

## **Disputar sentidos en la formación docente: Educación Física con perspectiva de derechos en la escuela Isauro Arancibia**

Migliano Martín, Escuela Isauro Arancibia, Universidad Nacional de Avellaneda,  
martin.migliano@bue.edu.ar

Resumen:

La ponencia presenta el resultado de mi trabajo final de intervención por la Maestría en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda. La intervención se desarrolló en el Taller de Educación Física Social<sup>1</sup> de la Escuela Isauro Arancibia<sup>2</sup> (CABA), donde practicantes del Profesorado Romero Brest<sup>3</sup> desarrollaron sus prácticas durante el ciclo 2024–2025.

A la escuela concurren estudiantes jóvenes y adultxs que han sido excluidos del sistema educativo y sufren una extrema vulneración de sus derechos. Desde un enfoque etnográfico y con aportes de la Educación Popular y Derechos Humanos, se propuso tensionar la enseñanza prefijada y tecnicista para transformarla en una práctica situada, inclusiva y con sentido político-pedagógico.

El análisis de la ponencia se organiza en torno a tres dimensiones: saberes, vinculados a la construcción del sujeto pedagógico isaurino; prácticas, que visibilizan el pasaje de la planificación técnica a la co-enseñanza y la pareja pedagógica; y territorios, que expresan la potencia de una institución como la EIA para disputar sentidos frente a la exclusión social. La ponencia busca aportar a los debates sobre el futuro del campo de la Educación Física, mostrando cómo las prácticas interinstitucionales, colaborativas y contextualizadas pueden abrir horizontes de inclusión y justicia, ampliando la formación profesional en clave de derechos.

**Palabras clave:** Educación Física, Formación Profesional, Educación Socioeducativa, Derechos Humanos.

<sup>1</sup> El Taller de Educación Física Social (TEFS) funciona dentro de la escuela Isauro Arancibia desde el año 2003.

<sup>2</sup> Escuela Isauro Arancibia (EIA) ubicada entre los barrios de Retiro, San Telmo y La Boca, institución educativa dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>3</sup> Instituto Superior de Educación Física “Dr. Enrique Romero Brest” dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

## Introducción

Freire (1997) “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p.47).

El campo de la Educación Física atraviesa hoy un momento de redefiniciones y disputas. Los debates contemporáneos sobre su sentido, sus alcances y sus prácticas ponen en cuestión tanto el lugar de los saberes técnicos como el de las experiencias situadas en territorios concretos. En este marco, la consigna del Congreso “Educación Física por venir” nos interpela a pensar el futuro de la disciplina a partir de tres ejes fundamentales: saberes, prácticas y territorios. La presente ponencia se inscribe en esa discusión, proponiendo un análisis que surge de una experiencia de intervención y formación situada en la Escuela Isauro Arancibia (EIA), una escuela de la Ciudad de Buenos Aires destinada a jóvenes y adultxs históricamente excluidxs del sistema educativo y atravesadxs por situaciones de extrema vulneración social. El trabajo que aquí presentamos se desarrolló en el Taller de Educación Física Social (TEFS) de la EIA durante los ciclos 2024–2025, en el marco de una articulación con el Profesorado de Educación Física Romero Brest. Participaron practicantes de la asignatura “Prácticas en el ámbito no formal”, acompañados por docentes de la institución y por el equipo del taller. La propuesta del trabajo final de intervención se organizó utilizando herramientas del enfoque etnográfico y con aportes de la Educación Popular y de los Derechos Humanos, con el objetivo de promover experiencias pedagógicas inclusivas, críticas y con sentido político. La intervención permitió tensionar la enseñanza prefijada y tecnicista, propia de ciertos modelos de la formación inicial, para transformarla en una práctica situada, colaborativa y sensible a las realidades del territorio. Este proceso se materializó en diversas instancias: reuniones de planificación y acompañamiento, ajustes en las clases según los emergentes del grupo, trabajo en pareja pedagógica y participación en actividades interinstitucionales de juego, deporte y recreación. El motor impulsor de la intervención fue la pregunta: ¿cómo formar futuros docentes capaces de enseñar en clave inclusiva y de derechos en contextos atravesados por la exclusión social?

