



Gómez, José Luis

Los desafíos pedagógicos vinculados a la educación sexual integral en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual : estudio de caso en Esquel, Chubut (2014-2019) ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Gómez, J. L. (2022). *Los desafíos pedagógicos vinculados a la educación sexual integral en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual: estudio de caso en Esquel, Chubut (2014-2019). (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3921>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual: estudio de caso en Esquel, Chubut (2014-2019)

TESIS DE MAESTRÍA

José Luis Gómez

gomez.joseluis89@gmail.com

Resumen

En la siguiente tesis¹ se socializan los resultados obtenidos a partir de explorar los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral, en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual en Esquel (Chubut); en el marco del Programa Nacional de ESI Ley N° 26.150 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (sancionadas en el año 2006); normativas nacionales y jurisdiccionales; y la incorporación de la unidad *Educación Sexual Integral* en el diseño curricular provincial de la formación docente inicial de profesorxs de educación especial con orientación en discapacidad intelectual en el año 2014 (según resolución N°315/14 del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut).

El recorte empírico se realizó a partir del estudio de caso de docentes principiantes egresadxs de un Instituto de Educación Superior de Formación Docente de la localidad de Esquel (Chubut), en el período comprendido entre los años 2014 - 2019. La investigación ha sido exploratoria, de metodología cualitativa, y no probabilística; utilizando como técnicas de construcción de datos la realización de entrevistas en profundidad y la lectura de normativas

¹ **Aclaración:** Para la escritura de la tesis se ha optado por utilizar la **X** en reemplazo del masculino genérico, tanto en su enunciación en plural como en singular. En otros casos, se utilizarán sustantivos epicenos sin distinción; es decir, sustantivos independientes del género gramatical. Si bien entendemos que esta modificación no transformará las estructuras de poder y hegemonía patriarcal, reconocemos que tensiona las decisiones gramaticales del universal masculino, discutida e interpelada por la comunidad TLGBQI+¹. Cabe señalar que reconocemos que se suele utilizar el acrónimo LGBTQI+ para dar cuenta de las posiciones trans, travestis, lésbicas, gays, bisexuales, queer/cuir, intersex, y otras formas identitarias y políticas posibles; pero siguiendo a Lavigne y Péchin (2021, p. 120), utilizaremos en su reemplazo el acrónimo TLGBQI+ que, a partir de la Federación Argentina LGBT y de los reclamos de las organizaciones trans y travestis que denuncian la hegemonía cis-género, se hace uso de tal acrónimo para centralizar y poner en agenda el lugar político de los colectivos trans y travestis.

nacionales, jurisdiccionales e institucionales. Las técnicas de análisis de datos han sido la perspectiva sobre trayectorias, el método narrativo-biográfico, y el análisis del discurso.

A partir de la realización del trabajo de campo, se propone un abordaje que parte reconociendo el marco político pedagógico nacional y provincial; para luego explorar sobre los desafíos pedagógicos resultantes de las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad, y ante la Educación Sexual Integral. En este sentido, en líneas generales, la tesis transita por diferentes aspectos: la formación docente; el desarrollo profesional de docentes principiantes; la Educación Especial en la perspectiva de inclusión educativa; y la Educación Sexual Integral.

Directora: Dra. Beatriz Greco - UBA

Codirector: Dr. Pablo Scharagrodsky - UNQ

ÍNDICE

Agradecimientos	6
Introducción: estableciendo puntos de partida	7
1. <i>El interés por investigar y la aproximación al tema</i>	9
2. <i>Transitar del tema a la delimitación del problema de investigación</i>	11
3. <i>Estructura de la tesis</i>	14
Capítulo 1 – Antecedentes sobre la cuestión: la formación docente, la inclusión educativa, y la Educación Sexual Integral	15
1. 1. <i>Perspectivas sobre la formación docente</i>	15
1. 2. <i>Entre docentes principiantes</i>	18
1. 3. <i>El derecho a la educación y la inclusión educativa de personas con discapacidad</i>	19
1. 4. <i>La Educación Sexual Integral a más 15 años de la ley</i>	22
1. 5. <i>Comentarios sobre el estado de la cuestión: la investigación en este devenir</i>	25
Capítulo 2 - Enfoque conceptual acerca del problema: <i>Entre</i> perspectivas teóricas	26
2. 1. <i>La formación docente y el desarrollo profesional</i>	26
2. 1. 1. <i>La reflexión sobre la propia práctica y los saberes de la experiencia</i>	28
2. 1. 2. <i>El desarrollo profesional docente como continuum de la formación inicial</i>	31
2. 1. 3. <i>El DPD de lxs docentes principiantes, y la narración de sus saberes de la experiencia</i>	33
2. 1. 4. <i>Entre el saber, el hacer, y el decir</i>	35
2. 2. <i>La Inclusión Educativa de personas con discapacidad</i>	36
2. 3. <i>El PESI: sus alcances y desafíos a más de 15 años de su sanción</i>	38
2. 4. <i>Tramas y diálogos necesarios para pensamientos entre</i>	43
Capítulo 3 – La metodología, y el armado de un itinerario en el oficio de investigar	45
3. 1. <i>El planteamiento del problema y la delimitación de la cuestión a explorar</i>	46
3. 2. <i>La unidad de análisis, estrategias y técnicas de recolección y de análisis de los datos</i>	49
Capítulo 4 – Primera parte: Resultados y discusión ante el marco político pedagógico	57
4. 1. <i>MPP del ámbito nacional: reorganización a partir de LEN N°26.206</i>	58
4. 1. 1. <i>La modalidad de Educación Especial, y el acompañamiento a las personas con discapacidad</i>	65
4. 1. 2. <i>La Ley 26.150 y el Programa de Educación Sexual Integral</i>	68
4. 2. <i>El marco político pedagógico de la provincia del Chubut: la Ley de Educación Provincial</i>	74
4. 2. 1. <i>El diseño curricular del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual</i>	75
4. 2. 2. <i>La modalidad de Educación Especial y los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios</i>	79
4. 2. 3. <i>El PESI en la provincia del Chubut</i>	82
4. 2. 4. <i>Los activismos en Esquel: la territorialización del PESI</i>	83

