

COLECCIÓN  
**OTRO CUERPO**

SERIE  
**CRISORIO**

PREPRINT  
**1, 09/09/2025**

**LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA**

AUTOR  
**RICARDO CRISORIO**

# La teoría y la práctica

Ricardo Crisorio  
Grupo de Estudios Otro Cuerpo, Argentina  
rcrisorio@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0721-5181>

## Cómo citar:

Crisorio, R. (2025). La teoría y la práctica. Books2bits, colección Otro cuerpo, serie Crisorio, preprint 1. <https://doi.org/10.51438/B2Bc1otrocuerpo2025>



La teoría y la práctica © 2025 de Ricardo Crisorio está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

---

## Resumen

Este artículo se publicó inicialmente en 2007, con un título que para esta edición fue cambiado. Aquel dice, de algún modo, lo mismo que este, pero lo dice con demasiada idealización, con proposiciones de demostración difícil e ímpetu excesivo, con más deseos que argumentos. Sin embargo, no ha cambiado el estilo sino las referencias. El original da a la filosofía un lugar que no es el que ella debe ocupar cuando se quiere avanzar en el camino de la ciencia. En esa vía, su lugar no es el de guía sino el de dialectizarse con la ciencia, en pro de un racionalismo creciente y siempre rectificado.

En la Educación Física se ha hablado mucho de los «fundamentos»: casi todo el siglo XX. Se buscaron y, por supuesto, se encontraron sus fundamentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, científicos. Se le procuró su razón de ser y se la explicó racionalmente. No se revisó su historia «efectiva» porque ella no permite reconciliar los ideales con la procedencia. Es necesario asumir, desde el principio, nuestra condición de disciplina dependiente de la medicina social y urbana que la creó, a fines del siglo XIX, para hacer hombres y mujeres económicamente productivos y políticamente dóciles.

Desde entonces, han cambiado las referencias, pero no su exterioridad. Se las ha buscado –y encontrado– en la psicología, la pedagogía, la antropología, la sociología, la fenomenología, la teoría crítica, el psicoanálisis. Pero la teoría no puede importarse, la práctica no requiere «fundamento» sino una estructura que le sea inherente. No se trata en ella de comprender y aplicar, ni de explicar, sino de operar, de producir hechos nuevos. La tarea de la ciencia no es la de fundamentar sino la de volverse sobre la técnica para «hacer la *teoría de la práctica*».

**Palabras clave:** Educación Física, Teoría y Práctica, Ideologías Científicas, Cuerpo Extenso, Educación Corporal

Publiqué este artículo en 2007, con un título imposible.<sup>1</sup> No este, exactamente, este es una canibalización de aquel. Raymond Chandler reivindicaba el derecho de los autores a canibalizar sus escritos, y él mismo fue un caníbal formidable (2018). Yo no lo soy, no he practicado la canibalización hasta ahora.

¿Qué me indujo a hacerlo? No lo sé con precisión. Aquel artículo dice, de algún modo, lo mismo que dice este, pero lo dice con demasiada idealización, con proposiciones de demostración difícil e ímpetu excesivo, con más deseos que argumentos. Sin embargo, no he cambiado el estilo sino las referencias.

Las que usé entonces provenían de la filosofía y —ellas o mi modo de usarlas— no dicen con justeza, por lo menos para el presente de mi pensamiento, el papel de la teoría. Referían a una especie de teoría general de las cosas y, aunque señalaban el carácter local de toda teoría, siguen siendo, a mi ver de hoy, si no confusas, por lo menos ambiguas.

Aludir al sujeto como «multiplicidad», o a las relaciones entre teoría y práctica como de «relevos o redes», como hace el original, no es necesariamente falso, pero tampoco es exacto. De igual modo el énfasis que pone en la «interpretación» y el «sentido», en un mundo en el que la teoría científica más exitosa es, precisamente, una interpretación que descubre que el sentido es una probabilidad.