La EIA no es una escuela cualquiera: constituye un territorio pedagógico que, desde hace más de 25 años, disputa sentidos frente a la exclusión y la desigualdad, construyendo prácticas educativas alternativas y comprometidas. En ese contexto, el TEFS se convirtió en un espacio privilegiado para observar cómo la Educación Física puede convertirse en un derecho y no en un privilegio. La presencia de lxs practicantes del Romero Brest abrió nuevas preguntas, tanto para ellxs como para la institución, acerca de qué saberes poner en juego, cómo enseñar y con

qué horizontes políticos y pedagógicos.

La ponencia, por lo tanto, se organiza en torno a tres dimensiones que dialogan con la propuesta del congreso: saberes, vinculados a la construcción del sujeto pedagógico isaurino y a los marcos de la Educación Popular y los Derechos Humanos; prácticas, que muestran el pasaje de la planificación técnica a la enseñanza situada y colaborativa; y territorios, que expresan la potencia de una institución como la EIA para disputar sentidos en el campo de la Educación Física. Finalmente, se presentarán algunas conclusiones y propuestas que buscan aportar a la discusión sobre el futuro de la disciplina, poniendo en valor la importancia de experiencias interinstitucionales, inclusivas y comprometidas con la justicia social. Partimos de la dimensión de los Saberes que se pusieron en juego en el Taller de Educación Física Social.

### **Saberes, construcción del sujeto pedagógico isaurino**

Dentro de la dimensión de los saberes, durante el proceso de prácticas se presentó una pregunta fundante que fue: ¿a quiénes está destinada la Educación Física? o ¿con quiénes? Partiendo de esta pregunta central desarrollamos el concepto Sujeto Pedagógico de Adriana Puiggrós (2003).

Durante el proceso de acompañamiento a lxs practicantes del Profesorado Romero Brest en el Taller de Educación Física Social, surgió una inquietud que resultó central para abrir la discusión sobre los saberes pedagógicos en juego: ¿a quiénes está destinada la educación? Lejos de ser un interrogante abstracto, esta pregunta emergió de la práctica misma, del desconcierto inicial de lxs practicantes al encontrarse con jóvenes y adultxs que no respondían a la imagen del “alumno típico” de la escuela común. Estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas, con historias de calle, de migración, de trabajo infantil, de consumo problemático o de violencias múltiples; estudiantes que habían sido sistemáticamente excluidos del sistema educativo formal.

Ese desconcierto no fue un obstáculo sino un punto de partida epistemológico. Nos obligó a situar la enseñanza en el reconocimiento de la singularidad de la EIA y de lo que denominamos, siguiendo a Puiggrós (2003), el sujeto pedagógico isaurino: un sujeto social e histórico, atravesado por desigualdades estructurales, pero también portador de capacidad transformadora. Reconocerlo implicó abandonar la idea del “destinatario genérico” de la Educación Física para construir la enseñanza con lxs estudiantes. La noción de sujeto pedagógico nos permitió anclar la práctica en categorías más amplias de

análisis. Como señala Puiggrós (2003), no se trata de un individuo abstracto ni de un receptor pasivo, sino de una construcción social, cultural e histórica. En la EIA, ese sujeto se configura en un entramado institucional que reconoce la dignidad de jóvenes y adultxs en situación de extrema vulneración, y que apuesta a disputar el derecho a la educación desde un proyecto político-pedagógico inclusivo y con perspectiva de derechos. Trabajar con lxs practicantes en esta clave significó deconstruir las imágenes previas que traían sobre quién es el “estudiante” de Educación Física. El paso de una mirada estereotipada hacia un reconocimiento de las trayectorias de vida, los saberes previos y las formas de habitar el cuerpo y el movimiento, fue un proceso formativo fundamental. En términos de Bracht (1996), fue un tránsito de la Educación Física como mero entrenamiento corporal a la Educación Física como campo de producción cultural y social. La EIA se inscribe en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultxs (EPJA), fuertemente atravesada por las tradiciones de la Educación Popular en América Latina. Como señalan Segura y Gutiérrez (2017), la EP es simultáneamente un fenómeno sociocultural y una concepción educativa transformadora, que se opone a la lógica de la educación autoritaria y reproductivista.

