

Entre el derecho a la educación y la formación de educadores corporales

Between the right to education and the preparation of physical education teachers

Manuel Dupuy

Universidad de Flores, Argentina | Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias
Sociales – UNLP/CONICET, Argentina

hector.dupuy@uflouniversidad.edu.ar

 [0000-0002-7939-4844](https://orcid.org/0000-0002-7939-4844)

Leonardo Gómez Smyth

Universidad de Flores, Argentina | Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina

leonardo.gomez@uflouniversidad.edu.ar

 [0000-0003-2922-5484](https://orcid.org/0000-0003-2922-5484)

Resumen

El presente escrito tiene como objetivo establecer relaciones entre el derecho a la educación y la educación corporal. Para dar cuenta de ello se recurre como método al análisis de documentos provenientes de la gestión en la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores (Ciudad de Buenos Aires y Patagonia), con especial atención a las políticas y lineamientos de la formación, vinculación e investigación. Los documentos formales han sido recuperados a partir de resoluciones del Consejo Superior y disposiciones de la mencionada facultad y resoluciones ministeriales y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Como resultados se ha podido identificar y caracterizar posicionamientos, líneas prioritarias, proyectos, al igual que algunas

problemáticas inherentes a señaladas políticas institucionales, con el propósito de contribuir a las discusiones sobre la calidad en la formación superior y su potencial impacto en la comunidad.

Palabras clave: derecho a la educación; gestión universitaria; formación superior; educación corporal

Abstract

This paper aims to establish connections between the right to education and Physical Education. To this end, a document analysis was conducted, drawing on materials produced within the Faculty of Physical Activity and Sport at the Universidad de Flores (Buenos Aires City and Patagonia), with particular attention to policies and guidelines related to teaching, outreach, and research. Formal documents were collected from resolutions issued by the University's Superior Council and the Faculty of Physical Activity and Sport, as well as ministerial resolutions and those of the National Commission for University Evaluation and Accreditation (CONEAU). The findings made it possible to identify and characterize institutional positions, priority lines, and projects, as well as certain issues inherent to these institutional policies, with the aim of contributing to discussions on the quality of higher education and its potential impact on the community.

Keywords: right to education; university governance; higher education; physical education.

Sección: Artículos de investigación

Recibido: 12/01/2026

Aceptado: 04/05/2025

DOI: [10.63790/p4vnxj97](https://doi.org/10.63790/p4vnxj97)

El Faro se encuentra bajo la licencia de Creative Commons [Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



1. Introducción

1. 1. Breves referencias sobre el derecho a la educación

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1948. Establece que toda persona tiene derecho a una educación de calidad, gratuita, sin discriminación, y es responsabilidad de los Estados garantizar su efectivo cumplimiento mediante la generación de políticas y acciones específicas de impacto en las comunidades. Asimismo, una definición del derecho a la educación no solo puede limitarse a las ciencias jurídicas, sino que requiere de aportes de diferentes disciplinas que forman parte de las ciencias sociales y ciencias de la educación. A partir de esta aclaración iremos exponiendo una serie de ideas sobre su alcance.

Ruiz (2020) destaca que la revolución francesa brindó las bases para la discusión política acerca del derecho a la educación, por entonces en manos de la Iglesia Católica, disputado por distintos sectores sociales y por el propio gobierno. El Estado liberal, que tuviera su auge durante el siglo XIX, pasaría a tomar responsabilidad sobre el ordenamiento social y público, entre ellos, la organización de la educación pública masiva. Será recién en el siglo XX, tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, que se exponen los derechos humanos. En este sentido, en 1945 se produce la creación de la Organización de Naciones Unidas, y tres años más tarde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fuera posteriormente incorporada por distintos países en sus textos constitucionales; en dicha declaración, el artículo 26 refiere a educación. En paralelo se destacan otros instrumentos internacionales significativos en relación a derechos humanos (Ruiz, 2020), entre ellos: a) la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (aprobada en 1965); b) el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (aprobado en 1966); c) el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (aprobado en 1966); d) la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (aprobada en 1979); y e) La Convención sobre los Derechos del Niño (aprobada en 1989).