El original da a la filosofía un lugar que no es el que ella debe ocupar cuando se quiere avanzar en el camino de la ciencia. En esa vía, su lugar no es el de guía – lugar presuntuoso que suele adjudicarse a una filosofía,

tomándola entonces presuntuosa– sino, antes bien, el de dialectizarse con la ciencia, en pro de un racionalismo creciente y siempre rectificado. (N. del A., 2024)

1. En la Educación Física se ha hablado mucho de los «fundamentos»: casi todo el siglo XX. Se buscaron y, por supuesto, se encontraron sus fundamentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, científicos. Se le procuró su razón de ser y se la explicó racionalmente. No se revisó su historia «efectiva» —la que no reintroduce ni supone el punto de vista suprahistórico ni se apoya sobre ninguna constancia (Foucault, 1979)— porque ella no permite reconciliar los ideales con la procedencia. Hubo que revestirla de necesidad prehistórica para esconder su linaje menor, su índole baja.

Seguramente incomode, incluso irrite, que hable así, pero me parece que es necesario asumir desde el principio nuestra condición de disciplina dependiente de la medicina social y urbana que la creó a fines del siglo XIX para hacer hombres y mujeres económicamente productivos y políticamente dóciles (Crisorio, 2017; Foucault, 1979). Ya en 1894, el fisiólogo italiano Ángel Mosso aseguraba que el «fundamento de la gimnástica [era] un tema de fisiología» (1894, p. 86).

La idea de que se puede comprender el universo y revelar los principios subyacentes a la inmensa profusión de fenómenos mediante el ejercicio teórico –de hecho, la idea más poderosa del pensamiento griego–, fue realizada magníficamente por la física contemporánea, precisamente cuando abandonó la idea de fundamentarlo todo, o de fundamentarse en algo más que en su propio trabajo de ciencia.

Mientras trató de encontrar el principio que fuera capaz de ser razón de todos los principios particulares, idea más filosófica que científica, la ciencia newtoniana,<sup>2</sup> que caducó hace más de un siglo pero aún gobierna nuestro pensamiento,<sup>3</sup> repitió

determinismos y totalizaciones anteriores.<sup>4</sup> Esa ciencia, que todavía es el ideal de ciencia de la Educación Física, es la que pregunta por sus “fundamentos teóricos” y los encuentra en la ciencia hecha. Inicialmente en la fisiología que la creó, luego en la psicofisiología, últimamente en la sociología y en la antropología, y siempre en la pedagogía y en una u otra filosofía.

Esperar de una razón *a priori* de la ciencia que se hace (aunque sea la de una ciencia que se considera hecha), que suministre los principios para una aplicación práctica, es anular de hecho la ciencia que se hace. Para qué se haría, si basta con aplicar los principios de la razón. Entender, en cambio, que la razón es la ciencia misma, es esperar que la aplicación de la ciencia suministre principios de razón. Dicho de otro modo: el principio viene al final, la razón de una teoría se prueba en las prácticas que habilita.

La buena teoría se hace prácticamente y su propiedad fundamental ha sido bien definida, entre otros, por Pierre Bourdieu (1991): ella permite abolir el tiempo. Y no sólo en tanto concede todo el tiempo que se quiera para pensar, recapacitar, especular, imaginar, concebir, proyectar, sino en cuanto permite detenerlo en un presente indefinido, transitarlo de atrás hacia delante y de adelante hacia atrás, poner distintos períodos uno al lado del otro, compararlos, diferenciarlos, asemejarlos; todo esto muy prácticamente. En las prácticas no teóricas, en cambio, el tiempo es tan urgente como irreversible: no se puede detenerlo ni volverlo atrás. Por esto mismo, la teoría es una práctica «objetivante», mientras que las prácticas no teóricas están cargadas de subjetividad.

Cuando se concibe a la práctica como una aplicación de la teoría, o cuando se la entiende como el lugar de su inspiración, la teoría y la práctica se conciben como totalizaciones y sus relaciones como un proceso totalizador. Pero ellas no son totales

y sus relaciones son parciales y fragmentarias. Por una parte, toda teoría científica es local, relativa a un campo, en nuestro caso el de la educación del cuerpo. Por otra parte, cuando una teoría profundiza en su campo encuentra obstáculos, escollos, tropiezos, que hacen necesario su relevo por otro tipo de discurso.