En este marco, los principios de la Educación Popular —horizontalidad, diálogo, reconocimiento de saberes, construcción colectiva— fueron brújula para orientar la práctica. Freire (1997) nos recuerda que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción o construcción”. (p.46) Esa lógica se materializó en el TEFS cuando lxs practicantes comenzaron a diseñar consignas abiertas, a habilitar la palabra de lxs estudiantes, a reconocer intereses (juego, deporte, danza, recreación) y a transformar el “plan de clase” en un espacio de co-construcción. El otro gran marco fue el de los Derechos Humanos. La Constitución Nacional y la Ley de Educación Nacional (26.206/06) garantizan la educación como derecho personal y social, y establecen que el Estado tiene la obligación de promover la igualdad y la inclusión. Desde esa perspectiva, la Educación Física no podía limitarse a la repetición de técnicas corporales ni a la mera práctica deportiva. Debía pensarse como un dispositivo de inclusión que habilite la participación plena de todxs, sin discriminaciones por edad, género, origen social o condición física.

Una de las tensiones más fuertes del proceso fue la disputa entre el saber técnico-disciplinar y el saber situado. Lxs practicantes llegaron a la EIA con planificaciones prolídicamente armadas, pensadas para grupos escolares homogéneos y con un esquema de progresión técnica (ejercicios, deportes, habilidades). Sin embargo, al enfrentarse con la heterogeneidad del grupo,

esas planificaciones quedaron rápidamente en crisis. La intervención, entonces, no fue una mera “aplicación de lo aprendido” sino un ejercicio de desaprendizaje y reaprendizaje. En palabras de Scharagrodsky (2005), se trató de “ejercer la crítica sobre la teoría y generar herramientas de análisis de la práctica” (p.4). Ese proceso de ajuste y contextualización fue acompañado por los docentes del TEFS, que ayudaron a lxs practicantes a comprender que la enseñanza debía partir de la realidad del grupo, de sus intereses, de sus modos de habitar el cuerpo y el espacio. Aquí se jugó la disputa más profunda: entre una concepción de la EF centrada en el rendimiento, la técnica y la homogeneidad, y otra concepción situada, dialógica, inclusiva. Entre una EF que reproduce exclusiones y otra que se propone disputarlas. Lo más valioso del proceso fue comprender que los saberes no estaban dados de antemano ni en los manuales de didáctica, sino que se fueron construyendo colectivamente en la experiencia. Lxs practicantes aprendieron tanto de sus errores como de sus aciertos; de los aportes de lxs docentes y de las voces de lxs estudiantes. En ese intercambio, se fue configurando un saber pedagógico que reconoce a lxs jóvenes y adultxs de la EIA como sujetos de derecho, y que asume la tarea docente como una práctica política y ética. En este sentido, la experiencia muestra que el futuro de la Educación Física no puede descansar únicamente en la transmisión de técnicas o en la preparación física, sino que debe orientarse hacia la construcción de saberes inclusivos, situados y comprometidos con la justicia social.

### **Prácticas, de la planificación técnica a la co-enseñanza**

Sería erróneo situar de forma encorsetada los márgenes de la práctica, donde comienza y donde termina, pero si decidimos ubicar la pregunta que continuo de forma orientativa a lxs practicantes. La pregunta fundante fue: ¿cómo puede ser la enseñanza inclusiva y transformadora en contextos de vulnerabilidad? Una de las tensiones centrales del proceso formativo en el TEFS fue el pasaje de la planificación técnica a la planificación situada. Lxs practicantes del Profesorado Romero Brest llegaban al Taller de Educación Física Social con esquemas de clase estructurados de manera lineal: calentamiento, parte principal, vuelta a la calma. Este formato, aprendido en la formación inicial, partía de una concepción homogénea del grupo de estudiantes y de una lógica de progresión técnica. Sin embargo, al enfrentarse con la heterogeneidad de jóvenes y adultxs de la EIA, diferencias de edad, trayectorias educativas discontinuas, experiencias corporales diversas, intereses múltiples— esas planificaciones mostraron rápidamente su insuficiencia. Las actividades

propuestas resultaban poco significativas para algunxs, demasiado exigentes para otrxs, o directamente inadecuadas para el contexto.