En la Argentina la educación no fue concebida en sus inicios como un derecho y sí como un bien público, un servicio, que puede verse reflejado en el contexto previo a la sanción de la Ley de Educación Común (Ley 1420) en 1884, donde se establece la obligatoriedad de la instrucción primaria, común, gratuita, laica, gradual, universal y mixta (Scioscioli, 2015). En la actualidad, la Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006, es el marco federal de referencia que dialoga con las leyes provinciales educacionales de cada jurisdicción y que reemplaza a la Ley Federal de Educación (Ley 24.195) sancionada en 1993. En este sentido, estas leyes, entre otras complementarias como las relativas al financiamiento educativo, el salario docente, la cantidad de días de clase, etc., funcionan como herramientas para garantizar el pleno goce de un derecho humano, en este caso, el de aprender.

Ruiz y Scioscioli (2018) señalan que la LEN N° 26.206 es al mismo tiempo un derecho social fundamental. Si bien desde el derecho internacional puede definirse al derecho a la educación como aquellas acciones, recursos e instituciones que deben proveerse a las personas, aún persisten algunas inconsistencias, por ejemplo, en cuanto explicitación de los propósitos de la educación formal, sobre los procesos desarrollados por las personas en calidad de estudiantes, así como diversos conflictos entre los agentes educativos, la familia y el Estado. Además, destacan algunos vacíos e imprecisiones en la LEN como es el caso de la existencia legítima de dos opciones para organizar la estructura escolar obligatoria y el diseño de los planes de estudio (definición curricular) en base a decisiones de cada jurisdicción, lo cual ha llevado a una tensión por la consistencia, integralidad y calidad del sistema federal planteado en la Constitución Nacional.

Asimismo, si tomamos el derecho a la educación como aquella posibilidad de acceder al patrimonio cultural de la sociedad en la cual uno se ve inmerso, podrá pensarse en que todas las sociedades no comportan valores y principios que se alineen con los establecidos por el derecho internacional, lo cual implica una profunda problemática. Si se intenta pensarlo desde las evaluaciones o estándares educativos, puede verse la limitación de quitar lugar a los procesos y desarrollos de los/as estudiantes, la no inclusión de ciertas habilidades,

competencias, capacidades, que quedan por fuera de los patrones estandarizados de la evaluación.

Al consolidarse todos los niveles educativos, la obligatoriedad de la escolaridad (exceptuando el nivel superior), el ritmo y la estructuración de los contenidos curriculares a ser aprendidos, dejaron entrever que no todas las personas habrían de acompañar ese ideal esperado. De allí que aparecieran ciertas irregularidades en la trayectoria académica de los y las estudiantes de distintos niveles, inaugurando un nuevo concepto: el fracaso escolar (Ruiz & Scioscioli, 2018). Esta circunstancia escapa y resiste a su análisis cuando se la observa únicamente desde la perspectiva educativa, dado que el contexto económico desfavorable, las barreras sociales y culturales, el desempleo familiar, la inflación y aumento de los costos de vida, la pertenencia a grupos minoritarios, el género, etnia o clase social, etc., forman parte de algunas variables que tienen impacto directo en las trayectorias estudiantiles y en la calidad de la educación, incluyendo la educación superior. Cabe destacar que, si bien esta última no conforma una obligatoriedad para la ciudadanía, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (sancionada el 20 de julio de 1995) que regula el funcionamiento de este sistema en Argentina, incluyendo a las universidades e institutos de formación docente y técnica, reconoce su importancia estratégica como bien público, derecho personal y social, orientando su función a garantizar la igualdad de oportunidades, la democratización del acceso, la permanencia y el egreso, así como también su contribución al desarrollo integral de la sociedad. En consonancia con ello, es reconocido a nivel internacional el valor de la formación superior como herramienta clave de política pública para la transformación de las vidas particulares y de comunidades enteras en pos de enfrentar todas las formas de desigualdad social.

