como operación intelectual, se convirtió en mandato moral, en el sentido débil del término. La crítica implica una ética, o es ya una forma de la ética, y tarde o temprano implicará una moral, pero solo después de realizada la operación de distinguir, separar y juzgar, y a condición de mantener funcionando esta operación.

La reducción con la que muchas veces se acoge la Teoría Crítica, por lo menos en el terreno de la educación, tiene que ver con la pedagogización de esta, es decir, con el intento de traducir un pensamiento en una tecnología de gobierno de la infancia (en nuestros días también de los jóvenes y adultos). Dicho de otra manera, hacer aquello que la propia Teoría Crítica había cuestionado: instrumentalizar un concepto, reducirla a un medio. La pregunta de siempre es: ¿cómo se aplica? (que no es lo mismo que preguntarse *¿Qué hacer?*). En esa demanda colocada a la Teoría Crítica, se la hace ocupar un lugar incómodo: nacida de una premisa política fundamental que implica la crítica a la minoría de edad (Kant), no supera el lugar que lo pedagógico constituyó históricamente de un modo dominante: establecer la asimetría que deja al educador en el lugar del comandante y al educando en el lugar de comandado (las metáforas militaristas son *ex profeso*). El discurso pedagógico que se pretende crítico se anula a sí mismo cuando supone que se puede emancipar a alguien, es decir, cuando se supone que una persona puede emancipar a otra. Cuando se trata de educación, siguiendo a Herbart (1806), se puede suponer que el gobierno de la infancia es necesario, incluso imprescindible. Lo que no se debería suponer es que ese modo de establecer la relación entre generaciones deba fijarse como principio de enseñanza. Dicho de otra manera, es preciso distinguir

entre los cuidados destinados a “la formación del espíritu” y los cuidados puestos en “el mantenimiento del orden” (HERBART, 1806, p. 25). Claramente distinguibles uno del otro, si bien frecuentemente confundidos por parte de las pedagogías

escolares, no deben ser tomados en su unidad (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ; SERÉ QUINTERO, 2013).

La apuesta es por un racionalismo pedagógico; en esa articulación entre gobierno y saber se juega la salida de la minoría de edad. Herbart (1806, p. 28) había afirmado, de una manera muy kantiana, que “el hombre adulto y educado racionalmente acaba por emprender la tarea de gobernarse a sí mismo. Pero hay hombres también que nunca llegan a realizarlo; la sociedad los tiene en perpetua tutela (...)”. No es muy difícil aceptar que la hipertrofia de cierta psicología en el campo pedagógico produjo un vaciamiento de esta posición crítica: en los extremos de la psicologización, donde lo único que importa es el *proceso* del niño, se ha llegado a negar no ya la centralidad del saber para la educación y la enseñanza, sino incluso a renegar de la presencia del saber. Lo curioso es que este desprestigio del saber alcanza la formación superior, universitaria, donde también se ha pedagogizado la relación docente-estudiante, sacándola de su lugar estructural de *investigador-aprendiz*, para ponerla en términos psicológicos, de procesos de aprendizaje, incluso afectivos. Se trata, podríamos decir, de la personalización del saber, o de la reducción de este a un efecto del encuentro entre voluntades y unidades egoicas<sup>5</sup>. En ocasiones se llega incluso a las combinaciones más inimaginables: se hace pasar inadvertida la filiación teórico-ideológica de la formación por competencias bajo el manto del *crítico-constructivismo*. La capacidad de collage del discurso pedagógico contemporáneo no deja de sorprender.

En suma: convertido en postulado pedagógico o en consigna político-partidaria, el concepto de crítica pierde su potencia analítica y comienza “la religión del sentido”, para utilizar una expresión de Baudrillard (2000, p. 46).