El desafío consistió en ajustar la planificación a las condiciones reales del grupo y del territorio. Esto implicó un ejercicio de desestructuración: dejar de pensar la clase como un guion cerrado y comenzar a concebirla como un proceso flexible, abierto a los emergentes, a la participación de lxs estudiantes y a la co-construcción de propuestas. Así, la planificación se volvió situada, porque partía de la escucha, de la observación y del vínculo. Un ejemplo concreto: una planificación inicial proponía enseñar fundamentos técnicos de vóley a través de pases progresivos en parejas y luego un juego formal. La realidad fue que muchxs estudiantes no se sentían cómodxs con ese deporte por su exigencia técnica. El ajuste implicó transformar la propuesta en juegos cooperativos con pelota, donde la consigna era mantenerla en movimiento colectivamente, con reglas creadas por el grupo. Lo que en principio era “enseñar voley” devino en una experiencia de juego inclusivo, más acorde a los intereses del grupo y a la perspectiva de derechos.

Otro rasgo distintivo de la experiencia fue el trabajo en pareja pedagógica. Lxs practicantes no enseñaban solxs, sino en dúos, acompañadxs por docentes del TEFS. Esta modalidad tuvo un valor formativo profundo, porque rompió con la imagen del docente como figura única y central, y habilitó experiencias de horizontalidad y colaboración.

En la práctica, la pareja pedagógica significó:

- Compartir la conducción de la clase, distribuyendo roles y responsabilidades.
- Observarse mutuamente y retroalimentarse.
- Tomar decisiones conjuntas frente a imprevistos o emergentes.
- Reconocer que enseñar no es un acto individual, sino un proceso colectivo.

Este trabajo en paridad se amplificó en la interacción con lxs docentes del TEFS, quienes aportaban su conocimiento del grupo y del territorio. La horizontalidad no fue solo entre practicantes, sino también entre instituciones y entre docentes. Como señala Siede (2016), la formación docente se enriquece cuando se realiza en y sobre las escuelas, y este fue un claro ejemplo de cómo la práctica compartida habilita aprendizajes imposibles de adquirir en soledad. La pareja pedagógica también permitió poner en juego la noción de “control vs. co-construcción”. Frente a la ansiedad de algunxs practicantes por “controlar la clase”, el trabajo en dúo les dio la seguridad necesaria para soltar el control y abrir espacio al protagonismo estudiantil. Esa fue, en muchos casos, la verdadera transformación pedagógica: pasar de querer que “todo salga como lo planificado” a comprender que el valor está en lo que se construye

