



# Revista Educativa Docente

## Vínculo educativo y posibilidades de inclusión de niños y niñas autistas

El trabajo explora las características del vínculo educativo necesario para incluir a niñas y niños autistas. A través de un análisis teórico basado en el psicoanálisis, se examinan conceptos claves y se propone una intervención educativa que crea espacios inclusivos.

**Cintia Cincotta**

## De la Banalidad del Mal, a la Banalidad del Enseñar

Hannah Arendt definió la "banalidad del mal" como la falta de reflexión sobre las acciones. Del mismo modo, un docente cae en la "banalidad del enseñar" al limitarse a tareas asignadas sin usar creatividad. Se necesita que los docentes superen sus obligaciones para resolver problemas y crear oportunidades.

**Cristian Santiago Mugna**

## Principales Temas

### La articulación de políticas públicas centradas en el deporte de la escuela

Se propone mejorar el acceso al deporte en secundaria mediante un enfoque intersectorial en el "deporte escolar". La iniciativa busca superar las promociones unilaterales, promoviendo deportes mixtos y sin distinción de género. Además, se sugiere crear un espacio de diálogo para redefinir el significado del deporte en cada sector involucrado.

**Paul Dani**

**Número 9**  
**Julio, 2024**



# Pensar La Educación

*Revista Docente*

**Publicar en nuestra revista  
es GRATIS**

Y podés **sumar puntaje  
docente** ante Juntas de  
Clasificación

Para hacerlo contactanos  
al **WhatsApp 3795100381**

Estaremos complacidos de  
publicar tu artículo.



**ProFE**  
Ediciones

**EDITORIAL DOCENTE**

INDEXACIÓN EN:

EDITADO POR:

CAICYT  
  
CONICET

**BINPAR**  
Bibliografía Nacional de  
Publicaciones Periódicas Argentinas Registradas  
Centro Argentino de Información  
Científica y Tecnológica

**ProFE**  
Ediciones

# SUMARIO

## Equipo editorial

### Dirección

Prof. Fernández Guillermo  
Manuel

### Editor asociado

Prof. Fernández Gustavo  
Gabriel

### Directora del Consejo Editorial

Lic. Lozano Ana Beatriz

### Miembros del Consejo Editorial

Lic. Julia Soledad Arrúa Ibarra

Prof. Elizabeth Caballero

Estefanía Elizabeth Fernández

### Edita

Profe Ediciones



[www.profeedicioneslibros.com](http://www.profeedicioneslibros.com)

Corrientes, Argentina  
(CP:3400)

La revista Pensar la Educación es una publicación cuatrimestral realizada por docentes. Su presentación es en formato digital y de carácter gratuita.

ISSN: 2796-8294

## Página 5

### Cintia Cincotta

Vínculo educativo y posibilidades de inclusión de niños y niñas autistas.

## Página 15

### Cristian Santiago Mugna

De la Banalidad del Mal, a la Banalidad del Enseñar.

## Página 21

### Paul Dani

La articulación de políticas públicas centradas en el deporte de la escuela.

## Página 31

### Juan Manuel Balmaceda

Inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de educación física.

## Página 39

### Luana Nahiera Rodríguez

La deontología en la profesión docente.



licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

## Editorial

Pensar la Educación es una revista digital periódica especializada en temas referidos al ámbito educativo. Constituye un espacio abierto para todos los docentes de los distintos niveles que deseen compartir sus reflexiones, experiencias, métodos de aprendizaje, y temas vinculados a la educación en general.

Consideramos que la fundación de esta revista es sinónimo de avance, ya que existe un gran vacío en lo que respecta a revistas educativas con la oportunidad de acceso y publicación para los docentes. Las que circulan, en su mayoría, pertenecen al ámbito universitario, de las distintas carreras y departamento de dicha institución.

Entendemos que los docentes y profesionales de la educación necesitamos contar con un espacio que nos pertenezca, donde publicar experiencias servirán para nutrir la colaboración entre colegas y fomentar prácticas tendientes a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hoy, a dos años de su primera publicación seguimos afianzando el principal objetivo que nos movilizó para fundar un espacio abierto y gratuito para todos los docentes del sistema educativo. Donde la posibilidad de compartir artículos y la satisfacción de obtener antecedente profesional sea un hecho posible que sume a la carrera docente.

**Prof. Fernández Guillermo Manuel**

**Director**

Cintia Cincotta<sup>1</sup>

## Vínculo educativo y posibilidades de inclusión de niños y niñas autistas

### Resumen

En el presente trabajo se intenta responder cuáles son las características que debe tener el vínculo educativo en el trabajo con niñas y niños autistas, para favorecer la inclusión, pretendiendo ser un aporte para los agentes de la educación. Se realiza un recorrido teórico por diferentes autores que, desde el psicoanálisis, aportan elementos para pensar los conceptos de educación, vínculo educativo, constitución subjetiva en el autismo y la posición del sujeto autista en relación con el Otro. Finalmente, se realiza una propuesta de intervención para el trabajo con sujetos autistas en el ámbito educativo, pensando en la habilitación de espacios que favorecen que el sujeto forme parte de la escena colectiva. La propuesta es la ampliación de los elementos constitutivos del vínculo educativo hacia un cuarto lugar a ocupar por un Otro que realice una lectura singular, facilitando el encuentro con los otros y favoreciendo la inclusión.

### Palabras claves

Educación- Vínculo Educativo- Inclusión- Autismo

### Introducción

El presente trabajo intentará indagar si el vínculo educativo adquiere características particulares en aquellos casos en los que la constitución subjetiva no supone la posibilidad de inscribirse en el lazo social, tal como éste es ofrecido por la institución escuela. Se indagará asimismo sobre las posibilidades de formar parte del colectivo que supone la escuela en niños y niñas cuya constitución subjetiva no posibilita fácilmente el lazo al otro.

Se propone sistematizar información sobre los temas mencionados, con la finalidad de constituirse en un aporte para docentes y acompañantes externos de niños y niñas autistas.

Se intentará dar cuenta de los siguientes interrogantes:

¿Se requiere una lógica distinta en el vínculo educativo para el sujeto con fallas en su constitución subjetiva para facilitar su consentimiento a la oferta educativa?

---

<sup>1</sup> Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología y Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Docente capacitadora e investigadora y Profesora Responsable del espacio curricular Psicología Educacional Correspondiente a los Profesorados de Educación Secundaria en Geografía, Historia, Ciencia Política, Lengua y Literatura e Inglés del IFDC- SL.

¿Qué posibilidades hay en el caso de niños y niñas autistas de formar parte de la institución escuela, cuando esto se asienta en la renuncia y las identificaciones, dos operaciones que implican un arduo trabajo para estos niños y estas niñas?

Los objetivos de este trabajo son indagar si el vínculo educativo con sujetos autistas requiere de características particulares para su conformación y delimitar cuál es la posición de los agentes de la educación más favorables para la inclusión del niño o la niña en el vínculo con el agente y con los pares.

Posición subjetiva y consentimiento del sujeto: elementos para pensar la constitución del vínculo educativo

En el *Malestar en la Cultura* (1920) Freud sostiene que los vínculos entre los sujetos son fuente de sufrimiento debido a la regulación y límites que la cultura impone a la exteriorización de la agresividad, a fin de que la misma se realice mediante “formaciones psíquicas reactivas”, que transmutan la agresión hacia identificaciones y vínculos amorosos de meta inhibida. Sin estas restricciones los vínculos “quedarían sometidos a la arbitrariedad del individuo.” (Freud, 1920, p. 93).

Propone también el concepto “narcisismo de las pequeñas diferencias”, como un fenómeno por el cual las comunidades vecinas se hostilizan, funcionando como “un escape a la pulsión en la hostilización a extraños” (Freud, 1920, p. 111), lo que permite la conformación del agrupamiento, al dirigir la agresión a quienes se hallan fuera.

Serán entonces las restricciones impuestas por la cultura a la agresividad la causa por la que los hombres no se sienten dichosos dentro de ella, siendo, sin embargo, necesarias para la vida en comunidad.

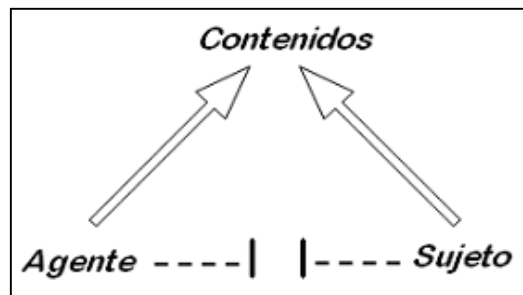
La teoría freudiana plantea que hay diversos mecanismos para dar tratamiento al conflicto entre cultura y pulsión. La educación es uno de ellos ya que está al servicio de dominar la dimensión pulsional por medio de los contenidos culturales (Tizio, 2003). Será a través del vínculo social que se propone en las instituciones educativas que se instala la función civilizadora de las mismas.

En la Conferencia 34<sup>o</sup>, Freud (1932) se refiere a la función de la educación sosteniendo que: “la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar” (p. 138), permitiendo al sujeto formar parte de un colectivo, a través de identificaciones con quienes lo conforman.

Ahora bien, esto no será sin síntoma. De ahí que Freud plantea en el Prólogo a August Aichhorn (1925) que educar es una de las tres profesiones imposibles, introduciendo la idea de la acción educativa como limitada e incompleta.

Siguiendo a Nuñez (2003) diremos que educación no es sinónimo de escuela. La escuela es uno de los espacios en los que la educación tiene lugar a partir de la transmisión y apropiación de saberes, que se concreta en lo que la autora llama Vínculo Educativo. Tizio (2003) lo define

como una “forma particular del vínculo social que se sostiene desde el campo pedagógico” (p. 171). Es una estructura constituida por tres elementos:



-*Contenidos de la educación*: son los bienes culturales seleccionados para su transmisión, aquello “que media entre el sujeto y el agente: une, precisamente, en la medida en que separa; en que impide el deslizamiento de la relación educativa a un tú a tú, que la invalidaría.” (Nuñez, 2003, p. 29). De allí la separación indicada en el esquema entre el agente y el sujeto.

-*Agente de la educación*: es el representante de las generaciones adultas. Su función es transmitir los contenidos a las nuevas generaciones, ofreciendo aquello que desde la cultura puede hacer lazo con los intereses del niño/a.

-*Sujeto de la educación*: se diferencia del concepto de “niño”. Aromí (2003) sostiene que: “Los educadores no trabajan con niños sino con sujetos de la educación a evocar y a producir, el niño nace, pero el sujeto es producido” (p. 125). El sujeto de la educación se constituye en el devenir del encuentro con el Otro, mediado por la cultura, cuando ese lugar es ofrecido por el agente y cuando el sujeto consiente a esa oferta, consentimiento que dependerá de la historia previa, de la relación con el Otro primordial, que imprime en el sujeto modos de funcionamiento propios, que conciernen a lo singular de cada niño/a.

Ya encontramos esta idea en Freud (1932) cuando sostiene: “es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños” (p. 138). Esta afirmación freudiana constituye una orientación para el agente: se debe identificar aquello que permite que el sujeto consienta al vínculo educativo, echando por tierra la tendencia a la homogeneización que ha procurado la escuela desde su origen. Se plantea hoy la necesidad de diseñar dispositivos de inclusión que permitan a los sujetos estar en la escena escolar.

Carbonell y Ruiz (2013) precisan que la inclusión es en el vínculo con los demás: “significa incluirse en el lazo social” (p. 150).

El vínculo educativo tal como se plantea en este recorrido teórico requiere de parte del sujeto una posición subjetiva que le permita ocupar el lugar de sujeto de la educación, posición subjetiva que no encontramos en el sujeto autista.



## La posición subjetiva en el autismo

Carbonell y Ruiz (2013) señalan tres elementos para pensar el autismo: la subjetivación del propio cuerpo, la relación con los objetos y el vínculo con el Otro.