En este punto, los trabajos de Acosta (2019), Ezcurra (2019), García (2019, 2021) y Pierella (2014) ponen en discusión la anterior complejidad desde distintos niveles educativos que presentan su particularidad, al tiempo de señalar un sinnúmero de problemáticas, situaciones de exclusión y debilidades del sistema, que obligan a la búsqueda de estrategias por parte de las instituciones y sus actores para garantizar la enseñanza en el marco de la

desigualdad que caracteriza el cotidiano social. De esta manera, puede visibilizarse un desafío que continúa vigente en Argentina y en países de la región a pesar de las luchas sociales y derechos conquistados.

Frente a la alta vulnerabilidad social y a pesar de estas inconsistencias que atraviesan las instituciones, el paradigma del derecho a la educación¹ viene a colocar en el centro principios y valores como el respeto a la diversidad, lo intercultural, la inclusión, la igualdad, la educación sexual integral con perspectiva de género, la convivencia democrática, entre otros también acompañados por políticas de asistencia tendientes a subsanar las desigualdades sociales. En tal sentido, las escuelas junto a las instituciones de formación superior reconocen su papel en poder intervenir y modificar de modo favorable la trayectoria de sus estudiantes cuando estos/as provienen de experiencias de vida originariamente desfavorables.

2. Líneas de acción para la gestión en la formación superior de educadores corporales

La constante búsqueda de legitimidad en las ciencias sociales y las ciencias de la educación sobre sus problemas metodológicos y epistemológicos, ha llevado a la constitución de propios métodos y cuerpo teórico para comprender los fenómenos sociales. Con cierta correspondencia esto ha permitido a mediados del siglo XX en los ámbitos de la educación física, la actividad física y el deporte la aparición de dos grandes modelos: un enfoque biológico y otro humanístico, ambos circundantes en el campo y con intenciones de complementariedad desde nuestra perspectiva, a pesar de numerosos debates en la comunidad académica a nivel nacional, regional e internacional. Estos enfoques han generado programas de investigación retomados por redes, universidades, eventos académicos, grupos locales de estudio y pesquisa, etc., consolidando paulatinamente líneas

¹ El Movimiento Educación para Todos forma parte de un proyecto a escala global que tiene como fin erradicar el analfabetismo y garantizar una educación de calidad en toda la población, con especial atención en los niveles primario y medio. La iniciativa, que tuviera existencia en 1990 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, fue impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), marcando un hito en esta materia, y contó con el apoyo de otros organismos internacionales, lo cual ha multiplicado posteriores eventos bajo la misma iniciativa: educación inclusiva, equitativa, de calidad y permanente.

de estudio bajo estos enfoques epistemológicos. Asimismo, hallamos que los campos de la educación física (EF), actividad física (AF) y el deporte se encuentran influenciados de manera implícita o explícita por perspectivas traducidas desde la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Comité Olímpico Argentino (COA) e Internacional (COI), federaciones internacionales y nacionales de los diferentes deportes, acciones colectivas de intelectuales como el movimiento renovador brasileño en EF de finales del siglo XX o, en un plano mayor, la corriente internacional de Educación para Todos. En su conjunto, sin pretensión de agotar otras formas, entendemos que estos movimientos van introduciendo modos de regulación y orientando agendas en distintos momentos históricos y superficies geográficas.

Entre las fuentes analizadas, observamos que la educación física escolar es comprendida en el marco de las denominadas ciencias de la educación en tanto campo o espacio social en construcción. Esta categoría implica reconocer la presencia de agentes involucrados que disputan un lugar o posición en el campo a partir de la manipulación de capitales específicos circundantes (sociales, culturales, económicos, simbólicos), en un contexto de reglas comunes definidas en mayor o menor medida. Además, la presencia de estas luchas no solo se manifiesta en su dimensión epistemológica (teórica), sino también se materializan en el orden práctico-social. Otro aspecto a considerar es la polifonía o pluralismo disciplinario con el que cuenta la educación física, que puede ser observado en el cuerpo de investigaciones (artículos, libros, tesis de grado y posgrado, etc.), como en el propio léxico de sus actores/as: investigadores/as, gestores de la educación, docentes, estudiantes o familias. Asimismo, en la escritura de un artículo científico o, salvando las diferencias, en un informe realizado por un/a maestro/a en la escuela, pueden verse reflejadas categorías devenidas de la psicología, sociología, biología, pedagogía, etc.