colectivamente en la clase. En cuanto a la evaluación en esta experiencia no se limitó a una instancia final ni a indicadores rígidos o numéricos. Fue concebida como un proceso formativo y continuo, orientado a la mejora de la práctica y a la reflexión sobre lo actuado. Antes de la clase se discutía la planificación, se anticipaban posibles emergentes, se revisaban consignas y recursos. Durante la clase lxs docentes del TEFS observaban, registraban y, en algunos casos, intervenían para acompañar a lxs practicantes. Después de la clase se realizaban espacios de retroalimentación colectiva, donde se analizaba qué había funcionado, qué había que ajustar y qué aprendizajes surgían para futuras intervenciones. Esta lógica de evaluación permanente generó un circuito de ajustes sucesivos: lo que se observaba en una clase servía para modificar la siguiente. Así, la planificación se volvió dinámica, procesual y dialógica. Un ejemplo ilustrativo: en una primera clase, lxs practicantes propusieron un circuito motor con estaciones. La dificultad de algunxs estudiantes para completarlo generó frustración y desinterés. En la devolución, se discutió la importancia de diferenciar niveles de exigencia y de habilitar opciones diversas. La clase siguiente se rediseñó con estaciones abiertas, donde cada estudiante podía elegir la modalidad de participación. El resultado fue una mayor implicación y disfrute colectivo. En este sentido, la evaluación se constituyó en una herramienta pedagógica de inclusión, porque permitió adaptar las propuestas a la diversidad del grupo y garantizó que nadie quedara afuera. Si en el inicio sobre los saberes hablamos de la disputa entre lo técnico y lo situado, en el terreno de las prácticas la tensión se expresó como control vs. co-construcción. Lxs practicantes, al inicio, pensaban en sostener el control de la clase: que todxs cumplieran la consigna, que prestaran atención, que los tiempos se ajustaran al cronograma. Esta lógica de control respondía al modelo de enseñanza que habían aprendido y a una concepción del docente como autoridad central. Sin embargo, el contexto de la EIA desafió esa postura. La heterogeneidad del grupo, la presencia de estudiantes con experiencias de exclusión, la necesidad de generar confianza y vínculo, mostraron que el control rígido era inviable y, además, contrario a la perspectiva inclusiva y de derechos. El proceso formativo consistió, entonces, en habilitar la co-construcción. Esto significó:

- Escuchar la voz de lxs estudiantes y dar lugar a sus propuestas.
- Flexibilizar consignas para que se adapten a las posibilidades del grupo.
- Transformar la clase en un espacio de diálogo y participación activa.
- Reconocer que el aprendizaje también se produce en la improvisación y la negociación colectiva.
- Generar acuerdos de sobre normas y reglas a respetar entre todxs.

La disputa no fue sencilla: implicó aceptar la incertidumbre, tolerar el desorden, resignar parte del control. Pero en esa apertura se produjo la verdadera transformación pedagógica: lxs practicantes descubrieron que enseñar en clave inclusiva no es “perder autoridad”, sino ganar en legitimidad y en vínculo.

De esta experiencia se desprenden algunos aprendizajes significativos para la formación docente en Educación Física:

1. La planificación no es un guion cerrado, sino una herramienta flexible.
2. La pareja pedagógica es un dispositivo potente para promover la reflexión, el apoyo mutuo y la horizontalidad.
3. La evaluación formativa es central para garantizar inclusión y aprendizaje situado.
4. La co-construcción con lxs estudiantes fortalece la legitimidad docente y potencia la enseñanza.

Estos aprendizajes muestran que el futuro de la Educación Física —la Educación Física por venir— no puede pensarse en términos de control técnico ni de transmisión unilateral. Debe concebirse como una práctica dialógica, situada y colectiva, que se construye en la tensión y en la disputa, pero que abre horizontes de justicia e inclusión.

### **Territorios, disputar sentidos frente a la exclusión social.**

La pregunta fundante que surgió en la última etapa de la intervención y podemos vincular con la dimensión del territorio fue: ¿qué sentidos y horizontes puede tener la Educación Física en contextos de vulneración de derechos?

Dicho en palabras de lxs practicantes: ¿Para qué la Educación Física? La escuela Isauro Arancibia (EIA) no es solamente un edificio escolar: constituye un territorio pedagógico, político y social.

La EIA desarrolla un proyecto educativo que trasciende lo académico: alimentación, cuidado de la salud, acompañamiento social, vínculos comunitarios. En este sentido, la Educación Física

en el Taller de Educación Física Social (TEFS) se inscribe en una lógica integral, donde el juego, la recreación y el deporte no son fines en sí mismos sino herramientas de inclusión y de construcción colectiva de sentido.

Trabajar allí implicó para lxs practicantes del Profesorado Romero Brest comprender que estaban ingresando en un territorio con identidad propia, marcado por luchas históricas, resistencias y un posicionamiento pedagógico-político claro: enseñar desde y para lxs más excluidxs. En palabras de docentes de la escuela “poner en el centro del acto educativo al estudiante Isaurino.”