4. 3. <i>El instituto de educación superior, y la unidad curricular ESI en el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual</i>	84
4. 4. <i>Resultados y discusión a la luz del MPP y su concreción curricular</i>	89
Capítulo 5 – Segunda parte: Resultados y discusión ante la narración de lxs docentes principiantes sobre sus desafíos pedagógicos	96
5. 1. <i>Explorando los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes: intervenciones en las instituciones educativas en prácticas de inclusión, y el abordaje de la ESI</i>	96
5. 2. <i>La unidad curricular Educación Sexual Integral en la formación docente</i>	107
5. 3. <i>Los discursos y prácticas sobre la ESI en el desarrollo profesional</i>	114
5. 3. 1. <i>Discursos y prácticas sobre Educación Sexual Integral y discapacidad</i>	114
5. 3. 2. <i>Los saberes de la experiencia de lxs docentes principiantes</i>	121
5. 4. <i>Resultados y discusión a partir de la narración de lxs docentes principiantes</i>	122
5. 4. 1. <i>Los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes: ESI y discapacidad</i>	122
5. 4. 2. <i>El abordaje de la U.C. ESI en la formación de docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual</i>	128
5. 4. 3. <i>Discursos, prácticas, y saberes de la experiencia: Inclusión Educativa, ESI, y discapacidad</i>	130
Capítulo 6 – Conclusiones: premisas provisorias y nuevos interrogantes	135
Bibliografía	140

Índice de figuras

Figura 1- Conformación de proyectos pedagógicos según lo delimitado por la Res. N° 24/07 ..	61
Figura 2 - Marco político pedagógico nacional a partir de la Ley N° 26.206	73
Figura 3 - Marco político pedagógico nacional y provincial	89

Índice de tablas

Tabla 1 - Organización metodológica de la tesis	48
Tabla 2 - Delimitación del objetivo específico 1	57
Tabla 3 - Cuadro de contenidos prescriptos por el DC jurisdiccional para la unidad curricular Educación Sexual Integral.....	78
Tabla 4 - Delimitación del objetivo general 1	97
Tabla 5 - Delimitación del objetivo específico 2	107
Tabla 6 - Delimitación del objetivo específico 3	114

Esta tesis es como un gesto...

El gesto de estudiar para enseñar. El gesto de ser generosos con lo que sabemos...
El gesto de saber que no sabemos todo. El gesto de no querer imponer verdades...
El gesto de insistir en lo que sí podemos tramitar en colectivo...
El gesto aliviante. El gesto de esperarte y el gesto de empujarte a desear más. El gesto erótico
de la pedagogía...
El gesto urgente para evitar daños y sufrimientos...
El gesto de alojar, de dar y hacer lugar...
El gesto de buscar actuar con justicia en las instituciones educativas...
El gesto de habilitar acercamientos a otros destinos posibles...
El gesto de no leerte como amenazante...
El gesto de la ternura (que no es el gesto del ternurismo)...
(...) el gesto de mirarte. El gesto de escucharte...
El gesto de qué me importes y que me importe lo que me estás diciendo...
El gesto de qué me importe tu presencia y tu existencia en esa presencia. El gesto de qué me
importa lo que sentís, lo que te produce bienestar...
El gesto de hacerte saber que me importas...
(...) El gesto de animarnos a habilitar las preguntas que no tienen y no tendrán nunca
respuestas. El gesto desinteresado...
El gesto de no avergonzarte ni humillarte...
El gesto de no suponerte incapaz. El gesto de enseñar para prometer otros destinos...
El gesto de dolor ante las injusticias escolares. El gesto de hacer memoria colectiva...
Nos mueve el deseo de gestos interesados en el armado de una escuela justa y amorosa...

Grosso [et. al.], 2021, p.30-31.

Agradecimientos

Agradecer en primer lugar a la Universidad Nacional de Quilmes, al área de Educación del Departamento de Ciencias Sociales, y al equipo de trabajo de la modalidad virtual; porque mediante la oferta de Maestría en Educación posibilitan la extensión de la universidad pública hacia los *márgenes* del país, permitiendo el acceso y democratización del conocimiento, y la proliferación de investigadorxs de la educación comprometidxs con las prácticas pedagógicas, las trayectorias académicas, y el devenir de las escuelas. Investigadorxs educativos implicadxs con su territorio.

A colegas de los Institutos de Formación Docente, porque los interrogantes, preguntas y premisas que hemos compartido en el desarrollo del oficio, han permitido la construcción de ciertos saberes de la experiencia centrales para *pensar* y *repensar* partes de la presente tesis. Pensamientos *entre* trayectorias profesionales.