La subjetivación del cuerpo implica, según Carbonell y Ruiz (2013) el reconocimiento y la identificación del niño con su imagen, que se produce entre los seis y los dieciocho meses en lo que Lacan llama Estadio del Espejo, momento en el que por su maduración motriz el niño percibe su cuerpo fragmentado, reconociendo sin embargo su imagen en el espejo de forma unificada e identificándose con ella, lo que da al cuerpo la consistencia de la que carece, y permite la delimitación de un adentro y un afuera, un borde y una discriminación entre el niño, los otros y su entorno.

Estos momentos van acompañados de la adquisición del lenguaje que permite ordenar el mundo, entrar en diálogo y dirigirse al Otro, quien interpreta el llanto del niño como un pedido y acude a él con una respuesta, estableciendo lo que el psicoanálisis llama el circuito de la demanda y permite el establecimiento del vínculo, el lazo al Otro, indispensable para el ser humano que permanece durante mucho tiempo en estado de dependencia para su supervivencia.

Esto nos conduce al segundo aspecto referido a la organización del cuerpo alrededor de las funciones corporales que son fuente de satisfacción. Para el psicoanálisis hay cinco objetos de satisfacción primordial que se constituyen alrededor de cinco orificios del cuerpo: la boca, los esfínteres, los genitales, los ojos y los oídos. Estos objetos no son naturales y se constituyen a partir del encuentro con el Otro de los primeros cuidados. El niño queda a merced de las formas en que el Otro responde a esta demanda: deberá esperar, aceptar o no aquello que se le ofrece, etc. Será a través del vínculo con los otros y por medio del lazo social como se regula el cuerpo y las satisfacciones corporales.

Dirá Brignoni (2003): “En la medida que ese Otro lo sujeta, o que él se sujeta a ese Otro, surge una posición subjetiva” (p. 199). Si esto sucede queda instaurado el lugar del Otro, la posibilidad del vínculo y el sujeto podrá sostener una posición subjetiva que le permita ocupar el lugar de sujeto de la educación.

En el sujeto autista no se ha constituido la imagen del cuerpo tal como se ha descrito, lo que explica la incoordinación motriz, la dificultad en sostener los límites entre su cuerpo y el cuerpo de los otros, la angustia frente a las sensaciones corporales. Las dificultades para comer, para el control de esfínteres, para tolerar los ruidos, para hablar, para sostener la mirada dan cuenta del fracaso en haber constituido el cuerpo de la satisfacción alrededor de los objetos llamados pulsionales, lo que dificulta poder situar los objetos en el entramado simbólico, metaforizarlos y sustituirlos. De ahí la preferencia que suelen tener estos niños por algunos objetos y la dificultad para separarse de ellos.

Estos avatares en el armado del cuerpo llevan al sujeto al repliegue sobre sí mismo como modo de defensa e intento de construir un límite con el entorno.



El vínculo se halla perturbado, ya que “no dispone de suficientes mecanismos para dirigirse al Otro” (Carbonell y Ruiz, 2013, p. 78), no participa del circuito de la demanda y el intercambio.

Entonces, los interrogantes que se plantean aquí son ¿cómo incluir en el vínculo educativo al sujeto autista, cuando lo que define su posición es la dificultad en el lazo con los otros?, ¿la configuración del vínculo educativo como estructura compuesta por tres lugares es útil para pensar la inclusión de sujetos autistas?

Si, como sostienen Carbonell y Ruiz (2013), la inclusión es en el vínculo con los demás y “significa incluirse en el lazo social” (p. 150) sostenemos como un ensayo de respuesta que será desarrollada en el próximo apartado, que el vínculo educativo tal como se ha descrito debe repensarse y asumir otra lógica para estos sujetos.

### **Posición y demanda del agente de la educación**

Como se describió anteriormente, el vínculo educativo está constituido por tres elementos: los contenidos culturales, el agente de la educación y el sujeto de la educación. La presencia de los contenidos culturales que median y separan al agente del sujeto es lo que evita la conformación de una relación simétrica, de tú a tú. Leo y Moyano (2005) enfatizan la importancia de esta característica:

La asimetría de lugar entre el agente y el sujeto de la educación evidencia una profunda asimetría de toda relación educativa. Si tomamos la educación como proceso de transmisión-adquisición, ese guion entre los dos términos funciona como límite o separación, a la vez que propicia un encuentro (p.66)

La función del agente de la educación es entonces influir sobre el sujeto por medio de los contenidos. En palabras de Antelo (2005), para que haya educación debe haber intención por parte del educador de impactar en el otro y suponerlo influenciabile, educable. Define al educador diciendo: "Un educador es, por definición, un metido, un entrometido, un heterometido. Ahora, este meterse consiste en ofertar más allá de la demanda" (p. 174). Esto implica que el educador hace una propuesta al alumno, una propuesta que no es solicitada.

En el vínculo entre el agente y el sujeto la demanda del primero sobre el segundo está en primer plano. El niño o niña, que por su constitución subjetiva puede hacer lazo al otro, responderá de alguna manera a esta demanda, aunque el consentimiento del sujeto nunca sea total, ni siempre, ni a todo.

En el caso del sujeto autista, se parte de un rechazo radical al Otro. Por lo que la posibilidad de responder a la demanda del agente se halla en entredicho si la misma no cuenta con un tratamiento particular, que considere las posibilidades del sujeto.

El psicoanálisis aporta elementos para pensar el trabajo con estos niños y estas niñas en lo escolar a fin de que puedan formar parte de la escena colectiva.

## **Inclusión escolar en sujetos autistas: una mirada psicoanalítica**

Al hablar de inclusión escolar de niños y niñas autistas, el psicoanálisis sostiene que es necesario flexibilizar las condiciones que la escuela ofrece e implementar dispositivos con “una lógica de intervención colectiva” (Demarco, 2020, p. 16), lógica distinta a la que habitualmente se sostiene en las escuelas que desde su origen ponen en marcha mecanismos tendientes a la homogeneización, produciendo la segregación de aquel que no logra ingresar en el *para todos*.

En este sentido, Kiel (2008) plantea trabajar desde una “operación destotalizante sobre la conformación del grupo como conjunto cerrado” (párr. 3) que apunte a romper con la concepción de los grupos como homogéneos, como forma de contrarrestar la segregación de aquel que se ubica como diferente, segregación que Freud trabaja en lo que llama “narcisismo de las pequeñas diferencias”, concepto descrito anteriormente.

Esta operación destotalizante es central, si retomamos la definición de Carbonell y Ruiz (2013) que definen a la inclusión como “un proceso de inclusión en el vínculo con los demás” (p. 150).

En este sentido, el psicoanálisis pone en primer plano la posición que el educador debe adoptar para favorecer el lazo social, ya que la intervención es en el campo del Otro y se torna preciso ubicar cuál es la versión del Otro que necesita el niño (Coccoz, 2016).

Como se señaló anteriormente, el vínculo educativo se caracteriza por la presencia del adulto que demanda. Esto se torna excesivamente intrusivo para el niño o la niña autista. Por lo que es central que haya alguien que pueda tamizar la demanda (Carbonell y Ruiz, 2013).

Coccoz (2016) hablará de no demandar, de no pedir para que el niño no se vea obligado a defenderse del Otro. Propone, más bien, “invitarlo al diálogo de manera delicada, sin una demanda directa, sin pedidos, y por supuesto, sin la recompensa y el castigo” (p. 86). Es lo que Lijtinstens (2014) ha dado en llamar “presencia discreta” y Di Ciaccia (2003) el reverso de la posición del amo por parte del adulto. Errecondo (s/f) hablará de la necesidad de que los partenaires del niño se sostengan como un otro regulado y limitado, atiendan a la singularidad, a los intereses del niño para que, partiendo de estos, se pueda encontrar un modo posible de ampliación de los mismos, facilitando las relaciones entre el sujeto y su entorno.

Se señala como necesario para este fin que el niño o niña cuente con varios adultos y que “cada uno se referencie al otro para descompletarse a sí mismo y autorizar al otro, para que el docente no quede como único responsable de un niño frente a la institución ni ese niño a merced de un solo adulto.” (Kiel, 2008, párr. 9)

## Un triángulo ampliado. El cuarto elemento en la inclusión de niños y niñas autistas

A partir de estas consideraciones respecto de la posición del partenaire del niño o niña autista, es posible retomar la idea original del vínculo educativo como estructura compuesta por tres lugares para pensar una lógica que favorezca la inclusión del sujeto autista.

La propuesta es pensar esta estructura como constituida por cuatro elementos: el sujeto de la educación como lugar a ofrecer y ocupar por el niño o la niña, el agente de la educación como lugar ocupado por el docente, los contenidos a transmitir y un cuarto lugar ocupado por aquel partenaire que acompaña al niño en el dispositivo de inclusión.

Este “triángulo ampliado” puede graficarse del siguiente modo:



Este gráfico propone mantener la asimetría entre el agente y el sujeto, ya que (como se ha mencionado anteriormente) es lo que permite la trasmisión y el encuentro con los bienes culturales, acercando aquello que puede ampliar y encauzar el interés del sujeto.

Que el docente pueda sostener su posición es lo que habilita un encuentro con el niño mediado por los contenidos, y evita una relación de pares, que invalidaría la tarea del educador.

Ahora bien, a partir de las consideraciones realizadas sobre la dificultad del niño o la niña autista de ocupar el lugar de sujeto de la educación consintiendo a la demanda que viene del Otro (tal como esta es presentada en el esquema original del vínculo educativo) es que se introduce un cuarto lugar: el del partenaire del niño o la niña: un adulto que media la relación entre el sujeto y los contenidos u oferta realizada por el agente.

La posibilidad de contar con este cuarto lugar posibilita que la oferta que se realice al niño tenga en cuenta sus posibilidades y sus intereses. Será este partenaire quien, haciendo una lectura de lo singular, podrá hallar puntos de encuentro entre la oferta y el niño o la niña. Será quien podrá tamizar la demanda del agente, demanda que a través de los contenidos culturales se hace al niño o niña. De esta manera, la demanda del agente y su oferta no es recibida de manera directa por el sujeto, sino que cuenta con la lectura y adecuación del partenaire.

Coccoz (2016) señala que

El problema del sujeto autista es que está en el caos, no puede filtrar lo que le llega de todas partes. Nosotros tenemos un filtro, el filtro del fantasma organiza la realidad....Pero el sujeto

autista no parte del límite, sino todo lo contrario, de la falta de límite... El exceso, la invasión frente a la que muchas veces, se tapan los oídos, se tapan los ojos, se aíslan para defenderse de ese acoso. La cuestión es cómo concebir ese caos, y luego, cómo tratarlo (Coccoz, 2016, p. 57)

Tomando esta orientación podemos decir que el partenaire cumple la función del fantasma en el neurótico: filtra aquello que viene de afuera y lo transmite y organiza, propone un ordenamiento acorde a las posibilidades del niño o la niña, desde una lectura singular. De este modo, facilita un encuentro con los otros, favoreciendo la inclusión.

La doble flecha que vincula al sujeto y al partenaire indica que es éste quien al recibir los contenidos culturales (que constituyen a su vez la demanda del agente) los dirige y presenta al niño, siendo a su vez también a quien el niño puede dirigirse.

Podemos ver aquí que la relación no se define por la asimetría. No hay una separación entre el partenaire y el niño o la niña semejante a la que se sostiene entre el agente y el sujeto. Sino que el partenaire debe sostenerse en falta, como Otro barrado, orientado por el no saber todo sobre el niño. Su posición no será, desde el principio, la del sujeto supuesto saber.

## **Reflexiones finales**

Al hablar de inclusión escolar de niños y niñas con dificultades en su constitución subjetiva se sostiene la necesidad de flexibilizar ciertas condiciones que la escuela ofrece para que ellos y ellas puedan formar parte. Son estos niños y estas niñas que no ingresan fácilmente al dispositivo escolar quienes denuncian los mecanismos de exclusión que el mismo genera. La posibilidad de realizar prácticas objetivantes o subjetivantes depende de los lugares que se ofrezcan, de las propuestas que se realicen.

Es necesario contemplar la dimensión subjetiva que muchas veces pretende desecharse, apelando a explicaciones pretendidamente científicas que ubican el malestar en causas biológicas, ya que esta dimensión no desaparece y el considerarla será lo que posibilitará realizar prácticas más respetuosas.