Por ejemplo, nosotros comenzamos analizando teóricamente el problema de las prácticas de la Educación Física en 1994. Luego quisimos difundir nuestro análisis, discutirlo, confrontarlo, ponerlo a prueba, con otros análisis, otros pensamientos, otras ideologías, otras formaciones. Cuando organizamos los Ciclos de Licenciatura Extraordinaria en Educación Física<sup>5</sup> ¿podría decir que pasamos a la práctica aplicando una teoría? De ningún modo. Elaboramos planes y programas de estudio, realizamos gestiones, dictamos seminarios, evaluamos procesos. No hubo entonces –y no hay nunca- la aplicación de una teoría en una práctica, como no había habido una práctica que inspirara nuestra teoría. Se trató de una acción y otra acción; se trata siempre de la acción, de la teoría y de la práctica, en relaciones articuladas pero no de aplicación.

2. En la ciencia actual, tremendamente teórica, tremendamente práctica, ni la teoría ni la práctica son abstractas: hay individuos, o grupos, más inclinados a trabajar de una manera<sup>6</sup> o de la otra, pero la idea de una división tajante entre una y otra se debe, muy probablemente, a la distinción cartesiana entre el cuerpo y la mente, que en nuestro campo está aún muy instalada. Aún se cree –yo mismo creí- que así funcionan las cosas en el campo de las que llamamos ciencias naturales, pues se supone que en ellas se estudian fenómenos regulares; pero los físicos saben muy bien que en su campo hay teoría y experimentación pero nunca aplicación de una en otra.

El juicio por el cual se reprocha al «práctico» no entender la teoría, no «aplicarla» debidamente, no es de la física que nos viene, sino de la idea que los filósofos de la ciencia nos han transmitido de ella. El análisis de la experiencia de investigación y de enseñanza muestra que un proyecto teórico no procede de una práctica sino, más bien, de un vacío en ella que sólo la teoría puede llenar, y que entre él y su experimentación hay otro, que sólo se salva realizando a ciegas un relevo que no encuentra apoyo ni en la teoría pura ni en la experiencia acumulada.

La planificación de un proyecto, una clase o una sesión, reclama saberes completamente distintos de los que requiere llevarla a cabo, y la única red que contiene ese salto es un saber (por oposición a un conocimiento) sostenido en ese conjunto, a la vez teórico y práctico, cuyo único soporte es una tecnología a elaborar. Proyectar una investigación de las prácticas impone construir su objeto, formular las hipótesis, describir el estado de las cosas, relacionar cuestiones teóricas, metodológicas y técnicas; realizarla requiere averiguar, observar, registrar, analizar, comparar, contrastar hechos e ideas, pensar experimentos, realizarlos y resolver un sinnúmero de cuestiones azarosas.

Planificar una clase de Educación Física impone considerar sus temas, su inicio, su desarrollo, su fin, calcular su objeto y su sujeto, los elementos político-contextuales, etc.; hacerla supone mantener un orden de trabajo, explicar, corregir, modular las intervenciones, escuchar, evaluar, tomar decisiones -en un tiempo urgente e irreversible- sobre cuestiones casuales impredecibles, no siempre triviales (incluso hay que decidir sobre eso) para el curso de la clase y de las relaciones que en ella se tejen con el saber, los otros, uno mismo. Todo esto sin olvidar el cuidado de la seguridad de los asistentes y un sinnúmero de detalles más

Hace tiempo ya propuse que la Educación Física del siglo XX se había orientado en tres direcciones principales: una Educación Físico-deportiva, una Educación Psicomotriz y una Educación Física Pedagógica (Crisorio, 1995), las cuales se corresponden con las tres perspectivas que, según Bracht (1999), cruzan y recortan el campo académico de la Educación Física brasileña, a saber: una tentativa de construcción de una teoría de la Educación Física entendida como una práctica pedagógica; otra de montaje de un campo interdisciplinario a partir de las Ciencias del Deporte y otra que pretende erigir una Ciencia de la Motricidad Humana.