### Consideraciones finales

La *función de la crítica* está, hoy, para nuestra región, en estado de interpelación permanente. Tanto por la realidad política, incluso político-partidaria, como por el lugar que ocupan las humanidades en las políticas universitarias y en las políticas de las agencias estatales de apoyo a la investigación. El carácter de improductivo de las humanidades hace

---

<sup>5</sup> Una crítica a la posición universitaria contemporánea respecto del saber puede verse en Behares (2011 y 2010).

que la crítica sea vista como un anacronismo dentro del paradigma de la productividad, de la gestión, de la calidad empresarial, y de todos los significantes que conforman la estructura conceptual de la política contemporánea. Eso que Milner (2007, p. 14) llama “la política de las cosas” y no de los hombres, una política que se vale de la “domesticación generalizada”. Cuando la materialidad es la del cuerpo, ya sea en por su lugar en la política o por las formas en que se pretende educarlo, las prácticas están considerablemente desprovistas de una afectación crítica. Dicho de otra manera: el diagnóstico está hecho, pero no hay grandes novedades en las formas en que se constituye la educación (práctica) del cuerpo.

Cabría preguntarse cuál sentido tiene la crítica hoy, si el saber y lo político no pasan de dispositivos burocráticos o, en el mejor de los casos, asistencialistas<sup>6</sup>. La crítica nació justamente allí donde el saber y lo político hacían eclosión, donde se tomaba conciencia del presente. Entre el saber y la política, la cuestión del cuerpo es ineludible, como se puede consignar por lo menos desde Descartes en adelante.

Con todo, también cabe preguntarse, con Baudrillard (2000, p. 49), si la crítica, como concepto contemporáneo de la economía política y quintaesencia de la Ilustración, no es “la expresión sutil y a largo plazo de la reproducción ampliada del sistema”. Podría considerarse importante sostener la pregunta sobre las prácticas del presente o de la historia reciente, pero sin olvidar que las preguntas teóricas son imprescindibles. Una vez más, no es fácil pensar lo actual, pero el ejercicio se impone. Es tan difícil como ser contemporáneo<sup>7</sup>.

## Referencias

ADORNO, T. **Educación para la emancipación**. Madrid: Morata, 1998.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ALTHUSSER, Louis. Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En: ŽIŽEK, Slavoj (comp.) **Ideología**. Un mapa de la cuestión. Buenos Aires: FCE, 2003, p. 115-155.

\_\_\_\_\_. Prefacio: De “El capital” a la filosofía de Marx. In: \_\_\_\_\_.; É. BALIBAR. **Para leer el capital**. México: Siglo XXI, 2010.

---

<sup>6</sup> Sobre “el fin del saber”, cf. Milner (2008).

<sup>7</sup> Contemporáneo de acuerdo a la problematización de Agamben (2009).

ARDAO, A. **Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay**. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Universidad de la República, 2008. (Primeira Edição 1950)

ARISTÓTELES. (ca. 330 a.C.) **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Editora Brasiliense, 1985.

BAUDRILLARD, J. **El espejo de la producción**. Barcelona: Gedisa, 2000.

BEHARES, L. **Enseñanza y producción de conocimiento**. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2011.

\_\_\_\_\_. **Saber y terror de la enseñanza**. Montevideo: Psicolibros Waslalala, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Laia, 1996.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A.; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. **Evocar la falta**. La angustia y el deseo del enseñante. Montevideo: Psicolibros waslala, 2011.

HADOT, P. **¿Qué es la filosofía antigua?** México: FCE, 1998.

MILNER, J-C. **La política de las cosas**. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, 2007.

\_\_\_\_\_. **El juicio del saber**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R.; SERÉ QUINTERO, C. **Educación y gobierno de la infancia en Herbart**: de lo sensible a lo *espiritual*. En prensa, 2013.

URUGUAY (1986). **Ley 15.848**. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=15848&Anchor>. Acceso: 26 feb. 14.

**RECEBIDO EM 18 DE JULHO DE 2014.**

**APROVADO EM 16 DE OUTUBRO DE 2014.**