La implementación de dispositivos de inclusión es hoy lo que permite ofrecer un lugar a estos niños y estas niñas, como modo de contrarrestar el efecto de exclusión del dispositivo escolar tradicional. La pregunta que surge de este trabajo es si será posible alguna vez una escuela que oferte, de entrada, un lugar para todos y todas, que esté configurada de manera tal que la singularidad no deba “hacerse un lugar” a través de un dispositivo específico, sino que ese lugar esté vacante, habilitado.

Freud (1920) sostiene el malestar como estructural, como parte ineliminable de la vida con otros. La apuesta tal vez sea pensar y trabajar en pos de que este malestar no genere efectos de exclusión y podamos ver a cada sujeto como merecedor del lugar que le pertenece.

## Referencias

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político*. Fundación La Hendija.

Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp. 119-138). Ed. Gedisa.

Brignoni, S (2003). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En Tizio, H: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 199-212). Ed. Gedisa.

Coccoz, V. (2016). El estado congelado de la palabra en el autismo, en *Logos 9*. Grama Ediciones.

Carbonell, N. y Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Editorial Gredos S. A.

Demarco, F. (2019) La inclusión como efecto del colectivo. En Kiel, Laura (Comp), *Coordenadas de lo Posible*. UNTREF.

Di Ciaccia, A (2003). *A propósito de la práctica entre varios. Jornadas de estudio sobre psicoanálisis*. Eudeba.

Errecondo, M. *Algunos fundamentos de la práctica entre varios*. EOL (Sección Rosario), (Inédito)

Freud, S. (1932). Conferencia N° 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. En *Obras completas (Vol. 22)*. Ed. Amorrortu.

Freud, S. (1992). Prólogo al libro *Juventud descarriada* de August Aichhorn. En *Obras completas (Vol. 19)*. Ed. Amorrortu.

Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. En *Obras Completas (Vol. 21)*. Ed. Amorrortu.

Kiel, L. (2008) *Psicoanálisis-educación. Un dispositivo de intervención en instituciones educativas*. Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Categoría Estímulo.

Leo, M y Moyano, S (2003). Experiencias. Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp. 65-72). Ed. Gedisa.



# ¿Querés sumar puntaje docente?



**Convertí tus trabajos en libros:**

- *Tesis*
- *Monografías*
- *Material didáctico*
- *Investigaciones*

**En más puntos para tu legajo**

[www.profeedicioneslibros.com](http://www.profeedicioneslibros.com)

 3795100381

Cristian Santiago Mugna<sup>1</sup>

## De la Banalidad del Mal, a la Banalidad del Enseñar

### Resumen:

La filósofa Hannah Arendt, en base a las observaciones que hizo durante el juicio a Adolf Eichmann (en Jerusalén) creó el concepto de “banalidad del mal”. El mismo consistía en sostener que el mal puede llegar a ser banal (trivial y sin importancia) cuando la persona no es capaz de reflexionar sobre sus propias acciones. Cuando no hace uso de su libertad para pensar, reflexionar y decidir acerca de sus acciones. Cuando se convierte en una especie de máquina que solo cumple órdenes. Del mismo modo, un docente puede caer en la banalidad del enseñar, cuando su accionar solo se reduce a cumplir actividades pre-asignadas. Cuando limita su actividad a lo que está meramente obligado. Cuando no hace uso de su libertad y creatividad, para generar soluciones a los problemas que se presentan entre sus alumnos. Aunque estos a veces, excedan su responsabilidad. Necesitamos, hoy más que nunca, docentes que vayan “más allá” de los problemas de sus alumnos y las limitaciones de los recursos, e intenten generar oportunidades y soluciones. Existen ejemplos que nos enseñan que es una tarea difícil pero no imposible. Héroes anónimos que nos animan a intentarlo.

### Palabras Claves:

Banalidad del Mal – Reflexión – Docente – Plus Ultra – Deber

### “Los hombres no nacieron para morir, sino para innovar”

Esta frase no solo fue dicha por Hannah Arendt<sup>2</sup>, sino que fue hecha vida durante toda su existencia. Su personalidad, libros y postulados fueron el fiel reflejo de ello. Nacida en Hannover, Prusia (actualmente Kelingrado), provenía de una familia judía y desde temprana edad no solo se observaba su fuerte carácter sino también su gran capacidad intelectual y su amor por la filosofía, aunque ella prefirió siempre definirse como pensadora y no como filósofa.

---

<sup>1</sup> Profesor en Filosofía (ISPI N°4031, Fray Francisco de Paula Castañeda) Diplomado Superior Universitario en Construcción de la Ciudadanía. Diplomado Superior Universitario en Diversidad y Educación (UCES, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales)

<sup>2</sup>Hannah Arendt (Hannover, 1906 - Nueva York, 1975) filósofa alemana, pensadora, socióloga, profesora de universidad, escritora y teórica política. Estudió en las universidades de Marburgo, Friburgo y Heidelberg.



“Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal”<sup>3</sup>, fue su libro más controvertido y perspicaz. Dicho libro, le acarreó muchas incomprensiones e incluso el odio de buena parte del pueblo judío. Pero tanto sus defensores, como detractores no pueden negar la ocurrencia y “revolución ética” que postuló: “La Banalidad del Mal”.

Para comenzar debo exponer que el origen de su postulado surge al haber presenciado el juicio a Adolf Eichmann, coronel de las SS nazis enjuiciado en Jerusalén como responsable directo del transporte de miles de judíos a los campos de concentración y responsable indirecto, posteriormente, de su eventual exterminio. Como buena filósofa, se esforzó por observar el caso desde una mirada integral y lo más objetiva posible. Contemplando en este ex militar alemán, un conjunto de características no reconocidas por lo presentes. Según ella, Adolf: no poseía rasgos antisemitas, ni una personalidad retorcida, ni una psiquis enferma, ni adhería a los ideales y valores del Partido NAZI. En conclusión, él no era un monstruo o la “personificación del mal” sino un simple burócrata que obedecía órdenes con responsabilidad y eficacia.

No había en él un sentimiento de bien o mal respecto a sus actos, pues no reflexionaba en sus consecuencias. Esto no lo convertía en inocente a él, ni a sus actos en neutros. Pero daban otra perspectiva del caso. Y en esto se basó la corresponsal del *The New Yorker*, para expresar que algunas personas actúan dentro de las reglas y leyes del sistema vigente al que pertenecen sin pensar (reflexionar) en la moralidad de sus actos. Renunciando a utilizar su Razón y por ende a su Dignidad de ser Personas (Seres Pensantes).

Hasta aquí la persona de Arendt y la exposición de lo que ella definió como “Banalidad del Mal”. Datos que pueden corroborarse recurriendo a la bibliografía pertinente.

Ahora un análisis personal que intenta hacer uso de la “Propia Dignidad de Ser Pensante”, como lo definiría la misma Hannah.

Creo que sus detractores (los cuales son mayormente de origen hebreo) no lograron comprender la profundidad y alcance de su postulado. Y se dejaron llevar por su sed de justicia antes que por su razón...

Primeramente, porque ella nunca definió a Eichmann como inocente e insistió (posteriormente) en que la elección moral sigue siendo libre, incluso en un totalitarismo. Seguidamente se observa que Hannah no tenía una buena opinión de Adolf ya que lo consideraba poco inteligente y falto de habilidades.

Finalmente estableció la complejidad de la condición humana (Por ejemplo, cuando Eichmann declaró en el juicio que simplemente había tratado de cumplir con Immanuel Kant y su Imperativo Categórico. En otras palabras, “el solo cumplía con su Deber”) y

---

<sup>3</sup> *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*, Hannah Arendt, Viking Press 1963

alertó que es necesario estar siempre atento a esta “Banalidad del Mal”, para evitar que se repitiera nuevamente.

Aunque comparto con la pensadora la complicidad (desde el silencio hasta la cooperación) de ciertos líderes judíos. Creo que le faltó mencionar que las Tropas Aliadas también fueron cómplices desde su lugar. De hecho, conocían la cruel realidad de los Campos de Concentración y Exterminio, como las Vías Ferroviarias que conducían a Auschwitz y nunca las bombardearon. Tampoco fue una prioridad liberar a los judíos presos en los Campos, puesto que esto se dejó lamentablemente para la fase final. Siendo que de otro modo hubiesen podido haber salvado muchas vidas. El mismo Sastre Jean Paul<sup>4</sup> en su libro: “Reflexiones sobre la Cuestión Judía”, menciona la complicidad del gobierno francés para con el régimen nazi y la posterior hipocresía con el pueblo judío.

Aunque no comparto enteramente las objeciones que se le hace a la pensadora. Puedo comprender la reacción del pueblo judío, que sintió el postulado de Hannah como una relativización de la responsabilidad de Adolf Eichmann y la monstruosidad de sus actos. Aunque, a mi parecer, no fue el propósito de la autora.

Y hoy... ¿Existe en nuestra sociedad actual, la Banalidad del Mal? ¿O el peligro de esta?

Si. Este peligro existe y está presente en nuestras aulas. Y somos nosotros, los docentes, sus principales protagonistas. Lamentablemente la tarea de educar puede convertirse en algo banal si nuestro “ser docente” se reduce a cumplir órdenes, reglamentos y tareas pre-asignadas (carentes de sentido, propósito y de reflexión personal). Despersonalizando nuestra tarea y convirtiéndonos en simples funcionarios que su única meta es tildar el casillero vacío de tareas por cumplir...

Para eso podemos encontrar muchas justificaciones y argumentos de lo más variados. Desde la falta de recursos, la mala remuneración, los alumnos que no quieren aprender, la cultura y el entorno que no ayudan... hasta problemas personales y familiares.

Y mientras cumplamos con nuestras obligaciones básicas y rutinarias como docentes (asistir al aula, mantener el orden, dar los contenidos asignados y evaluar) podremos decir y hasta “sentir” que cumplimos con nuestro deber, al igual que lo hacía Adolf Eichmann. Sé que no es lo mismo... lo sé. No estoy equiparándolo a lo mismo. Son cosas distintas... pero ambas tienen en común a personas que renuncian a reflexionar sobre la real consecuencias de sus actos o la falta de ellos. La “no acción”, ya es una acción y tiene consecuencias. O como dijo el filósofo Slavoj Žižek:

---

<sup>4</sup> Jean Paul Sartre (París 1905 - París, 1980) filósofo, escritor, novelista, dramaturgo, activista político y crítico literario francés. Existencialista y marxista.

*“El intento, aunque sea fallido, siempre permite mejorar. Se aprende, se crece. En cambio, si se cae en una posición pasiva e indiferente, ocurre lo contrario. Aparece la decadencia, el descenso, el total estancamiento. **La pasividad equivale a la muerte de la conciencia.**”*

Lamentable, podemos caer en esa actitud fácil de “solo cumplir con nuestra obligación” y no comprometernos en realidad con nuestro rol educador. Y ni hablar del “Plus ultra”.

Plus ultra (del latín) significa “*más allá*”. Surge por oposición a “non plus ultra”, significa literalmente “*no más allá*”. Tiene su origen en la expresión que, según la leyenda, Hércules grabó en el estrecho de Gibraltar para indicar que no había tierra más allá, que ahí terminaba el mundo conocido. y aparece como divisa en las columnas del escudo de España, en referencia al hallazgo del Nuevo Mundo.<sup>5</sup> Primeramente utilizado por el Carlos I<sup>6</sup> y luego adoptado como lema por España. Esta expresión fue elegida para expresar la valentía y el dinamismo del Imperio español, capaz de desafiar la antiquísima advertencia de la mitología griega, según la cual Hércules había puesto dos pilares en el estrecho de Gibraltar. Creyéndose que este era el límite del mundo, la última frontera que los marineros podían alcanzar en el mar Mediterráneo.

Aquellos grandes maestros o profesores que hemos admirado a lo largo de nuestra vida: no solo cumplían con su obligación de educadores, mostrando su alegría y motivación dentro del aula, sino que muchas veces observamos cómo se “extralimitaban” de sus simples obligaciones e iban “más allá”. Vivían con absoluta naturalidad aquel “plus ultra” que motivó siglos atrás a los navegantes para desafiar los límites establecidos por la sociedad de su tiempo.