Bajo este telón de fondo, la Facultad en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores² presenta actualmente en su oferta de formación los siguientes planes de estudio,

² Universidad privada argentina fundada en 1994. Es deseable remarcar que su origen forma parte de un contexto político y económico de corte neoliberal. Por entonces, la educación argentina era atravesada por tres rasgos centrales: desregulación, descentralización y privatización, contexto que permitió impulsar, incluso prestar apoyo por parte del gobierno, para la creación de instituciones educativas de

cuya evolución y reconocimiento oficial pueden reconstruirse a partir de las resoluciones y disposiciones ministeriales analizadas (Ministerio de Educación, 2001a, 2001b, 2022; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001, 2019; Secretaría de Educación, 2024).

- **Maestría en Actividad Física y Deporte**

- ❖ Maestría en Actividad Física y Deporte - R.M. 276/15 (2014-2024)
- ❖ Maestría en Actividad Física y Deporte - R.M. 915/24 (Aprobada por CONEAU en 2024. Categoría B. Plan Vigente)

● **Ciclo Complementario de Licenciatura en AF y Deporte (Presencial).**

- ❖ Ciclo de Lic. en AF y Deporte (R.M. 546/95 Disp.)
- ❖ Ciclo de Lic. en AF y Deporte (R.M. 546/97 Disp.)
- ❖ Ciclo de Lic. en AF y Deporte (R.M. 546/99 Disp.)
- ❖ Ciclo Complementario de Licenciatura en Actividad Física y Deporte - R.M. 1270/19 BA - R.M. 1201/19 CO - R.M. 1445/22 ED (Vigente desde 2022)

● **Ciclo Complementario de Licenciatura en AF y Deporte (Modalidad a Distancia)**

- ❖ Ciclo de Licenciatura en Actividad Física y Deporte - Gestionado con Modalidad a Distancia - R.M. 1116/01 (2001-2024)
- ❖ Ciclo Complementario de Licenciatura en Actividad Física y Deporte - R.M. 1270/19 BA - R.M. 1201/19 CO - R.M. 1445/22 ED (Vigente desde 2022)

● **Licenciatura en AF y Deporte (con título intermedio: Técnico Universitario en prácticas de iniciación al deporte)**

gestión privada. Paradójica es la situación que se puede evidenciar, por un lado, en la inclusión de instrumentos internacionales de referencia a derechos humanos en la reforma constitucional de 1994 y, por otro, la pérdida de calidad del derecho a la educación (Scioscioli, 2015).

- ❖ Licenciatura en Actividad Física y Deporte - R.M. 546/95 Disp. 47bis/99 D.N.G.U. con las modificaciones 44/00 y 20/01 (1995 al 2021)
- ❖ Licenciatura en Actividad Física y Deporte - R.M. 1282/19 BA - R.M. 1304/19 CO

- **Profesorado Universitario en Educación Física**
 - Profesorado Universitario En Educación Física - R.M. 2671/17 BA - R.M. 865/19 CO.

- **Tecnicatura en Deportes de Patinaje** (R.M. 2615/18)

- **Tecnicatura en Artes Marciales** (R.M. 200/2024)