A estudiantes de la formación docente y a docentes principiantes, por ser partícipes en menor o mayor medida de las ideas y reflexiones que han permitido la concreción de esta tesis. A lxs primerxs, porque me han posibilitado, en constante inflexión, construir conocimiento colectivo y reflexivo en torno a la tarea de enseñar. A lxs segundxs, por disponerse a habilitar la palabra en el acto de constituirse en entrevistadxs, aproximar sus miedos, dudas, certezas, e interrogantes, y en ese acto, construir narraciones que me han permitido cartografiar estados de situación y trazar algunas reflexiones. Mi agradecimiento particular a ellxs, que han dispuesto de su pensamiento (siempre tenso y contingente) para caracterizar esas primeras experiencias en el oficio de ser docente.

A mi codirector de tesis, el Dr. Pablo Scharagrodsky, por su acompañamiento constante y su generosidad académica. Siempre disponible para aproximar ideas, reflexiones, y habilitar puertas de conocimiento. Por la confianza y el afecto cercano, a pesar de la distancia.

A mi directora, la Dra. Beatriz Greco. Maestra de la formación y compañera en travesías académicas. Por su generosidad, palabra, y por su confianza constante. Como docente principiante tuve la oportunidad de tramar junto a ella propuestas de desarrollo profesional e inmediatamente reconocí no sólo su inmensidad académica y de pensamiento, sino también su amorosidad personal y amistad. Gracias Bea, por estar siempre.

Finalmente, a mi compañero de travesías, Maximiliano; con quien conversar sobre la Educación Especial se entrecruza con el afecto por la docencia y el amor que nos tenemos. El amor de un compañero de vida que sostiene y marca algunos puntos de referencia, animándome a que transite estos caminos sinuosos, y diciéndome que la paciencia nos hace llegar a destino. Por estar siempre, gracias.

Introducción: estableciendo puntos de partida

Iniciamos reconociendo como punto de partida que lxs investigadorxs vamos construyendo nuestro objeto de estudio a lo largo de la cursada de las ofertas de posgrado, en este caso, de la Maestría en Educación; y tal construcción se realiza en diálogo con la propia biografía y en la trama de la trayectoria escolar y académica. La tensión entre el carácter subjetivo y objetivo de la elección del objeto, de la muestra, y principalmente de las temáticas de estudio, nos permite identificar el proceso de construcción del interés por indagar, reflexionar y, de cierto modo, conjugar algunas ideas que permitan aproximarnos a la cuestión. En este sentido, comienzo reconociendo *a priori* el arraigo territorial en la región, que ha hecho que indague sobre la Educación Sexual Integral en Esquel (provincia del Chubut), zona en la que vivo hace más de 14 años. También, reconozco algunos hitos en mi biografía que se entrelazaron con mi trayectoria académica y que hacen que hoy, luego de un profundo trabajo teórico y de campo brindado por la maestría, aproxime algunas exploraciones en torno a la cuestión².

El primer hito transcurrió mientras transitaba en el año 2012 el tercer año del profesorado de Educación Secundaria en Historia, donde tuve la oportunidad de cursar la unidad curricular *Educación Sexual Integral*³. Si bien sabía que en el año 2006 se había sancionado una nueva Ley de Educación, y que luego se había creado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), desconocía el enfoque de abordaje de la ESI, y más aún, su quehacer en la formación docente. En simultáneo, lxs profesorxs que dictaron la unidad curricular decían que la incorporación de la ESI en la formación resultaba central y, de cierta manera, se constituía como un acto de trasgresión a discursos y prácticas formativas que resultaban reproductores de las desigualdades heteropatriarcales y cisheternormativas presentes en la formación de formadorxs. Ese mismo año, durante el año 2012, comencé a trabajar como profesor en el segundo año de una escuela secundaria. He aquí el *segundo hito* que, sin saberlo y nombrarlo, me constituí repentinamente en un docente principiante (traccionado por variables personales económicas), transitando los primeros desafíos pedagógicos en el acto (no sin tensiones) de ejercer la docencia con apenas 22 años. Preguntas, inquietudes, miedos, dudas, incertezas, contingencias, finitud en la orientación vocacional; cuestiones que fueron tramándose y entrecruzándose con mi trayectoria académica mientras estudiaba y, al mismo tiempo, ejercía como docente principiante.

En el año 2013 finalmente me egresé, mientras seguía trabajando en algunas escuelas secundarias de la localidad. A los dos meses ingresé a trabajar en dos institutos de formación docente y, uno de ellos, era del que me acababa de egresar. En este *tercer hito* de mis años iniciales

² Recuperaré en la redacción de la tesis algunas referencias vinculadas a una perspectiva sobre las trayectorias educativas que las reconocen como colectivas y no como meros itinerarios individuales o personales a cumplir según los lineamientos curriculares y/o logros didácticos esperados por los documentos oficiales (Greco y Nicastro, 2009). Se profundizará teóricamente al respecto en el capítulo N° 4.

³ He de destacar que desde el 2012 se incorpora en los diseños curriculares de la formación docente de la provincia del Chubut la unidad curricular Educación Sexual Integral.

reconocí rápidamente las lógicas institucionales propias del desarrollo profesional en las escuelas secundarias, y sus diferencias con el ejercicio en el *profesorado*. Allí, la *formación de formadorxs* cobraba relevancia y cierto *peso* al momento de pensar y hacer el oficio. Este desafío, de transitar nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje, pero a su vez de lograr cierta *autorización de estar allí* por parte de colegas (por mi falta de *expertise*, por ser *principiante*), me significó reconocer la centralidad de la formación permanente y el desarrollo profesional continuo, y sus tensiones con la autorización pedagógica y el establecimiento de lazos de confianza/autorización.