Hice un análisis más exhaustivo de ellas y de sus posiciones con respecto al cuerpo y al conocimiento en mi contribución a *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (Crisorio y Bracht, 2003).<sup>7</sup> Aquí basta recordar que la Educación Físico-deportiva encuentra sus fundamentos teóricos en la Fisiología, la Anatomía, la Biomecánica, la Química, la Mecánica clásica; que la Educación Psicomotriz nació de la Psiquiatría y busca sus referencias teóricas en la Psicología Experimental y en las Neurociencias; y que la Educación Física Pedagógica procura fundamentarse en la Filosofía y la Psicología de la Educación, la Antropología, la Sociología. Las tres pretenden dirigir las prácticas de la Educación Física a partir de teorías elaboradas en otros sitios, con otros conceptos y otros procedimientos que los que resultan de la investigación de las prácticas corporales.

Los conceptos que nos proveen estas perspectivas y doctrinas para pensar y organizar nuestras prácticas son tan cuantiosos como heterogéneos, incluso contradictorios, e inconsistentes. Pero todos suponen una ciencia hecha, probada por hechos, que puede extender su dominio a otros dominios, particularmente a los que están signados por la intervención «práctica» en el campo de la educación.

3. No es para extrañarse, entonces, si todas llegan a la Educación Física un concepto de cuerpo extenso, sustancial, un organismo progresivamente más abstracto y distanciado del cuerpo: un cuerpo supuestamente propio, pero efectivamente normalizado; una pretendida «unidad psicosomática», que se expresa en una «respuesta motriz unificada» que traduce, a su vez, a «la persona global», pero cuyo «mecanismo íntimo» debe aprehenderse por medio de «un modelo explicativo neurofisiológico» (Le Boulch, 1991, p. 117).<sup>8</sup>

Y una idea de mente como espacio causal y sede orgánica del pensamiento, y de los trastornos intelectuales y anímicos: sistema percepción-conciencia con asiento en el organismo, especie de instrumento natural, susceptible de aprendizajes pero natural, para aprehender la realidad, corolario de un aparato sensorial que sustenta la adaptación al medio, porque «[el individuo] va a intentar adaptarse permanentemente a ese medio ambiente y su *primer medio de adaptación es el movimiento*, que precede por lo menos en dos años al lenguaje...» (Le Boulch, 1993, p. 49, las cursivas son del autor).

Y un concepto de sujeto individual y autosuficiente, consciente, cuya experiencia es siempre y básicamente una relación entre una conciencia con «contenido intencional», un interior y un objeto independiente y exterior.<sup>9</sup> En fin, una concepción de Hombre, «integral», unificado, que no es otra cosa que «el nombre del sujeto convertido en objeto» (Eidelsztein, 2001, p. 31).

Pero también una idea del movimiento humano en tanto movimiento «natural», universal, independiente de las culturas en que se aprende y se aprehende. Y taxonomías, como la que clasifica los movimientos en *expresivos* o *transitivos* en orden a su intencionalidad y su significación, esto es, según traduzcan «lo que vive la persona, lo que siente», o

sean «eficaces en la acción sobre lo real»;<sup>10</sup> y la que los separa en movimientos filogenéticos y ontogenéticos según sean “naturales” o propios de una cultura, y la que los reparte en naturales, técnicos, espontáneos y artificiales en orden a su proximidad a la naturaleza o a la cultura, a la intuición o al pensamiento (Cagigal, 1982, p. 39); y la que establece habilidades «básicas», «combinadas» y «específicas» según su grado de correspondencia con las formas del movimiento deportivo; y la que descompone la acción en «percepción» y «ejecución». Y una serie de modelos explicativos del aprendizaje motor que las prácticas no revelan ni se revelan en las prácticas. La lista, ciertamente, es inacabable: incluyo apenas algunos de los ejemplos más comunes.

4. Estos distintos «fundamentos teóricos» —y otros que les siguen o preceden— aún orientan las prácticas de la Educación Física en las direcciones que enuncié antes.