El enfoque sociocultural en los campos de la EF, AF y deporte nos convoca a reflexionar en la circulación de conocimiento y en torno a la problemática entre el paradigma crítico de la investigación educativa y sus potenciales beneficiarios. Comúnmente la teoría crítica y aquello que se ha denominado en el campo de las ciencias de la educación como pedagogía crítica, buscan exhaustivamente develar el carácter injusto de las relaciones sociales y el sentido reproductor de desigualdades y/o posiciones de dominación en el sistema educativo. No obstante, la ambigüedad planteada por Tenti Fanfani (2018) viene a colación de que en muchas ocasiones aquellos oprimidos/as, discriminados/as, marginados/as, entre otras invisibilidades, por no encontrarse en condiciones materiales, sociales y culturales adecuadas, no pueden hacer uso de los resultados producidos por la práctica científica. Y aunque estos estudios logran sostener su relevancia cognitiva a nivel de la ciencia, pierden impacto social en estos contextos desfavorables, sin lograr llegar a aquellos sectores que forman parte de la demanda de este tipo de productos y quedando solo en el planteo teórico sin expreso aporte material.

Hacemos esta mención no solo por reconocer dicha problemática, sino a fines de jerarquizar la importancia que conlleva el establecimiento de vínculos duraderos entre las instituciones productoras de conocimiento y la comunidad. Allí, la *extensión* (en articulación con la formación e investigación) ocupa un papel primordial en cuanto a la necesidad de generar programas y proyectos eficaces que tiendan a superar esta distancia entre la generación de conocimiento y el plano sociocomunitario. Por caso, el desarrollo de cursos, seminarios, talleres o conversatorios asociados a la *formación continua* en los diferentes campos (actividad física, deporte, salud, educación ambiental, entre otros) permiten a las personas acceder a saberes valiosos y enriquecer su vida personal y profesional.

La formación continua en el ámbito universitario se concibe como el conjunto de propuestas educativas destinadas a la actualización, perfeccionamiento y ampliación de saberes y competencias a lo largo de la vida profesional. Esta función sustantiva de la universidad busca garantizar el acceso permanente al conocimiento, responder a las transformaciones del entorno social y fortalecer el vínculo entre universidad y comunidad.

En ese marco, hallamos la siguiente oferta:

- Diplomatura en Envejecimiento Activo
- Diplomatura en Preparación Física
- Diplomatura en Prácticas corporales en ámbitos naturales
- Diplomatura en Recreación Comunitaria

Entre los documentos analizados, la Resolución del Consejo Superior N° 85/2019 establece las líneas prioritarias de investigación y desarrollo de la Facultad de Actividad Física y Deporte (Universidad de Flores, 2019): I. Prácticas pedagógicas en la educación física escolar; II. Prácticas pedagógicas innovadoras en educación física; III. Entrenamiento Deportivo; IV. Rendimiento físico en el deporte; V. Periodización y métodos de entrenamiento deportivo; VI. Prácticas Corporales y Salud; VII. Actividad Física y calidad

de vida; VIII. Prácticas corporales y recreación; IX. Prácticas corporales e inclusión social; X. Prácticas corporales en ambientes naturales.

Los anteriores lineamientos prioritarios facilitan la identificación de áreas de organización curricular de las carreras, que a su vez posibilitan la ubicación según áreas temáticas específicas de trabajos finales, tesis de maestría y proyectos de investigación al interior de la Facultad de Actividad Física y Deporte.

i. Educación Física escolar

- Planificación y evaluación en Educación Física
- Prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física
- Educación Física con perspectiva de género
- Inclusión, diversidades y Educación Física
- Historia de la Educación Física

ii. Entrenamiento Deportivo

- Evaluación y desarrollo del rendimiento físico y deportivo
- Modelos de periodización en los deportes
- Psicología en el deporte
- Enseñanza del deporte
- Políticas públicas y gestión del deporte
- Estilos de entrenadores/as en el deporte
- Historia del deporte

iii. Prácticas corporales en ambientes naturales

- Gestión, previsión y planificación del riesgo en prácticas corporales en ambientes naturales
- Enseñanza de prácticas deportivas recreativas en ámbitos naturales

iv. Actividad Física, Recreación y Salud

- Recreación sociocomunitaria
- Prácticas corporales y desarrollo de las conductas motrices
- Inclusión, diversidad y acceso a las prácticas corporales
- Prácticas corporales expresivas
- Prácticas corporales introyectivas
- Actividad Física con adultos mayores
- Running