Para muchos es movilizador y motivador ver series como “Merlí” o “Rita” que narran historias de un profesor y una maestra, empeñados en cambiar las vidas de sus alumnos para bien. Ayudarlos a superar obstáculos, desafiarlos a explorar e investigar nuevos horizontes, retomar los estudios abandonados y animarnos a comenzar nuevos. Esas series, aunque muy buenas, no dejan de ser (en el fondo) ciencia ficción y lo sabemos.

Es por eso que tenemos que hacer memoria activa de nuestros propios “héroes anónimos” que hicieron la diferencia en nuestra educación. Aquellos que fueron “más allá”, que nos prestaron un libro, leyeron algún escrito personal, nos animaron a publicar algo, dar una charla y comprometernos con algún sueño o proyecto. Aquellos que vieron nuestro potencial y no nuestra limitación. Nuestra fortaleza y no nuestra debilidad.

Es necesario ver que es posible ir contra corriente y hacer de la escuela un lugar donde sea posible cambiar vidas y destinos. Y algunos ejemplos nos ayudarán a verlo...

---

<sup>5</sup> Real Academia Española, plus ultra / non plus ultra

<sup>6</sup> Carlos I, rey de España y V del Sacro Imperio Romano Germánico (1500-1558)

Una maestra uruguaya, viendo que un niño siempre iba mal vestido y sucio a la escuela. Pide hablar con su madre. Luego de conocer en profundidad de la problemática, le comenta a la madre qué si no está en condiciones de hacerse cargo del niño, podría darlo en adopción. La contacta con un asistente social y el niño es adoptado rápidamente. Cambiando la vida del niño para bien.

Otra maestra, en los años 70, observa que un niño llega golpeado a la escuela (en esa época no era obligación denunciar estos abusos) pero ella, luego de hablar con el alumno, llama al padre y le dice que: la próxima vez que su hijo llegue con golpes a la escuela, les dirá a los militares que él es un subversivo y anda en cosas raras. Tampoco puede faltar a clases el niño, porque si sucede, lo denunciará también. Pasan los días y la realidad del niño cambia de la noche a la mañana. La madre del alumno está tan agradecida, que en invierno siempre le acerca sopa casera, a la maestra, como muestra de su gratitud. El niño mejora en la escuela en todas las áreas.

Un maestro del noroeste argentino, separa a dos alumnos que se estaban peleando. Conversa con cada uno, a solas. Uno le comparte que ese compañero y otros suelen decirle “burro” y eso lo enfurece. El maestro, le dice que le pregunte a su papá (camionero) cuantos burros pisó en su vida con el camión. Y cuantas vacas, caballos u otros animales. A la semana, vuelve el alumno contándole al maestro que su papá nunca atropelló a un burro, pero si a otros animales. Entonces el docente le dice que cada vez que sus compañeros le digan “burro”, no les responda nada... pero que “por dentro” se ponga contento, porque el burro es un animal muy inteligente. Tanto que nunca lo pisan y el siempre sigue su camino.

Pasan los años, y el maestro ya jubilado viaja a la capital de la provincia y le llama la atención una empresa de transporte con el apellido de su alumno y un burrito de logotipo. Entra a la oficina y pregunta si conocen a “fulano de tal” y le dicen que es el jefe de la empresa. Ahí le consultan quién era el. Al decir que fue su maestro de primaria... le piden que espere que ya lo llamaban. ¡Todos los empleados conocían la historia de aquel maestro y su jefe! Y fueron a llamarlo.

Todas estas son anécdotas, reales, de docentes comunes y corrientes que fueron “más allá”, que se animaron a hacer la diferencia. Que optaron por el “plus ultra” antes que por una moralina que solo cumple deberes y tareas asignadas. Sin comprometerse de verdad con la realidad que nos interpela.

Necesitamos, hoy más que nunca, docentes que vayan “más allá” de los problemas de sus alumnos y las limitaciones de los recursos, e intenten generar oportunidades y soluciones. Existen ejemplos que nos enseñan que es una tarea difícil pero no imposible. Héroes anónimos que nos animan a intentarlo.

Hoy como docentes, tenemos el peligro convertir el enseñar en algo banal. De ser meros funcionarios que se limitan a ser una rueda más del engranaje. De no reflexionar

acerca de las consecuencias, positivas o negativas, de nuestros actos. De caer en una pasividad que desaproveche oportunidades únicas de cambiar las vidas y los destinos de nuestros alumnos.

Finalizo este escrito con frases de Nelson Mandela, sobre la educación:

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

“La educación es el gran motor del desarrollo personal”.

“Sólo la educación de las masas puede liberar al pueblo.

Un hombre educado no puede ser oprimido, si es capaz de pensar por sí mismo”.

### **Bibliografía:**

- Filosofía Hoy, N°50. La Filósofa Hannah Arendt. Pág. 31 – 45
- Diccionario de la Real Academia Española, Plus ultra – non plus ultra
- Nelson Mandela, Jhon Carlin, Factor Humano. Educación
- Apuntes Ética, Hannah Arendt. ISPI N° 4031, Fray Francisco de Paula Castañeda
- Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil, Hannah Arendt, Viking Press

Paul Dani<sup>1</sup>

## La articulación de políticas públicas centradas en el deporte de la escuela

### Resumen:

Con el objetivo de ampliar las oportunidades de acceso a la cultura del movimiento y el deporte en el nivel secundario, se propone abordar un proceso de articulación intersectorial con foco en el "deporte escolar". Revisar lógicas focalizadas de promoción del deporte escolar, como propuestas que suelen responder a criterios unilaterales (detección de talentos, promoción estacional para captar estudiantes secundarios) que no logran perdurar ni impactar en una amplia población interesada en acceder a ellas. En un encuadre que establece la no distinción de género en los grupos de clase de Educación Física, es necesario promover escenarios deportivos que nos permitan coherentizar la práctica escolar, con propuestas en el "más allá de la escuela" que nos permitan explorar la posibilidad y potencialidad de deportes mixtos o sin distinción de género. En este sentido, la escuela puede contribuir a la implementación de las cuestiones de género en el deporte en las instituciones que históricamente han ostentado su desarrollo. Y por ello, más que "dar permiso" a federaciones y organizaciones que detentan el desarrollo del deporte, proponemos construir un espacio que permita generar un diálogo y poner en tensión lo que representa el Deporte para cada sector involucrado en su desarrollo.

### Palabras clave:

Deporte – Escuela – Política pública – Educación Física

### Una lectura posible del contexto:

Antes de focalizar en la mirada sobre el deporte *en o de* la escuela, resulta conveniente contextualizar brevemente sobre el lugar de la Educación Física en la escuela secundaria pública, haciendo foco, muy especialmente, en los escenarios escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina; donde hemos detectado algunos escenarios críticos que habilitan el presente análisis que, bien podría ser pertinente en otros contextos educativos similares.

Toda intervención educativa se debe hacer montado en un escenario que dialoga con los contextos donde sucede. En el caso de la Educación Física, no podemos soslayar, cierta presión constante que la misma recibe sobre su legitimación "Hace más de 50 años que el pedagogo alemán del deporte Konrad Paschen escribió sobre "Schulsport-Misere" / "Miseria Deportiva Escolar" (1969), y hace ya más de 30 años, el académico estadounidense Larry Locke hizo la

---

<sup>1</sup> Profesor Nacional de Educación física. Licenciado en Actividad Física y Deportes.

siguiente declaración: “Si la EF va a tener una presencia significativa en las escuelas secundarias del siglo XXI, será mejor desechar el modelo dominante y comenzar de cero” (1992:362).

Hoy, no podemos negar la existencia de ciertos escenarios de desanclaje epistémico que la Educación Física ofrece que debieran ser abordados, por quienes ejercen roles de gestión, como una oportunidad para ampliar la mirada “monocromática” a la que estamos acostumbrados. Intentar abrirnos a la reflexión sobre la Educación Corporal para permitirnos problematizar lo que ha sido la mirada sobre el cuerpo en la Educación Física, buscando interpelar a aquéllos que consideran que se trata simplemente de educar el cuerpo.

En el encuentro de docentes de Educación Física, realizado a inicios del ciclo lectivo 2023, en ocasión de comunicar, reflexionar y proyectar la implementación de la resolución ministerial 1045/23 que obligó a repensar el formato específico de las clases, planteaba “La formación de los grupos de estudiantes para las clases de Educación Física podrán ser integradas por estudiantes de diferentes divisiones teniendo en cuenta edad, actividad elegida por el/la estudiante y categoría, sin distinción de género” Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEGCABA 2023). El debate habilitado dejó entrever los diferentes modos de percibir el ejercicio de la profesión docente y los diversos sustentos de dicha práctica.

*“No lo comparto, estamos eliminando el único espacio para trabajar por género y desarrollar los potenciales individuales de los mismos.” “Es negativo porque baja la competitividad...”; “diferencias fisonómicas, la vergüenza de ambos géneros, culturalmente las propuestas gimnásticas y coreográficas son rechazadas ...”; “Nos planteamos algunas dificultades al momento incorporarlo en el nivel superior por su condición anatómica fisiológica en los deportes de contacto”; “... en ciclos superiores algunos compañeros consideran que los deportes en competencia los varones segregarian a las mujeres”. (voces docentes en el encuentro (Encuentro de intercambio, reflexión y producción en movimiento. Destinado a Docentes de las ocho regiones educativas de todas las áreas; Media, Técnica, Superior y Artística, marzo de 2023, MEGCABA).*

Estamos, quizás, ante miradas extemporáneas o un paradigma caduco para los tiempos que corren, pero, dichas opiniones y miradas dan cuenta de las prácticas desarrolladas hoy. Por eso acordamos con la lectura de cierto desanclaje epistémico o cierto volumen de prácticas que se sostienen desde marcos que no logran trascender una concepción de cuerpo fragmentado. Deberíamos lograr visibilizar “aquéllos trozos disgregados del cuerpo en la Educación Física que solicitan una nueva mirada sobre la corporalidad en la Educación” (Gallo Cadavid, 2009) logrando así, problematizar un universo de prácticas sostenidas en base a creencias extemporáneas.

Remitiéndonos a la mirada del Lic. Raúl Gómez, “...la corporeidad, es una categoría filosófica, antes que una categoría pedagógica didáctica, resultaría un desliz semántico utilizar



la palabra corporeidad para llevarla a la categoría de contenido curricular, sería un reduccionismo... La corporeidad siempre está en juego, la didáctica la puede recuperar con mayor o menor intensidad” (Gómez, 2020)

Una intervención desde la Educación Física Escolar, debe alimentar la perspectiva del saber, afirma Gómez; la intervención docente centrada en la generación de aprendizajes que habiliten nuevos saberes y no solo la perspectiva del activismo u entretenimiento. Éstas, si ocurrieran, deben ser solo el piso, el punto de partida. El diseño curricular puede, sin lugar a dudas, ser soporte de la construcción vincular inicial e indicador de fortaleza epistémica, sostiene Gómez.

Una potencial consecuencia de la persistencia de estos escenarios críticos donde la Educación Física sucede (o no sucede), sería que la disciplina, en la realidad de nuestras escuelas públicas, no alcance el perfil de una actividad de enseñanza y aprendizaje relevante, deteriorando aún más su “razón de ser y estar”.

La educación física escolar, durante mucho tiempo, estuvo sujeta a las lógicas rutinizantes; la estandarización, el control de procesos y resultados propios de las burocracias educativas modernas, como afirma Marrero (2013) pero, lo complejo resulta ser que, en no pocos escenarios de práctica docente, dicha rutinización se sostiene hoy día. Estos escenarios, sumados a otras complejidades propias de la disciplina, como la necesidad de materiales específicos, el desarrollo en contraturno las más de las veces, el difícil acceso a espacios adecuados para su práctica alejados y/o divorciados del resto de la escena escolar, atentan contra el sentido y necesidad existencia si no fuera porque, persiste una política pública que pone en valor no solo la existencia de la Educación Física sino, hoy más que nunca, su revitalización como disciplina que aporta al desarrollo integral de las personas con especial énfasis en su dimensión corporal.