- Hacia el desarrollo de las capacidades orgánicas y de las técnicas motrices: función de normalización física que cumple la Educación Físico-deportiva procurando aproximar las funciones y capacidades físico-motrices (circulación, respiración, fuerza, resistencia, velocidad, potencia, coordinación muscular, etc.) a la media estadística de las distintas edades en una población dada.
- Hacia la estructuración perceptiva: función de normalización psíquica que persigue la Educación Psicomotriz pretendiendo acercar supuestas funciones psicomotrices (estructuración del esquema corporal, del tiempo, el espacio, el objeto, etc.) a las especulaciones psicofisiológicas sobre cada estadio del desarrollo.
- Hacia la formación del carácter y en «valores»: función de normalización moral que persigue la Educación Físico-pedagógica imbuyendo su discurso

y sus prácticas, no menos que las otras dos, de humanismo, «la herencia más gravosa que hemos recibido del siglo XIX» (Foucault, 1991, p. 34).

Es en sus «fundamentos teóricos», en lo que en ellos puede develar la actividad epistemológica, donde las tres grandes corrientes de la Educación Física del siglo XX salvan sus diferencias, se entrelazan, se complementan, coinciden, muestran que sus discrepancias son apenas técnicas o formales, que todas fingen resolver, como el humanismo, los problemas que no se pueden plantear (Foucault, 1991): en su caso, los problemas de la importancia de la educación del cuerpo, de la relación entre el sujeto y el cuerpo, de la aprehensión de la realidad, del movimiento y el lenguaje, del conocimiento, de la naturaleza y la cultura, de la adquisición de las habilidades y destrezas, de la percepción y la acción, de la enseñanza. Es a partir de esos «fundamentos teóricos», que impregnan su discurso del discurso médico-moral, que la Educación Física en su conjunto se integra al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad y pone sus contenidos y sus técnicas al servicio de la «salud», es decir, de la producción de cuerpos dóciles y eficientes.

**5.** La teoría no es, en ningún caso, el cimiento de un edificio «práctico»: es su estructura, le es inherente, se corresponde con él, «funciona» con él. Por eso nunca es total, ni en el sentido de abarcar todos los dominios, ni en el de regir un campo de una vez y para siempre. En realidad, se trata (debe tratarse) de series de teorías en desarrollo y compitiendo con series de teorías en la producción de hechos nuevos.<sup>11</sup>

Según Deleuze, es preciso que la teoría sirva, que funcione. Y no para sí misma sino para la gente, empezando por el teórico mismo (Foucault y Deleuze, 2000, p. 10). De modo más general, es preciso que la teoría sirva para la práctica, en la práctica.

Pero no en el sentido de que los prácticos o el propio teórico la comprendan, sino en el sentido de que unos y otro puedan operar con ella. No se hace teoría (no debe hacerse) para que se comprenda y se aplique, sino para que ella opere en un campo de saber produciendo hechos nuevos, no explicando los que ya ocurrieron o están ocurriendo. No hay verdad en el pasado: ni la Historia ni la Naturaleza la tienen.<sup>12</sup> Y tampoco la tiene la teoría. Ella no está para decir cómo es la práctica sino para crearla, no está para «fundamentarla» sino para desarrollarla.

Los teóricos, entonces, no estamos para decir a nadie la verdad de nada, mucho menos de lo real, ni para dictarle qué hacer. En todo caso, debemos decir que no hay verdad de la verdad y que toda teoría encuentra su real, es decir, su imposible. El campo científico no es un campo de verdades sino de conjeturas, de interpretaciones, y las teorías científicas no son sino conjeturas e interpretaciones.<sup>13</sup> Rectificaciones. «El pensamiento racionalista no “comienza”. Rectifica», dice Bachelard (1966 [1949], p. 135). Pero no para encontrar la verdad última sino para apartar el último error. Si se puede reivindicar, como hace Deleuze (2000), un carácter destotalizador de la teoría, contrario a la naturaleza totalizadora del poder,<sup>14</sup> es, sin duda, por la índole rectificadora del pensamiento científico.

**6.** Las teorías científicas no tienen por objeto el poder sino el saber, no son doctrinas ni evangelios, ni ideologías. Las teorías que critiqué aquí tampoco lo son, aunque sí cabe llamarlas «ideologías científicas», en el sentido de Georges Canguilhem (2005, pp. 43-59), en la medida en que son, sin duda, formaciones discursivas con pretensión de teoría, cuya irrealidad surge sólo cuando una ciencia se instituye a partir de su crítica.<sup>15</sup> Por lo regular, las ideologías científicas están a favor del statu quo, como demuestra Canguilhem (2005) para la genética de Maupertuis y el evolucionismo spenceriano.