Como *cuarto hito* tuve la oportunidad de incorporarme como capacitador/facilitador en el Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra escuela* (PNFP) en el año 2015, organizado como política nacional por el INFoD y dependiente del Ministerio de Educación de la Nación; por lo que debí acompañar a 18 escuelas rurales del Nivel Primario de la región cordillerana de Chubut. Esta experiencia fue movilizadora para mis primeros años de docencia, dado que me acercó perspectivas que no sólo permitieron interpelar lógicas institucionales, sino poner en *cuestión* mi propio desarrollo profesional. Transitar instituciones, identificar su trama, su inscripción en los territorios, y lograr cartografiar su devenir me posibilitaron reconocer la amplitud de la tarea docente. Siempre dinámica, compleja, y situada.

Y finalmente el *quinto hito*, que se constituyó a partir de presentarme en el 2017 al rol de coordinador de desarrollo profesional y acompañamiento pedagógico en uno de los institutos de la localidad. Este nuevo desafío profesional me significó adentrarme en el territorio de la gestión institucional y, principalmente, en la configuración de propuestas de desarrollo profesional y formación permanente en un contexto provincial y nacional adverso. El mandato en el rol, al cual accedí por presentación pública de un proyecto de gestión hacia la comunidad educativa y mediante el voto del Consejo Institucional del Instituto, se extendió por cuatro años (en el plazo 2017-2021). Las acciones durante estos años fueron diversas y variadas, y tramé perspectivas y formas de leer lo institucional en diálogo con lo recorrido años anteriores; y a su vez, en clave de los marcos teóricos profundizados mientras me desempeñé en PNFP. La experiencia de coordinación me permitió reconocer la lógica del desarrollo profesional *centrado en la escuela*, que recuperaré en la presente tesis al momento de explorar en los primeros años de ejercicio de lxs docentes principiantes. También, y en el marco de las acciones del rol, en el año 2019 tuve la oportunidad de participar como coordinador en una experiencia de pasantía luego de haber ganado una convocatoria de proyectos de articulación binacional entre países miembros del Mercosur (ex programa PASEM). El proyecto presentado junto a Silvana Flecchia, profesora en Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Montevideo (Uruguay), consistió en la realización de diversas acciones de desarrollo profesional entre ambos países. La experiencia de Movilidad Docente del Mercosur me permitió conocer la propuesta de *Novelas Educadores*, identificando los alcances del programa y los debates en torno a pensar dispositivos de acompañamiento a docentes que se

inician en el ejercicio. Esta experiencia de pasantía dialogó con el proceso de definición de la presente tesis, y con los marcos teóricos estudiados a lo largo de la Maestría en Educación de la UNQ.

Decidí iniciar extensamente con estos cinco hitos profesionales porque es desde este *devenir siendo profesor principiante* que transité tanto la Licenciatura en Historia en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (que culminé en el año 2020), así como la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. También, porque el desarrollo de mi trayectoria profesional ha incidido fuertemente en la elección del objeto de estudio de la presente tesis; una trayectoria que no es un mero recorrido prescrito por documentos, sino resultado de un entramado de trayectorias que *devienen siendo*, y se proyectan hacia mi presente y futuro. Avatares, tránsitos, recorridos, y modos de *pensar aquí* que no se realizan de manera aislada, sino que se construyen y traman a partir de un diálogo recurrente entre nuestras múltiples vivencias, perspectivas y preguntas-problema, que han ido constituyendo un marco referencial teórico desde el cual acercarme al problema de investigación. Avatares de mi trayectoria que fueron posibilitando que comenzara a preguntarme sobre la formación docente en sí, pero particularizando en la Educación Sexual Integral y, principalmente, en el desarrollo profesional de los inicios de la docencia; docentes comúnmente denominadxs como *novelas* o, más recientemente, *docentes principiantes*.

1. El interés por investigar y la aproximación al tema

Estos últimos años, ante mi proximidad a los *estudios de género* y al enfoque de la Educación Sexual Integral, y en el marco de la cursada de la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), comencé a *volver* sobre mis experiencias para pensar lo transitado en clave crítica y reflexiva. Así, el cursado de seminarios específicos en la UNQ sobre las lógicas institucionales, las subjetividades, el sistema educativo en general y, particularmente sobre los cuerpos, las identidades, los géneros y la sexualidad, me posibilitaron establecer vinculaciones entre las preguntas sobre el propio devenir y los nuevos interrogantes ante un sistema educativo y de formación que se ve tensionado por un contexto cada vez más complejo. De este modo, finalizando el cursado de la maestría comencé a preguntarme sobre la formación docente en sí, pero centralmente, sobre los primeros años de ejercicio de la docencia (que pueden realizarse cuando incluso aún se transita la formación docente). Para otorgar complejidad a la cuestión por indagar, recuperé dos temáticas de mi interés. Por un lado, a la Educación Sexual Integral como enfoque y proyecto ético-político que busca interpelar las formas de reproducción de las desigualdades por motivos de género(s), en función de un sistema cisheteropatriarcal (heteronorma), sexista, y binario. En este sentido, la ESI aproxima experiencias educativas más justas, plurales, amorosas, interpelando las prácticas

heteronormativas desde la perspectiva de género, buscando que los espacios pedagógicos se constituyan a partir del enfoque de derechos, el respeto a la diversidad, la valoración de las múltiples formas de afectividad, y reconociendo la centralidad del cuidado del cuerpo y de la salud. Por ello, asumí la necesidad de ponerme *gafas multicolor*⁴ para *mirar* la formación docente desde la perspectiva de género; partiendo de identificar que en la jurisdicción se había incorporado a la ESI como unidad curricular en las ofertas formativas, haciéndola parte de la formación docente inicial.