En este sentido y tomando como ámbito específico de desarrollo de la Educación Física en los espacios escolares, es necesario trabajar, no solo para ampliar la carga horaria destinada a la disciplina en las escuelas (como sugiere la OMS), sino su calidad y sus nuevas perspectivas de abordaje.

*“Enseñar” y lograr aprendizajes “o no ser” es el lema de advertencia para los profesionales si queremos que la Educación Física sobreviva como disciplina escolar. Una Educación Física de calidad significa que el foco esté en la enseñanza del movimiento y el deporte, y en resultados de aprendizaje relacionados ... La cultura del movimiento fuera de las escuelas debería ser un punto fundamental de referencia para la organización de las clases de Educación Física y las actividades deportivas escolares. (Crum, B. 2012)*

## **El Deporte, ¿Es o se hace?**

En ese sentir - pensar - hacer, que nos demanda la tarea docente, es necesario focalizar la atención en todos los elementos que componen la trama disciplinar, institucional, territorial y

social, respecto del sentido que adquiere la Educación Física en su “hacer” cotidiano. En ese ejercicio, podemos posar la mirada sobre la dimensión que adquiere uno de los agentes de la Educación Física con hegemonía de presencia en las clases y que surgió como eje de análisis a la hora de argumentar sobre las posibilidades que habilita la resolución 1045/2023<sup>2</sup>; nos referimos al deporte.

Pero ¿qué es el deporte hoy? ¿Cómo atraviesa a la escuela y por qué lugares lo hace? La práctica del deporte profesional de la alta competencia, sometido a la racionalización de la producción con vistas a la máxima eficiencia y eficacia (García Ferrando, 1998), aparece en el plano social como modelo de consumo que impacta en las subjetividades de nuestros/as estudiantes y docentes también. Imaginemos el protagonismo en nuestras vidas, del fútbol situándonos en el pasado campeonato mundial. “Por la propia definición del fenómeno, pero también por sus alcances, se trata de un campo estrecho, constituido por un pequeño y selecto número de profesionales del deporte orientados al alto rendimiento, donde el tipo de habilidades requeridas para su desarrollo y la elevación de los estándares, a priori, marcan límites claros para la expansión de este tipo de actividad” (Marrero, 2013). La actividad física, en este contexto, se encuentra destinada a convertirse en actuación, en un espectáculo exhibido por medios masivos de comunicación (radio, TV, cine, medios escritos, internet), aportando a la construcción de referentes culturales e identidades individuales y colectivas que podemos visibilizar mediante las más diversas expresiones conductuales. El deporte, así visto, estaría lejos de ser un componente que moldee el “deber ser” del deporte de la escuela, pero no podemos negar el nivel de adherencia con el que cuenta en la sociedad.

*“Para que el deporte adopte una forma pedagógica es necesario que sea implementado en las escuelas y en los clubes deportivos teniendo en mente fines educativos muy explícitos...”*  
*“Éstas finalidades educativas serían marginales a los propósitos principales de los deportes profesionales que son actualmente una forma de entretenimiento público donde la victoria es prioritaria sobre la educación de los jugadores”* David Kirk (2008)

Pero, en la sociedad actual, convive además, otro modelo, el de la actividad lúdica, la práctica deportiva recreativa ligada al ocio, al uso del tiempo libre y al juego, donde los mismos deportes alrededor de los cuales se desarrollan las competencias del más alto nivel son, también, implementados como modos de “desrutinización” (Dunning-Elias, 1992) de la vida cotidiana. La práctica de deportes grupales, tales como el fútbol, el voleibol, el básquetbol, el handbol, los deportes de playa, los deportes alternativos, son ejemplos de este tipo de actividad, afirma Marrero (2013). Se trata de una práctica “gratuita” en la medida en que no persigue ningún tipo de utilidad más que la satisfacción y el placer que son la esencia de la actividad: *“(...) el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente*

---

2 ART 253 de dicha resolución indica además en el punto 7. Las clases de educación física serán dictadas por profesores/as independientemente del género de los/as estudiantes a su cargo.”

*aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de 'ser de otro modo' que en la vida corriente".* (Huizinga, 1984: 44) Libertad, espacio, tiempo, reglamentación, tensión y disponibilidad lúdica, el hecho de ser un fin en sí mismo, son rasgos que caracterizan al juego. En este contexto, el deporte, se despoja de aquellos mandatos que lo rigidizan y se permite explorar un cariz más social. Se atreve a retornar a su status de actividad lúdica, de simplemente juego que, claramente, necesitará de reglas para ser jugadas con otros y otras, reglas que podrán ser construidas entre los actores de manera democrática, dando cuenta de las características del contexto donde se pretende poner en juego aquello que dichos actores llamarán deporte de todos modos. Lo que permite, por ejemplo, jugar al fútbol, aunque el número de jugadores, el espacio, los tiempos difieran del instituido como reglamentario. Será entonces el deporte social con su propuesta del deporte como herramienta para la inclusión, el desarrollo de valores, la transformación social; trayendo a la escena institucional, social y comunitaria aquello que otros escenarios estrictamente deportivos no logran transitar. O quizás miran en profundidad la experiencia que el 1994 de Defensores del Chaco con el futbol de potrero, notoriamente instituyente y hoy instituido como futbol callejero, donde interpelan, además, las lógicas de poder que porta el Deporte<sup>3</sup>

Retomando el camino de las prácticas deportivas espontaneas, que suceden muchas veces sin resorte de coordinación institucional o su presencia resulta muy difusa, Marrero (2013) sigue diciendo que, de todos modos, la condición de aparentemente espontáneo y gratuito no las exime de los diferentes grados de penetración y representación social que toda actividad humana posee. Se trata, en general, en ciertos contextos culturales, de prácticas muy fuertemente segmentadas por género: las mujeres adultas pocas veces participan, ni siquiera jugando con otras mujeres, frecuencia que desciende todavía más entre las clases bajas. Plantea Marrero (2013), "...éste es un ámbito que se mantiene a salvo del impulso racionalizador: la orientación hacia los criterios racionales de eficiencia, característicos de los deportes profesionales, es mínima, y la rutinización inexistente." Enfatizamos aquí, que dicha condición desrutinizadora es la que permite el sostenimiento de la actividad al actuar como proveedora de placer, emoción y bienestar individual y colectivo.

### **El deporte ¿en la Escuela, (de) la Escuela o ambos?**

En nuestro caso, debemos animarnos a comprender las complejidades que el deporte, como constructo cultural, conlleva para poder redimensionar su lugar en una escuela que busca, no sólo replicar o apropiarse de lo cultural, sino, también, transformar aquellos rasgos culturales necesariamente debemos transformar en pos de una mejora en la calidad de vida, el desarrollo y evolución de la sociedad desde una perspectiva de derechos.

*"Para quienes quieren participar de competencias donde ganar es el foco puede generar situaciones un poco más riesgosas. Teniendo en cuenta que en el alto rendimiento los deportes*

---

<sup>3</sup><http://www.fundacionfude.org.ar/futbol-callejero/>

*son por género ...”. “... Se modifican las reglas del deporte (se pierde el origen del mismo) se pierde el contacto físico (según género) se hace más lento el juego, se limita...” (Encuentro de intercambio, reflexión y producción en movimiento. Destinado a Docentes de las ocho regiones educativas de todas las áreas; Media, Técnica, Superior y Artística, marzo de 2023, MEGCABA).*

Indiscutiblemente no existe claridad sobre como la escuela debe abordar el Deporte desde una perspectiva de derecho que le resulta inherente a ella. Un posicionamiento, que debemos entender como estratégico, para abordar la complejidad de lo planteado, es que los supervisores, directivos y docentes, asuman el potencial político del rol que desempeñan. Poner de relieve dicha perspectiva del rol, les permitirá diseñar caminos para el abordaje de este y otros focos propuesto en el marco de las políticas públicas existentes que impactan tanto en la Educación como en el Deporte.

En búsqueda de ampliar las oportunidades de acceso a la cultura del movimiento y el deporte, quienes gestionan proyecto educativo donde se inserta la Educación Física de nivel secundario de la CABA, deberían abordar un proceso de articulación intersectorial con eje en el “deporte de la escuela”, donde poder lograr sinergias que permitan optimizar la gestión de políticas públicas que tienen como destinatario al mismo sector de la población, nuestros niños/as, adolescentes y jóvenes. En dicho nuevo escenario de encuentro de gestión de políticas públicas, revisar las lógicas focalizadas para la promoción del deporte en la escuela, como suelen ser las propuestas que responden a criterios unilaterales (detección de talentos, promoción estacional para la captación de estudiantes secundarios y otros formatos similares) que no logran perdurar o impactar en una población amplia interesada en acceder. Además, luego de la tan esperada Resolución 1045/23 que, como ya se planteó, instala la no distinción de género en los grupos de Educación Física, se hace necesario promover escenarios deportivos que nos permitan coherentizar con propuestas en el “más allá de la escuela”.

La conformación de grupalidades diversas, resulta un nuevo escenario, recientemente obtenido para la Educación Física en el nivel secundario de la Ciudad. Ha llegado, luego de años del advenimiento de la ley de Educación Sexual Integral (26150/06) la posibilidad de construir, hacia el interior de nuestras escuelas, las coordenadas pedagógicas que orientan relatos y discursos que sostienen las prácticas escolares.

La posibilidad y la potencialidad de los deportes mixtos o sin distinción de género que la escuela hoy debe propiciar, seguramente interpelarán las lógicas de funcionamiento de las instituciones dedicadas exclusivamente a lo deportivo, quizás, menos permeables a los devenires de las crecientes transformaciones sociales; y es justamente por ello que la figura de una mesa de trabajo ínter-extrasensorial donde pensar el “Deporte de la Escuela” resultaría una oportunidad de aprendizaje y no solamente un escenario de coordinación de intereses sectoriales donde los actores intervinientes solo busquen satisfacer su necesidad.

En este contexto, el Deporte de la Escuela, no puede simplemente ser el deporte instituido en el “afuera de la escuela”. Nuestra población estudiantil necesita aprender y “aprehender” el deporte como legado cultural pero no, sin antes, brindarles herramientas desde una perspectiva que la escuela se encuentra en condiciones inmejorables de brindar, respecto de otras instituciones, una perspectiva de derecho.<sup>4</sup>

La escuela puede coadyuvar a la Instrumentación de las temáticas de género en el deporte.<sup>5</sup> Y por eso, más que “dar permiso” a que las federaciones y organismos que aplican políticas públicas que impactan en la población escolar, se propone construir un escenario novedoso, un espacio que permita generar un diálogo y poner en tensión el despliegue de “estrategias específicas de acuerdo a intereses vinculados con la ubicación en el campo social” que cada sector esgrime. Como señala Bourdieu (2001), “presencia de una red duradera de relaciones y de la existencia de relaciones de reconocimiento e inter reconocimiento mutuo” lo que nos debería permitir ampliar el impacto de una política pública que tiene por destinatarios/as, nuestras adolescencias y juventudes.

Pensar junto a otros organismos públicos, privados, instituciones y federaciones deportivas que consideran la escuela como escenario para la promoción y desarrollo del deporte, obliga exactamente a eso, “pensar juntos”.

Pensar implica pensar situado, experimentar, plantear problemas no para buscar rápidamente una respuesta que clausure sino para demorarnos en degustar, transitar, vivenciar en ellos, las posibles respuestas o abordajes. *“El pensamiento necesita detención, es una pausa que abre un paréntesis y requiere detención.”* (Duschatzky – Skliar, 2014). Pensar el deporte, pero desde una lógica de pensamiento del estado en tanto éste toma cuerpo mediante la política pública. Es pensar lo común del deporte que nos atraviesa a todos, pero, para pensar lo común es necesario asignar un lugar a la particularidad, a la diferencia; decidir sobre ella, articularla y en ocasiones no satisfacer la demanda que ella plantea en cuanto particularidad (Abad - Cantarelli 2010, pág. 78).