Las teorías que actualmente orientan las prácticas en el campo de la educación del cuerpo tienen todas las características de las ideologías científicas. Todas comparten la ambición de ser ciencia, a imitación de algún modelo de ciencia ya constituida, lo que, según Canguilhem, implica «un reparto ya efectuado entre ciencia y religión», pero también «el desconocimiento de las exigencias metodológicas y de las posibilidades operatorias de la ciencia en el sector de experiencia que intentan ocupar» (2005, p. 51). El recurso a la fisiología del esfuerzo, la psicología evolutiva o la sociología, incluso a la pedagogía y la didáctica, más allá de sus campos de desarrollo controlado, carece de respaldo científico y de legitimidad epistemológica. Con qué propósito puede perseguirse esta científicidad equívoca en nuestro campo, si no con el de instalar el dominio de los «teóricos» sobre los «hombres y mujeres del terreno», como le gustaba llamarlos a Robert Mérand (1973, p. 93), y a través de ellos transmitir las ideologías dominantes respecto del cuerpo y el sujeto humanos y su educación.

Hacer teoría en nuestro campo requiere tener cuidado con las ideologías científicas. Se trata, como ahora sabemos, de un campo originariamente técnico, habituado a operar con conceptos que no elabora. Su producción teórica propia es prácticamente nula y eso hace inevitable recurrir a lo producido en otros. Pero que prefiramos la antropología o el psicoanálisis a la fisiología y la psicología no cambia la problemática. Que el método de la etnología culturalista de fines del siglo XIX se haya convertido en el nuestro no es una buena señal. Tampoco que busquemos apoyarnos en una u otra filosofía en exclusiva –sea la fenomenología, la teoría crítica u otra- o intentemos responder a las demandas de la realidad social. En general, las ideologías científicas son «ideologías de filósofos», discursos con pretensión científica de hombres que no son científicos en la materia específica de un campo, y están

movidas «por una necesidad inconsciente de acceso directo a la totalidad» (Canguilhem, 2005, p. 57).<sup>16</sup>

Ningún campo de conocimiento crece aislado del conocimiento, pero tampoco sometiéndose a él, sin aprovechar el vínculo para desplazar el territorio tradicional, delimitar los objetos y los métodos, precisar los conceptos, que nunca son ni están en los lugares que las ideologías científicas indican,<sup>17</sup> porque ellas están siempre desenfocadas respecto del sitio que la ciencia llegará a ocupar. De modo que no se trata sólo de desnaturalizar la idea de la teoría como fundamento de la práctica (y de la práctica como espacio de su aplicación o su generación) sino de hacer caer también la creencia en que la teoría debe «explicar» para instalar en su lugar la de que ella debe operar, lo que cambia la relación de la teoría con los «teóricos» y los «prácticos», y a la vez entre ellos, como sostén de su propia reproducción: ni el trabajo de unos es explicar ni el de los otros comprender; unos y otros deben actuar en orden a un saber que no les pertenece.

Si es cierto que en el campo social la ciencia no puede hacerse desconsiderando la política, se hace urgente considerar cómo considerarla. La apuesta de este artículo se parece a la que Foucault enunció en *¿Qué es la Ilustración?* (1991): desconcertar el aumento de las relaciones de saber del de las relaciones de poder, procurando hacer que crezcan las primeras y decrezcan las segundas. Destotalizar, como pedían Foucault y Deleuze (2000) los «régimenes de verdad» constituidos, institucionalizados, en un campo determinado de saber, en un sector de la experiencia social, no puede agotarse en la crítica negativa ni reducirse a una toma de posición, por bella o justa que ella sea. Requiere discutir el saber que la teoría (empezando por la propia) dice detentar y el tipo de prácticas que sería su consecuencia necesaria, quiero decir, discutir el saber como objeto y como instrumento.