Además, identificamos la existencia de proyectos de *vinculación*³ no solo con otras instituciones de formación, sino también junto con la comunidad local. Esto posibilita la inclusión de diferentes prácticas corporales (expresivas, deportivas, artísticas, de contacto con la naturaleza, entre otras) desde un enfoque de derecho a la recreación (Gerlero, 2011). Es decir, generar los recursos materiales, humanos y sitios donde se lleven adelante experiencias corporales protagonizadas por personas de diferentes edades y entornos socioeconómicos, garantizando el acceso, conocimiento y disfrute de la vida cultural de la población.

3. Reflexiones sobre la formación en investigación

En primera instancia puede resultar algo irrelevante señalar que familiarizarse con la práctica investigativa en cualquier campo de conocimiento no acaba siendo suficiente con la mera apropiación de material referido a metodología de la investigación o la asistencia a cursos y seminarios teóricos. Por lo tanto, sostenemos que hay un aspecto intransferible de la práctica científica que solo se puede alcanzar en la medida en que los/as investigadores/as que se inician vayan integrándose a equipos conformados en relación a núcleos temáticos de

³ Convenios de beneficios con instituciones para ingresantes; convenios con instituciones educativas; cursos con puntaje docente; cursos de capacitación con certificación universitaria; RRII (relaciones internacionales) con universidades extranjeras y nacionales; compromiso con el desarrollo sostenible: miembros de la Red Argentina de Pacto Global ONU, Programa Ganar-Ganar de ONU Mujeres, Universidad Saludable, Programa Escuela Saludable.

interés y bajo circunstancias sociohistóricas, políticas e institucionales que así lo posibiliten. Sobre estas últimas condiciones, Wainerman (2011) hace referencia a problemáticas en relación a la formación de investigadores/as. Refiere a que, en gran medida, graduados/as en ciencias sociales presentan dificultades para esbozar una investigación en tanto la construcción de una problemática de estudio y sobre el diseño metodológico para dar respuesta a sus interrogantes. Esto se debe a una tradición en la formación profesional y académica donde la enseñanza de elementos que hacen a la investigación y la construcción teórica de las asignaturas son vistas de modo separado. Comúnmente, las cátedras dentro de la formación no prestan especial dedicación a franquear la teoría en base al modo (razonamiento, metodología) en que fue producido ese conocimiento y sobre el espacio de vacancia investigativo que podría seguirse en base a él. De manera adyacente, la misma autora expresa la importancia de concebir la formación de investigadores/as como un proceso minucioso, paulatino y como una forma de vida que muchas veces excede los horarios laborales, atravesando el cotidiano de la persona, producto de la pasión que le despierta su tarea. A su vez, será importante edificar la humildad intelectual y el respeto a las producciones de terceros sin perder la posición de criticidad. Es fundamental tolerar la frustración en base a obstáculos que se avecinan durante los procesos de pesquisa, así como la importancia de desarrollar la capacidad de trabajo e intercambio solidario entre colegas y equipos de investigación.

Otras problemáticas se asocian a partir de la baja historicidad en la formación en investigación en AF, EF y deporte si se lo compara con otras áreas como la psicología, las ciencias del espacio, matemáticas, etc. Ante esta dificultad, y siguiendo el enfoque democratizador de la educación superior (Suasnábar, 2015), consideramos crucial el papel de la institución formadora en función de acompañar y ofrecer apoyos a la trayectoria de los/as estudiantes a fin de garantizar condiciones de permanencia y acreditación. Son innumerables los relatos alrededor de la no culminación en instancias de licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados ante la realización del trabajo de investigación final o tesis, sea por la escasa experiencia de los/as aspirantes, la insuficiente claridad sobre qué

se desea investigar en virtud del conocimiento original que pueda aportarse o dificultades con la escritura académica. Resulta crucial entonces la responsabilidad asumida desde la institución formadora para establecer acuerdos y proyectos que permitan acompañar de la mejor forma dicha instancia.