Como segunda temática, incorporé la formación docente de profesorxs de Educación Especial haciendo énfasis en la discapacidad intelectual, para lograr el relevo de narraciones que me permitieran reconocer los desafíos pedagógicos emergentes por la realización de prácticas de apoyo a la inclusión, ante el abordaje de la Educación Sexual Integral. Me reviste interés los abordajes de la ESI en la modalidad de Educación Especial, dado que en las distintas instancias en las que profesionalmente he trabajado con docentes de dicha modalidad (conocidxs como maestrxs de apoyo a la inclusión), han señalado las profundas dificultades de trabajar con personas con discapacidad⁵ los contenidos, las problemáticas y/o temáticas vinculadas a los cuerpos, las sexualidades y la ESI. Dificultades o desafíos que, según estas narraciones, no sólo parecen presentarse con la persona con discapacidad en sí, sino incluso con quienes acompañan esas trayectorias académicas, sean familias, profesionales de la salud, docentes disciplinares o de la institución, etc. Este primer reconocimiento se constituyó como una fase heurística de aproximación al objeto. En este sentido, reconocí a priori ese doble carácter: por un lado, la incorporación de la unidad curricular ESI en la propia formación docente constituyéndose como un taller a cursar en todas las ofertas de formación y, entre ellas, el *profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual*; y por el otro, los propios desafíos de lxs docentes principiantes durante sus primeros años de desarrollo profesional en la realización de prácticas de inclusión, debido al ejercicio de la docencia en la modalidad de Educación Especial, y ante el abordaje de la Educación Sexual Integral con personas con discapacidad.

Finalmente, destaco que en la presente tesis se tramaron dichas perspectivas con el objetivo de explorar los desafíos pedagógicos que transitan lxs docentes principiantes en su desarrollo profesional, ante prácticas educativas de inclusión y de abordaje la Educación Sexual Integral; en el marco enfoques que se constituyen a partir de la profundización teórica por los

⁴ El multicolor alude al arcoíris. Esta simbología fue popularizada en 1978 como expresión del orgullo gay por su creador Gilbert Baker, artista nacido en Kansas. La versión actual consiste en seis franjas de colores rojo, naranja, amarillo, verde, azul y violeta, que reproducen el orden de los colores del arcoíris (representa el orgullo TLGBQI+).

⁵ A lo largo de la presente tesis recuperaremos la categoría *discapacidad* como forma de denominación de las personas que se encuentran en *situación de discapacidad*, pero reconociendo que en la actualidad se presentan conceptos sustitutivos como el de *diversidad funcional* proveniente de otros sectores y movimientos sociales. He de mencionar que, a la luz de los debates sobre el modelo capacitista, el Foro de Vida Independiente y Diversidad (FVID) surgido en EE. UU. en el 2001, pero con desarrollo en España, propuso dejar de utilizar el término discapacidad para comenzar a hacer uso del de diversidad funcional a modo sustitutivo. El FVID busca reivindicar los derechos de las personas que poseen ciertas dificultades para el desarrollo pleno de sus vidas ante un modelo capacitante que restringe su autonomía. Dado que los marcos normativos nacionales e internacionales utilizan el término *personas con discapacidad*, y en virtud de que algunos marcos teóricos presentan de manera sustitutiva el de *diversidad funcional*, utilizaremos ambos términos a lo largo de la tesis estableciendo correspondencia con los marcos teóricos recuperados o las fuentes analizadas.

nuevos aportes de los estudios de géneros, de los feminismos críticos, y estudios queer/cuir; así como también según los estudios sobre/de la discapacidad o diversidad funcional, y las nuevas perspectivas sobre la formación docente y el desarrollo profesional. Tramas que a su vez se trazan en políticas públicas determinadas, tanto internacionales como nacionales, que van constituyendo/interpelando experiencias pedagógicas específicas.

2. Transitar del tema a la delimitación del problema de investigación

A partir de este devenir, y con el propósito de definir el problema de investigación ante la interacción de las temáticas mencionadas, es que se prosiguió con la delimitación de algunos aspectos formales iniciales que permitieran configurar la investigación. En primer lugar, desde el año 2006 con la sanción de la Ley N° 26.150 se reglamentó el derecho a garantizar Educación Sexual Integral (Ley ESI) en todas las escuelas públicas y privadas del país, y en todos los niveles educativos (a partir de la creación del programa de ESI); en un contexto internacional de expansión de políticas vinculadas a los géneros, las sexualidades, y los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos⁶. Ese mismo año se sancionó la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) que determinó a la educación como un derecho y reorganizó los distintos niveles educativos, extendiendo la obligatoriedad de la escuela secundaria. Además, a lo largo de estos años se reglamentaron las modalidades del sistema educativo nacional y, entre ellas, la modalidad de Educación Especial (en el año 2011) mediante la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 155/11. Por otra parte, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) (en el año 2007), que propuso la federalización de criterios sobre la formación docente, y estableció acuerdos curriculares y documentos “marco” nacionales.