7. Desde el último cuarto del siglo pasado, la Educación Física entró a paso firme en las universidades. Ello no hizo, sin embargo, que los discursos y las prácticas de la Educación Físico-deportiva, la Educación Físico-pedagógica y la Educación Psicomotriz retrocedieran, antes bien sucedió lo contrario. Seguramente, se enumerarán causas varias y de distinto orden, pero la persistencia de las ideologías científicas obedece, sin duda, a la debilidad teórica del campo, que no por aposentarse en la academia pudo dejar atrás la índole técnica con que nació ni cambiar el juicio displicente que la academia tiene de ella. Ese cambio, de la condición interna y del juicio externo, seguramente requiere un esfuerzo distinto del de instalarse. Probablemente requiera que no seamos solo universitarios, que seamos menos prudentes, que dejemos de explicar —o apenas modificar— la problemática del campo esperando que otros la comprendan, nos comprendan, y usemos el tipo de saber y de análisis que se adquiere en la Universidad para rectificar no solo el juicio de los demás sino nuestro propio pensamiento.

Y nuestro pensamiento puede afectarse —de hecho se afecta— tanto por la idiosincrasia de la disciplina que nos han enseñado allí donde la hayamos aprendido, como por las formas, los hábitos, las evidencias, los postulados, las maneras de hacer y de pensar, y las reglas de las instituciones en las que desempeñamos nuestro oficio de profesores o investigadores, que ahora son las universidades. No hemos problematizado aun consistentemente los efectos que el origen técnico de nuestra disciplina de origen tiene sobre nuestra actitud teórica, y tampoco los límites del saber y del análisis que se enseña y recibe en las universidades, afectadas por su historia de innovación y tradicionalismo. La tradición biológica de nuestro campo encuentra en las universidades un apoyo pleno, enteramente coherente con el prestigio que en ellas tienen

las ciencias médicas. Las pretensiones de una disciplina nueva con nuevas ideas, en cambio, son resistidas.

Esta doble reproblematicación, en la que estamos obligados a desempeñar el oficio de investigadores en nuestro terreno específico, tiene una importancia política que suele postergarse en aras de la participación en la formación de una voluntad política, general o institucional, no menos importante pero más propia de ciudadanos que de especialistas. No se constituye un campo nuevo de saber sin hacer teoría, pero no se hace teoría, por lo menos científica, sin volverla sobre la técnica. Es el modo en que se instituye la ciencia en el lugar que ocupa —sobre-situada, de-portada— una ideología científica (Canguilhem, 2005); es el momento en que aparece, por fin, una tecnología que articula la teoría con la práctica.

## Bibliografía

- Bachelard, G. (1966[1949]). *Le rationalisme appliqué*. Les Presses Universitaires de France, 3e édition.
- Ballard, J. G. (1996). Proyecto para un glosario del siglo XXI. En J. Crary y S. Kwinter (Eds.), *Incorporaciones*. Cátedra.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bracht, V. (1999). *Educação Física & ciencia: cenas de un casamento (in)feliz*. Editora UNIJUI.
- Buytendijk, F. J. J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Springer.
- Cagigal, J. M. (1982). En torno a una educación por el movimiento. *Revista Stadium*, (96), 34-54.
- Canguilhem, G. (2005). *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida*. Amorrortu.
- Chandler, R. (2018). *Nunca soñaron con la posteridad. Relatos completos*. Suma de Letras.
- Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica*, 2, 175-192. <https://sedi.ci.unlp.edu.ar/handle/10915/13203>
- Crisorio, R. (2007). Los fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación física escolar ¿pilares de una unidad o escombros de una fragmentación? En W. Moreno Gómez (Ed.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 129-143). Funámbulos Editores.
- Crisorio, R. (2017). ¿Cuerpo corporal? En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>