Del mismo modo que se ha ido mostrando con anterioridad se exponen *líneas prioritarias* posibles de transformarse en procesos de investigación reales en las áreas vinculadas con la EF, AF y deporte. Todas ellas han sido recuperadas desde la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la institución analizada.

- **Líneas prioritarias generales**

- **Calidad de Vida**

- Calidad de Vida y Salud
- Calidad de Vida y Sociedad
- Calidad de Vida y Ambiente Físico

- ❖ **Sustentabilidad**

- Sustentabilidad Social
- Sustentabilidad Ambiental

- ❖ **Inclusión**

- Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo Social y Ambiental

- **Líneas prioritarias específicas**

- ❖ **Prácticas Pedagógicas en la Educación Física escolar**

- Prácticas pedagógicas innovadoras y transformadoras en educación física

- ❖ **Entrenamiento Deportivo**

- Rendimiento físico en el deporte

- Periodización y métodos de entrenamiento deportivo

❖ **Prácticas Corporales y Salud**

- Actividad física y calidad de vida
- Prácticas corporales y recreación
- Prácticas corporales e inclusión social
- Prácticas corporales en ambientes naturales

4. Reflexiones finales

El presente escrito ha tenido como objetivo establecer relaciones entre el derecho a la educación y la formación superior de educadores/as corporales, a partir del análisis de documentos vinculados a la gestión en la Facultad en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores para, posteriormente, describir e interpretar los lineamientos de la formación, vinculación e investigación en dicha institución. Reconocemos que buena parte de las instituciones privadas universitarias creadas en Argentina en el marco político y económico neoliberal de la década del 90, signada por una concepción de mercado y privatización de los servicios educativos, logran instalarse bajo escasos criterios previos de calidad (Fernández Lamarra, 2007). Esto ha llevado en dicho momento a una diversificación y heterogeneidad del sistema superior de educación, lo que movilizó el establecimiento de mecanismos de regulación para la pertinencia académica, política y social de las universidades (UNESCO, 2020). En este contexto, por impulso de las propias universidades en correlación con el Ministerio de Educación se crea en 1995 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), con el objetivo de evaluar periódicamente las instituciones universitarias y la acreditación de carreras de grado y posgrado en el territorio nacional.

A pesar de estas inconsistencias del sistema, también es cierto que dichas instituciones vinieron a cubrir una demanda social ante el aumento del acceso a la educación superior por parte de la población. De allí que la institución analizada se ocupara, entre otras carreras, de la formación de profesionales en los campos de la AF, EF y deporte, con fuerte presencia

federal en la actualidad a partir de los desarrollos de la educación a distancia y la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación ya avanzado el primer cuarto del siglo XXI.

Respecto a la planificación y gestión de los distintos planes de estudio y proyectos para la extensión e investigación, encontramos una recurrencia por revisar la función social que ocupan estas disciplinas comprendidas como áreas de conocimiento y bajo el compromiso por superar la perspectiva instrumental, normalizadora, disciplinadora y elitista que han sostenido largamente en su devenir histórico. Con relación a la educación de los cuerpos, uno de los caminos que se observan en las últimas décadas viene conforme a la generación de condiciones de posibilidad en tanto el acceso gratuito, democrático y crítico a la cultura corporal por parte de la población y, frente a este desafío, la educación superior debe poder estar a la altura de brindar una formación con estándares de calidad.

Señalamos que, en los documentos analizados, podría advertirse una mayor presencia y desarrollo académico de enfoques sociales actualmente comprometidos con la perspectiva de género, la interculturalidad, la educación ambiental integral, la educación emocional, la educación en inteligencia artificial y la erradicación de todo tipo de violencias, en tanto herramientas para afrontar las distintas desigualdades sociales. Estos enfoques emergen como núcleos conceptuales que interpelan la noción de calidad educativa y que, en los últimos años, desde posiciones progresistas, vienen configurando nuevos desafíos en materia de formación.