Las instituciones constituyen un motor central de la dinámica de las políticas públicas, sea para identificar problemas, para diseñar y gestionar una política donde participen una multiplicidad de actores, se identifican aliados estratégicos, se articulan las coaliciones y los acuerdos, y se sostienen en el tiempo (Fabián Repeto. 2009, p. 144), atravesadas, claro, por sus

---

<sup>4</sup> Con respecto a la exclusión social, Bailey dice que existen cuatro dimensiones sobre las cuales deberían intervenir las prácticas deportivas para atender el proceso de exclusión social y atenuarlo: Espacial, relacional, funcional y de poder, ya que muchos participan de las actividades, pero pocos con el volumen suficiente, y además es poca la carga horaria otorgada a la clase educación física en las escuelas. La edad y ubicación geográfica son variables que influyen directamente en la participación; y existe distinta participación y desventaja en las mujeres con respecto a los varones, las minorías étnicas y las personas con alguna discapacidad.

<sup>5</sup> para que el deporte y la actividad física sean verdaderamente inclusivos deben cumplir con ciertas condiciones, ya que las actividades deportivas no son productos homogéneos de la experiencia, si no que la experiencia individual en la misma actividad puede estar sujeta a variaciones, así como sus efectos; y entre las variables para que se cumplan tales condiciones está la naturaleza de la enseñanza y el apoyo de la supervisión. (Richard Bailey, 2005)

respectivos “marcos institucionales”<sup>6</sup> que deben ponerse en discusión si se pretende una construcción conjunta.

Debemos buscar la integralidad, para darle a las intervenciones una mayor coherencia e impacto, a través de la convergencia de las mismas, privilegiando la perspectiva del destinatario, que en este caso son nuestros adolescentes y jóvenes.

*“Ahora bien, la legitimidad estatal, en cuanto instancia representativa de la unidad política, no produce por sí sola articulación en tiempos de fragmentación. De modo tal que el Estado, si quiere ser más que un universal puramente abstracto, debe poder ser articulador de intereses particulares, identidades heterogéneas y diversos grupos y organizaciones de la sociedad civil en el horizonte de un proyecto” (Abad - Cantarelli 2010 pág. 79).*

Es por ello que necesitamos identificar los obstáculos para la articulación que han sido, entre otros, la fragmentación de las intervenciones producto de la especialización temática, los problemas de la implementación en cada sector de la gestión pública, los propios modelos organizacionales que, sin pensarlo demasiado, muchas veces resultan inadecuados y los celos sectoriales o seudo defensa del territorio percibido como propiedad. No pocas veces, la articulación entre la Secretaría de Deportes y el Ministerio de Educación en la ciudad, ni siquiera se percibía como horizonte deseado o posible por ser considerada por alguna de las partes como no pertinente, lesiva a los intereses e incluso invasiva. Entendemos que se ha evolucionado y se logra visualizar escenas de encuentro a esferas muy altas de la intervención política, lo que haría posible imaginar que realmente existe una política pública que piensa en la sincronía entre Educación y Deporte. Ahora bien, ¿en qué término? ¿Tienen protagonismo los supervisores y docentes de Educación Física?

Conscientes de ello, los que ocupan roles de gestión, deberían reconocer que el abordaje de la promoción y desarrollo del deporte debe tener como protagonista a la escuela, y las estrategias a implementar deberían emanar de la conformación de una mesa intersectorial que habilite la unificación de información, criterios, objetivos y recursos compartidos. En definitiva, desde una perspectiva política situada, se trata de optimizar los recursos disponibles para garantizar su uso eficaz y maximizar el impacto de las acciones que estén alineadas directamente con la mejora en la gestión e implementación de la política pública.

### **A modo de cierre solo cabe abrir el diálogo:**

Montados en ese paradigma organizacional las y los actores involucrados en la gestión deberían abonar la conformación de una mesa coordinadora intersectorial donde diferentes actores, entre ellos las/los supervisores/es de Educación Física, pudieran asumir un

---

<sup>6</sup> Dentro de la complejidad de las políticas, los modos en los que se agregan o desagregan intereses, se procesan conflictos, se negocian intercambios de recursos y percepciones del mundo están determinados por un tejido de mecanismos históricamente conformados, que se denomina “marco institucional” (F. Repeto, 2009 pag. 144)



protagonismo sustancial, claramente ampliando el radio de intervención que, más que percibirse como carga extra, debería concebirse como parte del rol en la mejora.

Un nuevo espacio de gestión, donde, en procura de esa integralidad deseada, paulatinamente puedan sumarse otros actores que puedan incidir en los proyectos de vida de nuestros estudiantes (Educación, Deporte, Salud, otros). En este punto, en el caso que aún no existiera, las y los supervisores de nivel primario y secundario, deberían acordar los términos para poner en agenda el deporte escolar definiendo los puntos de encuentro con intenciones de articulación de la política pública. A priori, esta temática puede percibirse como saldada hacia el interior de los distintos ámbitos, pero, me permito poner en duda dicha percepción a la luz de lo expuesto y sobre todo luego de haber transitado el rol de Supervisor de Educación Física en el equipo de gestión conformado por las ocho regiones educativas de la CABA, donde hemos identificado esta vacancia. Serán espacios urgentes e innovadores si se logra, antes, “parar la pelota”, pausar las urgencias sectoriales, poner en discusión los marcos institucionales para identificar los escenarios de acuerdo en base a una perspectiva de derecho que, finalmente permita definir que hablamos cuando hablamos del “Deporte de la Escuela” y como el Deporte, además de ser lo que es, puede ser de otras diversas maneras a partir de este encuentro dialógico.

### **Bibliografía:**

- Abad, Sebastián - Mariana Cantarelli (2010) *Habitar el Estado* - 1ra ed. - Buenos Aires Hydra, 2010. 124 p.
- Añasco, Alejandro Lucio (2016) “La implementación de políticas públicas en el ámbito de las prácticas corporales” en *RIHUMSO* Vol. 1, n° 9, año 5, mayo de 2016, pp. 48-68.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Duschatzky, L; Skliar, C; (2014). Los vínculos en las escuelas. *Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales*; Universidad La Salle; *Educação, Ciência e Cultura*; 19; 1; 7-2014; 9-22
- Flores Macías, R. y otros (2012). La construcción de la identidad personal y El desarrollo de la auto-autoría. *AGO.USB Medellín-Colombia* V. 12 No 2 PP. 214- 547
- Gallo Cadavid, Luz Elena (2009) El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 35(2), 232-242 en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000200013](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200013)
- García Ferrando, M. y Lagardera Otero, F. (1998) *La perspectiva sociológica del Deporte*, (Comps.) Sociología del deporte, Alianza, Madrid.



- Ley 23.849. Convención de los Derechos del Niño.  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infoleg>
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral
- Maiori, M. (2015). La Educación Física dentro de las políticas públicas vinculadas al deporte y la actividad física. 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina.:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7158/ev.7158.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7158/ev.7158.pdf)
- Marrero, A. (2013). La crisis de la Educación Física y el auge del deporte espectáculo: dos manifestaciones de la modernidad tardía. *Educación Física Y Ciencia*, 7, 18-36. En: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv07a03>
- Nazer, J. C. ¿Educación física o Educación física biológica?  
<http://www.efdeportes.com/>
- Padilla Galvez, J. (2022). Estado de cosas, goznes, creencias y certezas. *Estudios Filosóficos*, 70(203), 69–95. Recuperado a partir de <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1411> (Original work published 23 de marzo de 2021)
- Gomez, R. (2020) “La Educación Física y la Escuela en Tiempos de Aislamiento” Pistas para pensar. Ed. Espíritu Guerrero, 2020.  
<https://www.facebook.com/espirituguerreroeditor/videos/281168212880164/>

Juan Manuel Balmaceda<sup>1</sup>

## Inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de educación física

### Resumen

Si bien está socialmente instalada la importancia de la actividad física y el derecho de todos a una participación plena y efectiva en las clases, en la práctica este derecho se dificulta por diferentes motivos, por escasa formación en atención a discapacidad, diversidad e inclusión educativa en los profesorados, porque los docentes poseen escasas estrategias y herramientas para abordar tanta heterogeneidad en las aulas, a lo que se suma, otras dificultades como la falta de elementos y materiales y, las características de las instalaciones que no brindan accesibilidad.

### Palabras claves

Discapacidad – Diversidad – Participación - Inclusión – Educación Física

### Introducción

La importancia de la actividad física y del deporte está socialmente aceptado, al igual que el derecho de todos los alumnos a participar en igualdad de condiciones, y, deben ser garantizados en la escuela. La sociedad apoya esta inclusión, sin embargo, en la práctica se advierte que la falta de capacitación docente opera como una barrera para lograr esa inclusión, especialmente en las clases de Educación Física

Muchas veces es en las clases de Educación Física es donde aparecen ciertas dificultades para una inclusión plena.

Existen numerosos estudios sobre la importancia de la actividad física y deportiva inclusivas, está socialmente instalado el tema de que la actividad física es importante, que es un derecho de todas las personas y existe legislación que garantiza el derecho de las personas con discapacidad a desarrollar actividad física y deportiva en igualdad de condiciones, pero, en la práctica, en el ámbito de las instituciones educativas, no siempre se respetan esos derechos, los alumnos con discapacidades no pueden elegir qué actividades realizar, ni suele lograrse una efectiva inclusión en las clases de Educación Física por diversos motivos.

La escasa capacitación en discapacidad de los docentes y problemas de accesibilidad en los edificios escolares dificulta esa inclusión. Urge entonces una mayor capacitación

---

<sup>1</sup> Profesor de educación física.

de los profesores en inclusión, que redunde en clases y prácticas de educación física y deportivas más inclusivas.

## **Marco teórico y legal**

La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física responde a un enfoque de derechos basado en principios y normas del derecho internacional, que está garantizado por nuestras leyes y la Constitución.

La Convención sobre los derechos del niño, en su artículo 31, reconoce el derecho de niños y niñas al descanso, a la recreación, al esparcimiento y al juego y, la Convención sobre Discapacidad, en su art. 30, garantiza, a las personas con discapacidad, el goce pleno de todos los derechos humanos y libertades en igualdad de condiciones.

Este enfoque, al promover el ejercicio pleno e integral de los derechos contemplados por la Convención y las leyes, propicia una educación inclusiva y el desarrollo del máximo potencial de cada alumno.

## **Modelo social**

Esta inclusión de los alumnos responde a los principios del modelo social. Este modelo surge a partir del rechazo a las características de los modelos de prescindencia y rehabilitador. El modelo social sostiene que las causas que originan la discapacidad no son científicas, sino sociales. No son las limitaciones individuales de las personas con discapacidad la causa del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar los servicios apropiados y para garantizar que las necesidades de esas personas sean tenidas en cuenta dentro de la sociedad. Este modelo considera que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en la misma medida que el resto de las personas sin discapacidad. Sostiene, además, que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación plena de su diferencia. Considera que las causas que la originan son sociales, y que las soluciones deben dirigirse hacia la sociedad. Si el modelo rehabilitador se centra en la normalización de las personas con discapacidad, el modelo social aboga por la normalización de la sociedad, de manera que ésta llegue a estar pensada y diseñada para incluir y atender las necesidades de todos. Entre las medidas que se destacan está la accesibilidad universal. El modelo social parte del supuesto que, si la sociedad es la que discapacita, también es ella la que debe incluir, en este caso, a través de propuestas escolares, deportivas recreativas inclusivas, realizando acciones afirmativas y proporcionando, apoyos necesarios para que todos puedan ejercer el derecho a la recreación y al juego en igualdad de condiciones. Para lograrlo es necesario implementar medidas de igualación y un diseño universal para promover el pleno goce de todos los derechos.

La actividad física, además, es una actividad valiosa para avanzar en los procesos de inclusión social, ya que favorece la interacción con otros.