En el año 2008 se elaboran los lineamientos curriculares⁷ de ESI aprobados por el CFE, y en simultáneo, para el abordaje de los lineamientos en los niveles educativos, el programa de

⁶ Algunos antecedentes del siglo XX como: la Convención Americana sobre Derechos Humanos, aprobada según Ley 23.054 en 1984; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW), aprobada según Ley 23179 en 1985; la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer – ONU, de 1993; la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer - "Convención de Belem do Pará", aprobada según Ley 24632, en 1996; el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales —Protocolo de San Salvador, aprobado según Ley 24658 en el año 1996; la Convención de Palermo. Protocolo adicional para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que contempla la convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional, en el año 2000; las Convenciones y sus protocolos complementarios para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños y contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire, aprobada según Ley 25632 en el año 2002; Los Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, en el año 2006; las Directrices sobre Políticas de Igualdad de Género en el MERCOSUR en el año 2014; el Reglamento del Comité de Expertas del Mecanismo de Seguimiento de la Implementación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará” del 2015; y lo delimitado por la Cumbre CELAC - Declaración Política de Punta Cana- 2017 - Igualdad de género en el año 2017 (más información en <https://genero.defensoria.org.ar/legislacion/legislacion-internacional/>). Cabe destacar, que en la región las políticas sexuales fueron disímiles. Según Jéssica Baez (2015), la región se vio caracterizada por políticas con leyes específicas (como en Ecuador, Colombia y Uruguay), con leyes generales que tienen menciones específicas (los casos de Chile, Perú, Venezuela y Bolivia), con programas de educación sexual (el caso de Brasil), y con proyectos y acciones vinculados a otros sectores como salud (particularmente en Paraguay). Este panorama regional se ha visto modificado desde el 2015 en adelante, particularmente ante movimientos reaccionarios a tales políticas, y por el advenimiento de gobiernos conservadores y considerados de derecha (Morgade, 2018).

⁷ Lineamientos que establecen abordajes federales curriculares comunes de ESI para todos los niveles del sistema educativo.

ESI ha ido elaborando diversos materiales de desarrollo curricular como láminas, posters, audiovisuales, cuadernos didácticos para el trabajo en los distintos niveles obligatorios, capacitaciones nacionales y jurisdiccionales⁸. En el año 2018, luego de transitar una coyuntura política y social compleja al calor de las discusiones por el proyecto parlamentario de despenalización del aborto, el CFE sancionó la resolución N° 340/18 determinando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de ESI para todos los niveles y modalidades, definiendo lineamientos conceptuales, y la obligatoriedad de incorporar espacios específicos para el abordaje de ESI en la formación docente inicial. En simultáneo a las modificaciones educativas a partir de las normativas mencionadas y, principalmente por el rol activo del INFoD, en la provincia de Chubut se incorpora desde el año 2012 en los diseños curriculares de las distintas ofertas de formación docente (FDI), la unidad curricular *Educación Sexual Integral*, con un régimen de cursada cuatrimestral y perteneciente al campo de la formación general; inaugurando el abordaje de temáticas vinculadas a las sexualidades, los géneros, y el abordaje específico de la ESI en la formación de formadorxs. Es por lo que, durante el año 2014 se comenzó con la implementación del nuevo diseño curricular del *Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual* (resolución N° 315/14 del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut), que incorporó por primera vez en la formación a la unidad curricular denominada *Educación Sexual Integral* en el cuarto año de FDI⁹. Por ello, y luego de que lxs estudiantes del *profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual* transitaran los cuatro años de formación, comenzaron a egresar lxs primerxs docentes principiantes que habían transitado el cursado de ESI en la formación docente (a diferencia de los diseños curriculares anteriores que no contaron con unidad alguna vinculada a dicha política pública).

Por lo mencionado, recuperando la perspectiva de docentes principiantes (Iglesias y Southwell, 2020), de desafíos pedagógicos (Alliaud, 2019), y ante egresadxs con dicho plan de estudio entre los años 2017 y 2019, podemos reconocer que lxs profesorxs se enfrentan a situaciones de abordaje institucional y/o curricular en prácticas de inclusión durante los primeros años del oficio de ser docente, que ponen en diálogo y/o en tensión lo abordado formativamente durante la formación docente inicial en los institutos superiores; cuestiones que van constituyendo saberes de la experiencia particulares en el desarrollo profesional, y que si los recuperamos investigativamente nos permitirán identificar, en este caso, las particularidades de la trama entre la Educación Especial, la Educación Sexual Integral, la formación docente inicial, y el desarrollo profesional de lxs docentes principiantes. En esta línea, y con el propósito de formular preguntas-problema orientadoras del proceso de investigación, nos preguntamos: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la

⁸ Recientemente se ha creado el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral, dependiente también del Ministerio de Educación de la Nación.

⁹ Su ubicación en los años de la formación varió según las ofertas de formación docente inicial.

modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?; ¿Cuáles son las particularidades del marco político pedagógico de la formación docente, de la modalidad de Educación Especial, la Educación Sexual Integral, y de la formación de profesorxs de educación especial con orientación en discapacidad intelectual en particular?; ¿Qué características formativas se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la formación docente inicial?; ¿Cuáles son los discursos y prácticas que se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual?; ¿Qué particularidades locales y regionales (territorialización) se identifican en la implementación de la ESI?; ¿Lxs docentes principiantes logran construir saberes de la experiencia en torno al abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad?