Finalmente, dada la naturaleza de las propuestas de formación, orientadas no solo a la innovación, sino también a la transformación efectiva de las prácticas y modos de producción de conocimiento, puede observarse una cultura de gestión sensible y responsable frente a las necesidades coyunturales, con una marcada atención a la sustentabilidad. No obstante, los desafíos vinculados a la inclusión y a la calidad educativa no deben perderse de vista.

5. Referencias

- Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. IPE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375590>
- Ezcurra, A. (Coord.) (2019). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. UNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2007). La universidad en América Latina y Argentina: problemas y desafíos políticos y de gestión. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 1(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327571005.pdf>
- García, P. (2019). El desafío de educar en contextos de desigualdad. En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 125-143). UNTREF.
- García, P. (2021). Afectividad, implicación y cuidado de trayectorias escolares. Intervenciones implementadas en las escuelas secundarias latinoamericanas para “que ninguno se pierda”. En C. Kaplan (Dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 89-125). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gerlero, J. (2011). La recreación como derecho constitucional en América Latina. Un estudio para reflexionar sobre el alcance de la recreación en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1(1), 1-16.
- Ley N° 24.521. (1995). *Ley de Educación Superior*. Boletín Oficial.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-62. <https://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/307>
- Ruiz, G. (2020). El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 544-560. <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-16>

Ruiz, G., & Scioscioli, S. (2018). El derecho a la educación: dificultades en las definiciones normativas y de contenido en la legislación argentina. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (114), 105-129.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/REDCons/article/view/69215>

Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. Eudeba.

Suasnábar, C. (2015). Democratización de la educación superior y políticas públicas de inclusión en América Latina. En M. Corrochano, A. Marrero & A. Otero (Comps.), *Educación superior en perspectiva comparada y regional* (pp. 111-119). Teseo; FLACSO; Universidad de la República; UFSCAR.

Tenti Fanfani, E. (2018). *Buen y mal uso de la teoría en la investigación educativa*. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del I Congreso de Investigación Educativa en la UNCo. Comahue, Argentina.
<https://www.youtube.com/watch?v=aDm0jkUtA04>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>

Wainerman, C. (2011). Consejos y advertencias para la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (pp. 27-51). Manantial.

6. Fuentes

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2001, 28 de noviembre). *Resolución Ministerial N.º 1116/2001: Otorgamiento de reconocimiento oficial y validez nacional*

al título de Licenciado en Actividad Física y Deporte – Ciclo de Licenciatura – modalidad a distancia – Universidad de Flores.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019, 28 de enero). *Resolución Ministerial N.º 1201/2019: Reconocimiento oficial y validez nacional del título de Licenciado/a en Actividad Física y Deporte – Universidad de Flores, Sede Comahue.*

Ministerio de Educación (2001a, 16 de abril). *Disposición DNGU N.º 20/01: Autorización para introducir modificaciones en los planes de estudio de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte y del Profesorado Universitario en Educación Física – Universidad de Flores.*

Ministerio de Educación (2001b, 16 de abril). *Disposición N.º 204/01: Modificación de los planes de estudio de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte y del Profesorado Universitario en Educación Física – Universidad de Flores.*

Ministerio de Educación. (2022, 24 de mayo). *Resolución Ministerial N.º 1445/2022: Reconocimiento oficial y validez nacional del título de Licenciado/a en Actividad Física y Deporte, modalidad a distancia – Universidad de Flores.*

Secretaría de Educación (2024, 23 de septiembre). *Resolución RESOL-2024-915-APN-SE#MCH: Validez nacional del título de Magíster en Actividad Física y Deporte – Universidad de Flores.* Ministerio de Capital Humano, Argentina.

Universidad de Flores – Consejo Superior (2019, 18 de diciembre). *Resolución N.º 85/2019: Lineamientos prioritarios de investigación y desarrollo para las carreras de la Facultad de Actividad Física y Deporte.*

Entre el derecho a la educación y la formación de
educadores corporales

Manuel Dupuy - Leonardo Gómez Smyth



EL FARO
REVISTA DE DOCENCIA UNIVERSITARIA

UFLO
UNIVERSIDAD