La inserción de lxs practicantes en el EIA no estuvo exenta de tensiones. El contraste entre la formación inicial recibida en el profesorado y la realidad de un grupo heterogéneo de estudiantes en situación de vulneración generó preguntas profundas. En primer lugar, emergió la tensión entre una concepción de la clase como espacio de orden, control y homogeneidad, y otra que la entiende como espacio de encuentro, negociación y diversidad. La práctica en la EIA les mostró a lxs practicantes que la heterogeneidad no es un problema a “corregir”, sino una condición constitutiva del territorio pedagógico. La articulación interinstitucional entre Romero Brest – EIA – TEFS fue un proceso de entramado que requirió de comunicación continua. Cada una aportó desde su lugar, pero la riqueza estuvo en el diálogo interinstitucional. El Romero Brest aportó el marco de la formación inicial, los saberes disciplinares y la organización académica de la práctica. La EIA aportó su proyecto político-pedagógico, su identidad comunitaria y su experiencia con jóvenes y adultxs en situación de vulneración. El TEFS fue el espacio de mediación, donde se encontraron ambas lógicas y se produjeron tensiones, negociaciones y aprendizajes.

Esta articulación no estuvo exenta de choques. Desde el Romero se pretendía reproducir formatos “hegemónicos” de clase (planes con progresiones predefinidos, unidad didáctica, cantidad de observaciones, intervenciones y prácticas), mientras que desde la EIA se defendía un enfoque más flexible e inclusivo. La tarea de lxs docentes acompañantes fue justamente habilitar la disputa sin que se tradujera en imposiciones, y convertirla en un proceso de aprendizaje mutuo.

En este sentido, la experiencia mostró la necesidad de redes interinstitucionales estables, con canales de comunicación fluidos, espacios de evaluación conjunta y repositorios de experiencias. Sin esa articulación, la práctica corre el riesgo de convertirse en un ejercicio aislado, desconectado del territorio y de sus demandas reales. Al involucrarnos con formación profesional decidimos seleccionar algunos apartados del

Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Física de CABA (2023) que establece que la formación docente debe “articular teoría y práctica, con una perspectiva crítica e inclusiva”. (p.14) En ese marco, el trabajo en la EIA se inscribe como un ejemplo concreto de cómo esa orientación puede llevarse adelante.

El Diseño Curricular (2023) señala la necesidad de enseñar desde la diversidad, promover la participación democrática y reconocer las desigualdades sociales.(p.17) Justamente, la práctica en el EIA permitió a lxs practicantes experimentar en carne propia lo que significa poner en acto el diseño curricular: no solo hablar de inclusión, sino ejercerla en el aula y en el patio, frente a las miradas, los cuerpos y las historias concretas de estudiantes en situación de vulneración.

Aquí aparece con claridad el posicionamiento político-pedagógico de la experiencia. No se trató de “hacer práctica” en cualquier institución, sino de elegir un territorio donde la EF se piensa como derecho y como herramienta de lucha contra la exclusión. En este sentido, la práctica en la EIA fue también una toma de partido: enseñar en y con los sectores históricamente marginados, disputar la hegemonía de una Educación Física centrada en el rendimiento y abrir horizontes de justicia educativa.

La EIA es, por definición, un territorio en disputa. Allí se enfrentan, por un lado, las prácticas hegemónicas de la Educación Física centradas en el deporte institucionalizado, la evaluación por rendimiento y la aplicación de modelos prefijados, y, por otro, la identidad pedagógica propia del Isauro Arancibia, construida históricamente a partir de la flexibilidad, la escucha, la inclusión y la defensa de derechos.

En segundo lugar, apareció la tensión entre el deseo de aplicar lo aprendido en la formación técnica y la necesidad de aprender del estilo propio del Isauro. Aquí se dio una disputa sutil pero fundamental: ¿debían lxs practicantes imponer el “estilo Romero”, basado en técnicas, deportes y secuencias estandarizadas, o debían abrirse a conocer y potenciar el “estilo Isauro”, basado en la flexibilidad, la escucha y el vínculo? La experiencia mostró que sólo reconociendo y nutriéndose del estilo de la EIA podían construir intervenciones significativas. Ese aprendizaje fue clave: el territorio no es una hoja en blanco sobre la cual se imprime un saber externo, sino un espacio de saberes ya existentes, que interpela y transforma a quienes llegan.