El análisis de la inclusión y la accesibilidad está basado en la necesidad de brindarle a todo el alumnado las mismas posibilidades de transcurrir su trayectoria escolar siendo parte activa de la misma y no meros espectadores. Hago referencia a esto, ya que en las clases de Educación Física es donde más se suelen notar las complicaciones o diferencias a la hora de hacer participar a todos los estudiantes en una misma actividad o tarea.

Los profesores terminan optando por “dejar a un costado” a los alumnos con discapacidad o por darles tareas o actividades que nada tienen que ver con la Educación Física, generando exclusión y un sentimiento de frustración en estas personas.

### **Importancia del deporte inclusivo**

Los deportes inclusivos son aquellos deportes de acceso universal, pensados para que deportistas con y sin discapacidades puedan jugar en conjunto.

La importancia del deporte inclusivo radica en que permite impulsar un cambio de actitud fundamental entre los niños y niñas en relación a la inclusión de personas con discapacidad.

El deporte es una actividad divertida y sana que debe ser practicada por todos, en todas las edades, sin distinción de condición ni capacidades. La práctica del deporte conlleva una mejora de las habilidades sociales y físicas que favorece muy especialmente a las personas con algún tipo de discapacidad: mejora de la coordinación general, ayuda con la postura corporal, desarrollo de la orientación espacial, desarrollo de la fuerza, resistencia, flexibilidad y tono muscular, y, mejora el nivel progresivo del aprendizaje y de la autoestima.

El deporte inclusivo consiste en practicar un deporte entre personas con y sin discapacidad. De entre las diversas formas de realizar ejercicio, ésta es altamente recomendable, no sólo por el bienestar físico y mental que conlleva, sino porque además consigue mejorar la calidad de vida y la inclusión social a través de una práctica común: el deporte.

En el ámbito escolar, las y los docentes de educación física, no podemos quedar al margen de los procesos de construcción de una escuela inclusiva, en este sentido, desde el área de Educación Física, debemos orientar nuestros contenidos y nuestras prácticas hacia el desarrollo de valores y actitudes que potencien procesos de educación inclusiva.

Es importante entonces, visibilizar el deporte adaptado e inclusivo en las instituciones educativas comunes, así como también dar a conocer de qué se trata el mismo y hacia quiénes está dirigido. El fin buscado es que los profesores puedan ponerlo en práctica en sus clases, para que las personas con discapacidad tengan una participación activa durante

la hora de Educación Física y no sean meros espectadores de las mismas, y, que el resto de los alumnos experimenten nuevas sensaciones y sean parte de este cambio necesario que debemos afrontar todos juntos, que es el de la inclusión.

## **Deportes alternativos**

Se entiende por deporte alternativo a aquel que se diferencia del tradicional, ya sea por el uso de un material diferente, cuyo fin inicial no era la utilización en la actividad deportiva, o porque recibe un uso distinto, que aquel para el que fue diseñado originalmente.

### Características

Los deportes alternativos se utilizan a menudo en las clases de educación física y presentan las siguientes características:

- Persiguen fines educativos.
- Los agrupamientos son mixtos.
- Promueven la coeducación.
- Favorecen la igualdad de condiciones.
- Presentan reglamentos simplificados.
- Le dan una mayor importancia al proceso que al resultado.
- Permiten el desarrollo de valores y actitudes positivas.
- Posibilitan una mayor participación que los deportes convencionales.

### Beneficios de los deportes alternativos

La práctica de deportes alternativos tiene efectos muy positivos sobre los alumnos. Algunos de los beneficios que se les atribuyen son:

- Favorecen la socialización.
- Promueven la cooperación y el trabajo en equipo.
- Desarrollan valores de tolerancia, solidaridad y de no discriminación.
- Posibilitan la adquisición de habilidades de resolución pacífica de conflictos.
- Fomentan la igualdad entre niños y niñas.
- Permiten que todos los alumnos disfruten.
- Contribuyen a la mejora de la condición física y al desarrollo de habilidades motrices.

- Proveen al estudiante de alternativas de ocio a los deportes de práctica mayoritaria.

Los niños disfrutan con los deportes alternativos porque presentan una reglamentación simplificada y suelen ofrecer más posibilidades de éxito.

Es frecuente escuchar sobre discapacidad, deportes adaptados y deporte inclusivo, no obstante, hay diferencias entre deporte adaptado y deporte inclusivo.

#### Deportes adaptados

El deporte adaptado consiste en adecuar una disciplina deportiva a las necesidades de la persona con discapacidad. Los deportes adaptados son aquellos deportes convencionales con un mínimo de adaptación, en las reglas o materiales, pero que sostienen la esencia del deporte original. Mientras que, en el deporte inclusivo, en cambio, la persona con discapacidad practica un deporte de forma recreativa junto a personas sin discapacidad.

### **Ejemplos de Juegos y deportes adaptados**

- *Goalball*, deporte paralímpico creado específicamente para personas ciegas y con discapacidad visual, en el que participan dos equipos de tres jugadores cada uno. Se basa principalmente en el sentido auditivo para detectar la trayectoria de la pelota en juego (que lleva cascabeles en su interior) y requiere, además, una gran capacidad espacial para saber estar situado en cada momento en el lugar más apropiado, con el objetivo de interceptar o lanzar la pelota.

Durante el partido, de 20 minutos totales de duración, cada equipo se sitúa en un lado de la pista, junto a la portería de 9 metros de ancho. El objetivo es, mediante el lanzamiento con la mano del balón, introducirlo en la portería del equipo rival. Cualquiera de los tres miembros del equipo intentará que el balón no entre en la portería. Todos los jugadores llevan antifaces opacos para igualar la visibilidad de todos los participantes.

- *Bocha boccia*, juego diseñado para personas con discapacidad, y aceptado como deporte paralímpico desde 1984. Inicialmente jugado solo por deportistas con parálisis cerebral, actualmente puede ser jugado por deportistas en sillas de ruedas con discapacidades totales o parciales en sus extremidades. En todas las pruebas pueden participar hombres o mujeres, indistintamente.

- Otros: Vóley sentado, Tenis adaptado, Fútbol para ciegos

#### Importancia de Jornadas inclusivas de deportes

Se considera importante, implementar Jornadas de deportes adaptados, alternativos e inclusivos en escuelas comunes, en las que se invite a participar a cursos de la misma institución y, posteriormente de otras, para visibilizar y vivenciar el deporte adaptado e

inclusivo, dando a conocer de qué se trata el mismo, cómo puede implementarse y, especialmente, para que realicen la experiencia. El fin que se persigue es que alumnos y profesores disfruten la actividad, para que luego los docentes puedan ponerlo en práctica en sus clases diarias, de manera que las personas con discapacidad tengan una participación activa durante la hora de Educación Física y no sean meros espectadores de las mismas, y, que el resto de los alumnos puedan vivenciar, experimentar nuevas sensaciones y sean parte de este cambio necesario que debemos afrontar todos juntos, que es el de la inclusión.

## Conclusiones

La escuela inclusiva sabe que los alumnos poseen diferencias cognitivas, afectivas, sociales, lingüísticas, culturales, etc., y, parte del concepto que todos y cada uno están capacitados para aprender. Este derecho a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes está reconocido por las leyes y la Constitución. La sociedad apoya esa inclusión, sin embargo, en la práctica se advierte que la falta de capacitación docente opera como una barrera para lograr esa inclusión, especialmente en las clases de Educación Física, a pesar de la importancia que tiene la actividad física, el juego y el deporte, y, el convencimiento de que deben ser garantizados en la escuela. Muchos profesores de Educación Física manifiestan no haber recibido formación específica y no tener estrategias y herramientas para abordar tanta heterogeneidad en las aulas. Se necesita, además, elementos deportivos y mejoras edilicias ya que muchos edificios escolares no responden a la normativa sobre accesibilidad.

La implementación de Jornadas de deporte adaptado, alternativo e inclusivo, permitiría visibilizar, difundir el deporte adaptado, vivenciarlo, para que los profesores de Educación Física tengan más herramientas a la hora de trabajar con alumnos con discapacidades y para que toda la clase se sienta incluida y parte de una misma tarea.

Habrà plena inclusión cuando todos los alumnos puedan participar activamente de las clases de Educación Física, cuando la hora de Educación Física sea un momento de disfrute y aprendizaje constante, cuando todos los profesores cuenten con herramientas para desenvolverse en sus clases y cuando las instalaciones brinden accesibilidad.

La sociedad actual demanda incorporar conocimientos y capacidades que se relacionan con el cuerpo y la actividad motriz, y favorezcan una mejora en la calidad de vida. Los profesores de Educación Física debemos dar respuesta a esa demanda, comenzando por brindar a los alumnos, la posibilidad de mejoras en sus capacidades personales, en el cuidado del cuerpo y de la salud, en la recreación, en las relaciones sociales, en la autoestima y en la calidad de vida a través de propuestas y actividades inclusivas.



## Bibliografía

Caus, N. y Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educación y diversidad*. Vol. 5, Núm.1.

file:///E:/usuarios/alumno/Descargas/Dialnet-  
AnalisisDeLaLaborDocenteEnElProcesoDeInclusionDeAl-3618858.pdf

Colaciuri, J.L. (2017). *Inclusión educativa*. Curso: Educación física y discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Eroles, C. (2002). *La Discapacidad: Una cuestión de DDHH*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

García Sánchez, V., Ospina Rodríguez, J., Aguinaga Andrada, L. y Russi Ávila, (2009). *Aproximación conceptual a la actividad física adaptada (AFA)*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/8c/8cf44126-43e4-4bbf-b3aa-750ddaa4d71e.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/8c/8cf44126-43e4-4bbf-b3aa-750ddaa4d71e.pdf)

Heredia Moreno y Durán Gisbert, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol.6, N° 3.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/143/137>

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Ocete, C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física*. Madrid: Universidad Politécnica. <https://corporativo.sanitas.es/wp-content/uploads/2017/10/deporte-inclusivo.escola-2016.pdf>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Pantano, L. (2010). *La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Eudeba.

Ríos Hernández, M. (2009). *La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje*. Universidad de Barcelona.

# NECESITAS SUMAR PUNTAJE DOCENTE

¿Terminaste tu tesis? ¿Realizaste una monografía o investigación? ¿Tienes material didáctico?

**SUMÁ PUNTAJE COMO AUTOR  
DE LIBROS Y ARTÍCULOS**

¿Querés saber cuánto vas a sumar en tu provincia?



**VALORACIÓN EN RUBRO**  
ANTECEDENTE PROFESIONAL / PEDAGÓGICO

Escríbenos y te asesoramos en el proceso



3795-100381



Valoración en  
todo el país



Servicio a distancia



Realizamos Trámites  
para Valoración

Profe  
Ediciones

Editorial Profe Ediciones  
[www.profeedicioneslibros.com](http://www.profeedicioneslibros.com)



3795100381

Luana Nahiara Rodríguez<sup>1</sup>

## La deontología en la profesión docente

### Resumen:

El presente texto surge como una reflexión acerca del compromiso y desafíos que implica la profesión docente. Para ello, analizaremos el rol docente en la actualidad.

Se detalla aquí una propuesta que promueve el análisis y evaluación reflexiva en torno a la elección profesional y la complejidad de ser docente en el contexto actual. Lo cual implica acercarse a algunos de los desafíos de la práctica docente, considerando las diversas dimensiones que la atraviesan y su inserción en las instituciones educativas.

Finalmente, se pretende dejar en claro que al momento de estudiar una carrera es muy importante conocer con profundidad la propuesta formativa y reflexionar sobre la elección profesional que estamos llevando a cabo. Por un lado, la decisión de estudiar una carrera influye fuertemente en nuestro desarrollo profesional futuro. Por otro lado, la formación en el Nivel Superior demanda tiempo y dedicación sustantivos y exige un alto grado de compromiso.

### Palabras claves:

Formación Docente Inicial - Rol docente – Competencias - Compromiso Ético – Reflexión.