Si bien profundizaremos al respecto en el apartado metodológico, destacar que luego del planteamiento del problema se definió la unidad de análisis y la muestra, que estuvo conformada por docentes principiantes en ejercicio de la modalidad de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual formadxs a partir de lo delimitado por el Diseño Curricular Res. N° 314/15; siendo el objeto los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la Educación Sexual Integral en las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. Se ha delimitado como recorte empírico a lxs docentes egresados¹⁰ de uno de los institutos de educación superior de la localidad Esquel (provincia del Chubut), dado que es el único instituto de la región administrativa III que cuenta con dicha oferta formativa. Se estableció como período a indagar los años 2014-2019¹¹. Tanto la instancia de construcción/recolección de datos, así como la escritura inicial de la tesis, se han visto interpeladas por dos situaciones en particular. Por un lado, que la provincia del Chubut ha atravesado desde el año 2018 instancias de reclamo y lucha (paro y retención de servicios) por la mejora de las condiciones laborales del sector docente, incidiendo en el desarrollo incluso de las narrativas de docentes principiantes egresadxs en el año 2018; y, por otro lado, la situación epidemiológica resultante del COVID-19 y de las medidas de aislamiento y distanciamiento social, preventivo, y obligatorio. En este sentido, y dada la complejidad de la continuidad pedagógica durante el 2020 para el ámbito educativo, se estableció como recorte temporal en el año 2019, último año de ejercicio profesional presencial.

También, referir que las entrevistas se realizaron durante el segundo semestre del 2020 ante la flexibilización de las medidas sanitarias de distanciamiento, reconociéndose la

¹⁰ Hay que destacar que por un criterio de confidencialidad y cuidado de las narraciones de lxs docentes principiantes entrevistados, no se indicarán sus nombres y apellidos, los números de las instituciones, ni otras referencias alusivas.

¹¹ Referir que al elaborar el plan de tesis se estipuló un recorte temporal que iba desde el año 2017 hasta el año 2019, tomando como referencia el egreso y la certificación de lxs docentes principiantes. De todos modos, se ha modificado la temporalidad extendiéndose su inicio hasta el año 2014 dado que, en las entrevistas realizadas, lxs docentes principiantes establecieron vinculaciones constantes con el período de formación; permitiendo reconocer que el recorte temporal inicial no era suficiente para comprender la complejidad del objeto a estudiar.

complejidad del contexto del COVID-19. Por ello, dado que el período seleccionado da margen de posibilidad para indagar el objeto y aproximarnos a responder las preguntas-problema que son centro de estudio de la presente investigación, no se ha realizado modificación alguna a la metodología de la presente tesis.

3. Estructura de la tesis

Teniendo en cuenta el instructivo de presentación de trabajo final dado por la Universidad Nacional de Quilmes para la presentación de los trabajos finales, se ha organizado la escritura de esta tesis en seis capítulos. En el *Capítulo N° 1* titulado *Antecedentes sobre la cuestión: la formación docente, la inclusión educativa, y la Educación Sexual Integral*, se socializan los principales aportes teóricos recientes vinculados a los ejes de la investigación que han posibilitado la aproximación conceptual al objeto, y se recuperan algunas conclusiones y estados de avance de investigaciones referidas a las preguntas de la presente investigación. En el *Capítulo N° 2* llamado *Enfoque conceptual acerca del problema: Entre perspectivas teóricas*, se desarrollan los principales aspectos teóricos en virtud de los nudos conceptuales de la tesis, recuperando las categorías que se fueron constituyendo como marco de referencia; estando vinculadas a la formación docente, el desarrollo profesional y lxs docentes principiantes, a la inclusión educativa en el acompañamiento de personas con discapacidad, y a la Educación Sexual Integral. En el *Capítulo N° 3* titulado *La metodología, y el armado de un itinerario en el oficio de investigar*, se indica la perspectiva metodológica adoptada, los objetivos delimitados, el objeto de investigación, la unidad de análisis, las técnicas utilizadas para la construcción y recolección de datos, y las técnicas de análisis.

Por otra parte, en el *Capítulo N° 4* llamado *Primera parte: Resultados y discusión ante el marco político pedagógico* se recuperan para su caracterización las distintas políticas públicas nacionales y jurisdiccionales en el marco de las categorías que han sido centrales para la presente tesis; con el propósito de reconocer de qué modo el objeto se inscribe en un devenir sociohistórico particular (su territorialización) e imbricado en un marco político pedagógico particular. Para que luego, en el *Capítulo N° 5* denominado *Segunda parte: Resultados y discusión ante la narración de lxs docentes principiantes sobre sus desafíos pedagógicos*, se socialicen los datos construidos a partir de las entrevistas realizadas, organizadas en base a las preguntas-problema indicadas, y las dimensiones de la presente tesis. Finalmente, en el *Capítulo N° 6* *Conclusiones provisionarias y nuevos interrogantes: puertas que se abren*, se aproximan provisoriamente algunas premisas a modo de conclusión general de la tesis, que posibilita acercarnos a la comprensión final del objeto de estudio, y permite el trazado de nuevas aristas y preguntas para futuras investigaciones en la temática.