Fue fundamental la participación de lxs practicantes en las reuniones generales que se realizan una vez al mes en la escuela, donde todxs lxs trabajadorxs se reúnen para debatir, reflexionar y trabajar sobre el proyecto educativo. En las reuniones emergió un concepto clave que sirvió de guía para pensar el TEFS, ¿cómo aportar al proyecto de vida de nuestros estudiantes?

En este sentido, la disputa no se juega únicamente en el plano de las técnicas o de los contenidos, sino en la definición misma de qué significa enseñar y aprender Educación Física en un contexto de vulneración social. Mientras la hegemonía busca homogeneizar, imponer reglas y replicar un estilo externo, la identidad isaurina afirma que la enseñanza debe partir del reconocimiento del sujeto, del vínculo y del territorio. De este proceso se desprenden algunos aprendizajes relevantes: El territorio enseña. No se trata de aplicar un saber externo, sino de aprender de las dinámicas propias del espacio.

La articulación interinstitucional es indispensable. Sin diálogo y acompañamiento entre el Romero, la EIA y el TEFS, la práctica pierde sentido. La hegemonía no es un destino, sino una disputa. Reconocer el estilo del Isauro, aprenderlo y potenciarlo, fue más formativo que imponer el estilo del profesorado. La inclusión es un posicionamiento político. No basta con mencionarla en los documentos; debe ejercerse en las prácticas concretas, en cada clase, en cada vínculo. El análisis de los territorios muestra que el futuro de la Educación Física no puede pensarse al margen de las realidades sociales y políticas en las que se inscribe. La Educación Física por venir será aquella capaz de disputar sentidos en los territorios concretos, reconociendo las tensiones, aprendiendo de las prácticas locales y articulando instituciones en clave de derechos.

Las conclusiones de este trabajo se organizan en tres momentos. El primer momento de síntesis, vinculación entre Saberes, Práctica y Territorio con la experiencia en el TEFS. El segundo momento de reflexión vinculado al presente de la Educación Física. Tercer momento de propuestas para aportar a futuras prácticas de Educación Física en contextos socioeducativos.

La experiencia en el Taller de Educación Física Social del EIA permitió poner en tensión, desde la práctica, los debates actuales sobre la Educación Física y su futuro. A lo largo del proceso se fueron tejiendo tres grandes aprendizajes que dialogan con los ejes de esta ponencia: en el plano de los saberes, comprendimos que no hay educación posible sin interrogarse por el sujeto pedagógico al que va destinada. Reconocer al sujeto pedagógico isaurino significó desplazar la mirada desde la abstracción del “alumno tipo” hacia la singularidad de jóvenes y adultxs históricamente excluidxs, portadores de saberes, trayectorias y prácticas corporales diversas. En el plano de las prácticas, aprendimos que la enseñanza no puede reducirse a la aplicación de técnicas o a la repetición de planificaciones estandarizadas. La planificación situada, el trabajo en pareja pedagógica, la evaluación formativa y la apertura a la co-construcción se mostraron

como caminos fértiles para una Educación Física inclusiva y crítica. En el plano de los territorios, la experiencia dejó en claro que la EIA no es un escenario neutro donde se aplican métodos, sino un territorio con identidad política y pedagógica, que interpela y transforma a quienes lo habitan. Allí se disputa todos los días entre la exclusión y la inclusión, y esa disputa forma parte constitutiva de la práctica docente.

En el segundo momento de reflexión, mirar en retrospectiva este recorrido permite comprender que la Educación Física por venir no puede pensarse sólo desde los claustros académicos ni desde la reproducción de modelos hegemónicos. Su futuro dependerá de la capacidad de reconocer la diversidad de sujetos, de construir prácticas inclusivas y de intervenir en territorios atravesados por desigualdades sociales.