- Crisorio, R. (14 al 18 de octubre 2024a). XX Encuentro Nacional, XV Internacional, de Investigación en Educación Física, VI Encuentro Nacional de Extensión en Educación Física. Montevideo, Uruguay.
- Crisorio, R. (14 al 18 de octubre 2024b). XX Encuentro Nacional, XV Internacional, de Investigación en Educación Física, VI Encuentro Nacional de Extensión en Educación Física. Montevideo, Uruguay.
- Crisorio, R., y Bracht, V. (Coords.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Ediciones Al Margen.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Letra Viva.
- Foucault, M. (1979). Nietzsche, La Genealogía, la Historia. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp. 7-29). De la Piqueta.
- Foucault, M. (1991). ¿Qué es la Ilustración? En M. Foucault, *Saber y verdad* (pp. 197-207). Endymion Ediciones.
- Foucault, M., y Deleuze, G. (2000). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 7-19). Alianza Editorial.
- Heisenberg, W. (1985[1955]). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Ediciones Orbis
- Lakatos I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza.
- Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del Movimiento Humano*. Paidós.
- Le Boulch, J. (1993). El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación. En *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias* (pp. 39-91). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6851/ev.6851.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6851/ev.6851.pdf)

- Mérand, R. (1973). *Jeu et éducation sportive. Vers l'Education Nouvelle*, (3º Trimestre), 89-101. [Gabriela Madueño, tr.]
- Mosso, A. (1894). *La educación física de la juventud*. Librería de José Jorro.
- Rosenblum, B., y Kuttner F. (2016). *El enigma cuántico*. Tusquets.

## Notas

- 1 «Los fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación física escolar ¿pilares de una unidad o escombros de una fragmentación?» (Crisorio, 2007).
- 2 Lakatos (1989) llama «newtonismo» a la versión de la teoría del método de Newton que arraigó en las ciencias sociales.
- 3 Cf. Rosenblum y Kuttner (2016). Particularmente el de las ciencias sociales.
- 4 En la visión newtoniana del mundo, la Naturaleza es un transcurso regular en el espacio y en el tiempo, una maquina completamente determinada, cuyo futuro y pasado son enteramente cognoscibles, aunque de momento no los conozcamos.
- 5 Carreras de grado universitario que incluyen producción de tesis de licenciatura y que desde 1999 se dictan en distintas sedes del interior del país para profesores egresados de institutos no universitarios.
- 6 Ernest Rutherford y Niels Bohr constituyen el ejemplo mayor.
- 7 «Educación Física e Identidad: Conocimiento, saber y verdad».
- 8 Dejo a propósito un ejemplo «viejo». El lector podrá comprobar que los nuevos, que he tratado en otros lugares (Crisorio 2024a, notas 10, 11, 13; Crisorio 2024b, nota 18), expresan lo mismo con otras palabras. La psicología, el psicoanálisis freudiano, las neurociencias y la fenomenología se encuentran en esa «audaz apuesta del sistema nervioso central a que sí existe» (Ballard, 1996).
- 9 O sea, la antigua división del universo en un proceso objetivo en el espacio y el tiempo por una parte, y el alma en que se refleja aquel proceso por la otra, fundada en la distinción cartesiana de la res cogitans y la res extensa, que, para Heisenberg, «no sirve ya como punto de partida para la inteligencia de la ciencia natural moderna» (1985 [1955], p.21).
- 10 La clasificación pertenece a Buytendijk (1956), las explicaciones a Le Boulch (1991).
- 11 «*La historia de la ciencia ha sido y debe ser una historia de programas de investigación que compiten (...), pero no ha sido ni debe convertirse en una sucesión de períodos de ciencia normal*» (Lakatos, 1989, p. 92, cursivas suyas).

- 12 Se equivocan tanto los investigadores que revisan la historia buscando su verdad como los que suponen que Einstein explica la gravedad de Newton con otras palabras.
- 13 La física contemporánea, la ciencia más avanzada de nuestro tiempo, funciona en los términos de la «interpretación» de Copenhague y su proposición más destacada es la «conjetura» de Maldacena.
- 14 En el artículo original seguí muy de cerca este pensamiento suyo. Si ahora lo sostengo no es por las razones de entonces.
- 15 No puedo discutir aquí el uso de la palabra ciencia, que algún lector puede encontrar pretenciosa, pero no es epistemológicamente desatinado emplearla en este caso.
- 16 En nuestro caso sobresalen intentos como los de Gruppe, Cagigal y Manuel Sergio.
- 17 Por ejemplo, el cuerpo no aparece a la ciencia en el lugar de la extensión, el movimiento humano en la continuidad del del animal, el sujeto no es el individuo que las ideologías sostienen, etc.