### ¿Qué es una profesión?

Ante esta pregunta, la gran mayoría de ciudadanos, respondería como Max Weber: *“Es la actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico seguro de su existencia”*. Sin embargo, como bien nos dice Adela Cortina: *“Si lo piensa con cierta detención, el ciudadano corriente se percatará de que la profesión no es sólo un instrumento individual para conseguir el dinero con el que mantenerse, sino más que eso”*. En principio, porque es una actividad que tiene el fin en sí misma y, en segundo lugar, es individual, pero también ejercida por un conjunto de personas, que pasan a ser colegas, llegando así a formar una comunidad generando un sentido de pertenencia en cada profesional. Por tal motivo, Adela agrega que *“la profesión es social y moralmente mucho más que un medio individual de procurarse el sustento”* y la caracteriza como *“una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su*

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación Secundaria en Filosofía.

*supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad”.*

Ahora bien, para profundizar sobre la relación Deontología y Profesión Docente debemos partir de una base sólida y concreta que es la siguiente: Cuando un individuo toma la decisión de pertenecer al ámbito educativo y por ende, iniciar la carrera de formación docente inicial, damos por hecho que posee vocación y es consciente de la responsabilidad que conlleva asumir el rol como protagonistas de niños/as y adolescentes que luego, deberán enfrentar la realidad como ciudadanos dentro de una social actual en la cual los cambios evolutivos son muy drásticos y rotundos, que impactan de forma directa en el día a día. Partiendo de los factores presentes recientemente expuestos, debemos asumir un compromiso individual, con los alumnos y la sociedad, desde el momento en que se concretan las prácticas y residencia pedagógica para un futuro ingreso laboral, con el ideal de auto superarnos ¿por qué? La respuesta es evidente. Una vez finalizado nuestro recorrido de formación docente inicial, debemos aspirar a la formación docente continua durante el periodo de la profesión activa, en busca de la constante capacitación sobre temas actuales ya que, no somos la única fuente de conocimiento y al aceptar eso desde la humildad, reconocemos que seremos eternos aprendices, con gusto, pasión y entusiasmo.

### **Compromiso ético docente**

Irazema Edith Ramírez Hernández escribió un artículo para la revista Iberoamérica sobre el *compromiso ético del docente*. En mi opinión, el propósito de la autora con este material, es invitarnos a reflexionar sobre el quehacer docente y autoevaluarnos para que el proceso de enseñanza aprendizaje otorgue resultados eficientes en el alumnado y la sociedad, que está sujeta a cambios evolutivos de manera constante, donde el desarrollo de la tecnología y sus vertientes innovadoras avanzan a un ritmo veloz y acelerado. Además, tampoco podemos olvidar la crisis de valores que atraviesa la sociedad moderna, por este motivo, siempre afirmo que, como docentes, debemos en primer lugar, ser capaz de tener ética individual y segundo, que la moral y empatía con la otra persona sea el motor en todo entorno y contexto que nos movilizemos, porque tratamos y nos relacionamos con otros seres humanos que piensan y sienten de manera distinta a la nuestra.

Desde mi perspectiva, debemos hacer del aula, un espacio de confianza, seguridad y protección para los alumnos, sin importar la unidad curricular que dictemos, porque el sujeto de la educación debe ser nuestro centro de atención, debido a que atraviesan la etapa de adolecer muchos factores, como, por ejemplo, problemáticas familiares, de amistad, autoestima, etc. Y dependiendo la situación y estado de gravedad, si bien no estamos obligados a responder, considero que la ética profesional radica en asistir al menor de edad que nos necesita, porque no sabemos si somos la única persona a la cual acude en busca de tan solo ser escuchados.

A continuación, considero oportuno mencionar que Francisco Esteban señala que el docente se desarrolla en tres ámbitos:

1. Gestor de la información: Se refiere no sólo al dominio de conocimientos de un área curricular, sino a que el docente los sepa optimizar y adecuar a los distintos contextos que cambian de manera constante.
2. Guía del proceso de enseñanza y de aprendizaje: Para enseñar no basta con saber la asignatura, además deber ser experto en un campo de conocimiento determinado, el profesor tiene que saber cómo enseñar, pero, sobre todo, saber cómo aprende el alumno. Recuperamos aquí, la pirámide de la clase anterior que grafica las prioridades que deben considerar todo docente o futuro docente, para llegar a la cima de “la excelencia profesional”.
3. Ser un modelo a seguir: Sabemos que la tarea educativa ocurre en un contexto social; se educa, entre otras cosas, para socializar al alumno y la educación tiene eminentemente un fin social. En este marco, la tarea del docente conlleva un compromiso con su labor y, por ende, con la sociedad, ya que la representa, así como a su historia, cultura, conocimiento y sus valores.

¿Cómo se adquiere la ética docente? Para ser objetivos, es conveniente responder afirmando que se gesta desde la formación docente inicial, pero sí ante esta pregunta debemos ser subjetivos, la realidad es que, desde mi opinión, no en todos los casos sucede así. Porque muchas veces, hacemos un balance y lastimosamente nos encontramos con profesionales que no poseen ética ni moral. El licenciado Carlos Cullen, referente importante en ética y moral, sostiene que *“la educación es parte de una reflexión sobre la acción, que tiene como pilar de sustentabilidad a la ética”*, para establecer una relación, podemos mencionar a Paulo Freire, que hace hincapié en lo siguiente: *“La ética es inseparable de la práctica docente, la mejor manera de luchar por la ética es vivirla en nuestra propia práctica, testimoniarla con convicción a nuestros alumnos. En la manera que lidiamos con los contenidos que enseñamos, y en el modo en que manifestamos acuerdos o desacuerdos con las opiniones o posturas con los demás, sean colegas, autores o especialistas”*.

En congruencia con los temas expuestos en los párrafos anteriores, nos lleva a cuestionarnos ¿Qué cualidades hacen a alguien ser un buen profesor? Y podríamos mencionar, por ejemplo: Que el docente tenga un buen dominio de la materia que va a desarrollar, organización e interrelación de ideas, que sea crítico para debatir aspectos sobre la unidad curricular, que aplique estrategias que estimulen al alumno hacia la construcción de conocimientos, ser comprometido con la planificación educativa, manejo y coordinación de grupos, habilidades de motivación, de evaluación y tecnológicas, reconocer las diferencias individuales dentro de un aula diverso, etc.



## ¿Qué debe saber el que enseña?

Estanislao Antelo, realiza un planteo reflexivo sobre “los saberes que debe saber el que enseña”. Lo cual, nos lleva a seguir analizando sobre los contenidos que no se enseñan explícitamente dentro de la formación docente inicial, que son necesarios para un buen desempeño en nuestra labor. A continuación, mencionaré los saberes:

- Saber cómo tratar al otro: El saber ser con los demás es una actitud que tiene que ver con el tacto de cada uno, que le permite darse cuenta de una situación, comprenderla y proceder o intervenir teniendo claridad del hecho. Antelo lo plantea de la siguiente manera: “El tacto, no se aprende en una institución, sino que está asociado al uso” implica “saber aproximarse al otro”.
- Saber sobre el mundo contemporáneo: Este tipo de saber es muy demandado a los docentes de hoy, es decir, los profesores del siglo XXI deben estar actualizados en el contexto social, político, económico y cultural, es decir, no puede desconocer temas que son furor o de gran interés en la comunidad.
- Saber decir no sé: No está mal, reconocer que no por ser docentes debemos saberlo todo, o no nos podemos equivocar, confundir, etc. Los alumnos valoran la humildad del docente al reconocer lo mencionado, es más, incrementa el nivel de respeto por aceptar lo cometido. Hoy en día, considero que los docentes aprendemos mucho de cada alumno, por eso en ocasiones nos tocará enseñar y en otras estar dispuestos a aprender.
- Saber profesional en la mira: Hoy está en el centro del cuestionamiento “el saber del profesor o docente” se pone en cuestión no solo lo que sabe, sino que también en desvalor el propio rol ante la sociedad por relatos pasados que ya no existen.

## Código deontológico docente

El autor Mureta, nos especifica que, para que un profesional logre el mayor óptimo desempeño en su función, necesita de códigos deontológicos, porque estos ponen de manifiesto el valor que posee cada persona y su entorno social, así como la afirmación de los principios que han de prevalecer en las relaciones humanas, con el fin de mantener un alto nivel ético propuesto a los docentes en el ejercicio profesional y orientar su conducta en las relaciones con educandos, colegas, instituciones y comunidad. Debido a que, las fallas éticas y el menosprecio de los valores, influyen negativamente tanto en la calidad del trabajo del especialista como en el estatus de su grupo profesional. Además, añade que, siendo una obligación del docente prestar sus servicios a personas o grupos, el profesional de la




educación debe caracterizarse por poseer un comportamiento digno, responsable, honorable, trascendente y comprometido. Educar representa por sí solo un acto de moralidad, es decir, se debe trabajar en beneficio de los educandos, así como a favor de su libertad y desarrollo integral, independientemente de los intereses y creencias personales. Por lo tanto, el docente debe actuar con una ética impecable. La misión del docente consiste en convocar a sus educandos hacia un proyecto de incidencia social a través de un liderazgo colaborativo que incorpore las iniciativas y necesidades de los propios educandos, en beneficio tanto de ellos como de su comunidad. El docente debe realizar su trabajo respetando en todo momento el valor y la dignidad inherente a cada ser humano. Todos los actos que realice el docente deberán manifestar su compromiso con la incorporación de los individuos al movimiento social y a la producción de la cultura universal.

Luego de hacer este recorrido reflexivo, a modo de conclusión estimo es menester remarcar que, la ética profesional es un compromiso vivencial que va más allá de la norma escrita y debe hacerse efectivo teórica y prácticamente. Como docentes y/o futuros docentes, debemos ser conscientes de asumir fielmente esa postura de responsabilidad y compromiso con uno mismo, los colegas, estudiantes y la comunidad, así como el deber de desarrollarlas porque las palabras van acompañadas de los actos y nuestra imagen docente es el ejemplo a seguir de muchos individuos, por lo que, considero, debemos estar a disposición de los alumnos y guiarlos hacia la construcción de su identidad, cognitiva, afectiva y moral, de forma integral. ¿Por qué? Porque la profesión docente es el sustrato que crea las demás profesiones y, por ende, tiende hacia el bien de la comunidad, sin dejar de lado la realización personal. Asimismo, en el buen ejercicio de nuestra labor profesional hallaremos la autorrealización, pero también beneficiará a todos que acudan a la prestación de nuestros servicios, porque el compromiso docente incluye la calidad de la enseñanza y lo que esta implica, por ejemplo, la creatividad, el amor a la profesión, saber que herramientas utilizar ante una situación problemática, etc. Que son líneas fundamentales e ineludibles para un ejercicio profesional serio, responsable y humanista consciente de sus derechos, pero también de sus deberes para con el todo social.

## **Bibliografía**

- Cortina, A. y Conill, J. (2000). 10 palabras clave en ética de profesores.
- Navarra: Editorial Verbo Divino. Presentación: El sentido de las profesiones.
- Irazema, E. (2011). El compromiso ético docente.
- Estanislao, A. (2009). ¿Qué sabe el que sabe enseñar?
- Cullen, C. (2009). La ética en el trabajo docente.
- Mureta. Código ético del docente.

# Publicar tu libro es valorado en todo el país

- 
- Córdoba: 4 puntos
  - Corrientes: 2 puntos
  - Santa Fe: 2 puntos
  - Entre Ríos: 2,5
  - Salta: 15 puntos
  - CABA: 0,20

Consultas al  
 **3795100381**

*ProFE*  
Ediciones

ProFE  
Ediciones

EDITORIAL DOCENTE

# Aumentá tu puntaje

*De la forma más rápida y  
sencilla*



Publicando un **ebook** obtendrás **puntos**  
como antecedente pedagógico  
**VALORACIÓN EN TODO EL PAÍS**

Para más información escribinos al  
**WhatsApp 3795100381**



# Pensar La Educación

*Revista Docente*

Edita  
Profe Ediciones



[www.profeedicioneslibros.com](http://www.profeedicioneslibros.com)

Corrientes, Argentina

CP:3400



CAICYT  
  
CONICET

BINPAR  
Bibliografía Nacional de  
Publicaciones Periódicas Argentinas Registradas  
Centro Argentino de Información  
Científica y Tecnológica  
INDEXACIÓN EN