Las prácticas desarrolladas mostraron que el futuro docente no se forma únicamente en las aulas del profesorado, sino en el encuentro con estudiantes reales, con contextos desafiantes y con proyectos pedagógicos que disputan sentidos frente a la exclusión. Esa formación situada permite articular teoría y práctica, tal como lo señala el Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Física de CABA (2023), pero también invita a ir más allá: a problematizar las lógicas hegemónicas, a poner en valor los saberes populares y a inscribir la enseñanza en un horizonte ético-político de derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la EF no puede limitarse a la reproducción de técnicas deportivas ni a la promoción de estilos de vida saludables en abstracto. Su sentido profundo está en ampliar ciudadanía, habilitar la participación, habilitar el disfrute, generar vínculos y contribuir a una sociedad más justa.

El tercer momento que surge del análisis, son una serie de propuestas que buscan trascender la experiencia puntual y proyectarse en aportes para futuras prácticas de Educación Física en el campo socioeducativo.

Fortalecer la articulación interinstitucional. La experiencia mostró que la formación inicial se enriquece cuando se realiza en diálogo con instituciones como la EIA. Es necesario institucionalizar redes estables entre profesorados, escuelas y programas socioeducativos, con espacios de planificación conjunta, seguimiento y evaluación compartida. Acompañar a lxs practicantes en el proceso. El pasaje de la planificación técnica a la situada no se da de manera automática. Requiere espacios de acompañamiento antes, durante y después de la práctica: reuniones de preparación, observación con retroalimentación, instancias de reflexión colectiva. Estos dispositivos deben formar parte de la currícula de los profesorados. Promover la perspectiva de derechos en la formación inicial. Más allá de enunciados generales,

es necesario que los profesorados incorporen de manera explícita la enseñanza de los marcos normativos y conceptuales de los Derechos Humanos, y que esto se traduzca en prácticas pedagógicas concretas en contextos de vulneración. Reconocer y potenciar los estilos pedagógicos propios de cada territorio. En el caso del EIA, el “estilo Isauro” basado en la flexibilidad, la escucha y la inclusión y la ternura no debe ser visto como una excepción, sino como un aporte valioso al campo. La hegemonía del “estilo Romero” puede enriquecerse si se abre a aprender de estas experiencias territoriales. Concebir la inclusión como un posicionamiento político. No se trata de una estrategia metodológica más, sino de una definición ética y política que debe atravesar toda la práctica docente. La inclusión significa disputar sentidos frente a la exclusión, garantizar derechos y construir ciudadanía.

A modo de cierre, el recorrido realizado en la EIA nos permitió constatar que la disputa no es solo conceptual o discursiva: se juega en cada clase, en cada consigna, en cada vínculo entre docentes y estudiantes. Allí se decide si la EF será un espacio que reproduce exclusiones o si será un campo que habilite derechos. La Educación Física por venir será aquella capaz de articular saberes críticos, prácticas inclusivas y territorios comprometidos. Una EF que no se conforme con transmitir técnicas, sino que dispute sentidos, dialogue con los saberes populares y se sitúe del lado de quienes históricamente han sido marginadxs. El desafío que se abre para el futuro es consolidar una formación docente que asuma esta perspectiva no como un anexo optativo, sino como el núcleo de la tarea profesional. Porque enseñar Educación Física no es solo enseñar a mover el cuerpo: es enseñar a habitar el mundo en igualdad, con dignidad y con justicia.

### **Bibliografía**

- Bracht, V. (1996). *Sociología de la Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad* (14.ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo. (2023). Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente en Educación Física (IF-2023-21426627-GCABA-DGPLEDU). Buenos Aires: GCABA.
- Puiggrós, A. (2003). *Educación y poder en la historia argentina: Sujetos y prácticas*. Buenos Aires: Galerna.
- Scharagrodsky, P. (2005). ¿Cuál es el papel de la investigación dentro del campo de la educación física? *Educación Física y Ciencia*, 7(1), 13-20. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11741>
- Segura, M., & Gutiérrez, C. (2017). *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: horizontes de inclusión en América Latina*. Bogotá: CLACSO.
- Siede, I. (2016). *Escuelas, docentes y subjetividades políticas: Las prácticas escolares en clave de ciudadanía*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.