Capítulo 1 – Antecedentes sobre la cuestión: la formación docente, la inclusión educativa, y la Educación Sexual Integral

En este capítulo presentaremos un esbozo de antecedentes de investigaciones, así como de producciones académicas recientes vinculadas a las temáticas de la presente tesis; con el propósito de establecer un estado de la cuestión que circunscribe lo abordado aquí en el devenir del conocimiento científico durante estos últimos años. Particularmente, indicaremos aportes en torno a la formación docente y el desarrollo profesional; lxs docentes principiantes y sus desafíos pedagógicos; la Educación Sexual Integral; y la educación inclusiva de personas con discapacidad.

1. 1. Perspectivas sobre la formación docente

Con respecto a la formación docente y su proyección hacia el desarrollo profesional, destacamos varios trabajos que permiten reconocer un devenir conceptual y caracterizar los avances a partir de algunas investigaciones. Si bien los trabajos no profundizan en cuestiones didáctico-pedagógicas de la formación docente (que exceden al objeto de la presente investigación), aproximan reflexiones, ideas y saberes en torno a las experiencias formativas desde una perspectiva que centraliza en el oficio docente y en un diálogo constante con el desarrollo profesional, uno de los ejes de la tesis.

Por ello, destacar en primer lugar el trabajo de Andrea Alliaud titulado *El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica* (2018), en el cual la autora caracteriza de manera amplia el devenir de la formación docente en vinculación con las políticas públicas destinadas al desarrollo profesional docente y la formación permanente o continua (diferenciada del perfeccionamiento docente y de la capacitación). A su vez, realiza una descripción minuciosa referida a que la perspectiva de desarrollo profesional permite, ampliamente, abarcar la formación permanente de manera más significativa en tanto y en cuanto dialoga con las experiencias de los docentes en ejercicio. Esta perspectiva dice Alliaud, abona sobre la idea de desarrollo profesional docente de manera amplia, y posibilitó para la presente tesis caracterizar dicha perspectiva, dando la ubicación cronológica de las políticas educativas sobre la formación docente, inicial y continua. También este trabajo ha sido puesto en diálogo con otras dos producciones de la autora: por un lado, el material publicado en el 2017 titulado *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*, en el que aproxima algunas ideas y reflexiones en torno a la formación docente y el carácter artesanal; y un material publicado en el 2021 titulado *Enseñar hoy: apuntes para la formación*, en el que profundiza teóricamente en torno a lo artesanal del oficio de enseñar, pero particularizando en las experiencias docentes y aproximando algunas herramientas posibles de intervención y desarrollo de instancias mediadoras del aprendizaje.

En segundo lugar, se destaca un interesante trabajo de Alejandra Birgin llamado *Formación docente e igualdad en la Argentina: tensiones y disputas en los discursos públicos* (2018), en el que caracteriza la ampliación del Nivel Superior, principalmente de la formación terciaria a partir de las nuevas políticas educativas. Este trabajo ha permitido caracterizar el contexto de transformación ante las demandas hacia la formación docente, y reconocer las particularidades propias de los años 90 en su pasaje hacia la reestructuración del sistema, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.260, y el acceso al nivel superior de nuevas poblaciones estudiantiles. En una perspectiva similar, se han recuperado trabajos que aproximan el relevo de narraciones de docentes principiantes sobre la formación docente en sí, permitiendo caracterizar su componente subjetivo. Por ello, en tercer lugar mencionar el artículo elaborado por Eugenio Merellano-Navarro, Alejandro Almonacid-Fierro, y Francisca Muñoz Oyarce (2019) titulado *Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente*, en el que buscan aproximar algunas conclusiones construidas luego de realizar entrevistas en profundidad a profesores egresados de las carreras de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile; donde acercan algunas ideas para comprender e interpretar la relación entre la práctica pedagógica y el saber pedagógico de profesores noveles durante el período de Formación Inicial Docente (FID); saberes que, según los autorxs, luego son construidos y desplegados en el quehacer profesional del aula. En dicho trabajo, se propone la premisa de que la reflexión permite repensar el despliegue profesional y, consecuentemente, la construcción del saber pedagógico; siendo cruciales las prácticas tempranas (en el ámbito de la formación) dado que se constituyen en una instancia que permite *re-mirar* los procesos educativos con el objetivo de diseñar estrategias de mejora. En este sentido, ha permitido para la presente tesis, caracterizar la centralidad de las primeras experiencias docentes que tensionan y/o interpelan a la propia formación docente inicial; a la vez que reconocer la necesidad de contar con espacios de reflexión y sistematización de tales saberes, que posibiliten establecer vinculaciones directas entre las instancias de formación inicial con el desarrollo profesional.

En cuarto lugar, los autorxs Jonathan Aguirre y Luis Porta, socializan en su trabajo titulado *La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa* (2019), algunas conclusiones vinculadas a una investigación en torno a la formación docente, en la que reconocieron la centralidad de la formación como espacio propicio para la transformación educativa; haciendo eje en las experiencias de las prácticas docentes, los trayectos formativos, las propuestas curriculares, y demás instancias propias de la formación. Este trabajo ha aportado algunas nociones en torno a comprender la formación docente como un objeto complejo que presenta múltiples intersecciones e interdependencias, para comprender la multiplicidad de factores que inciden en su concreción (históricas, coyunturales, curriculares, territoriales, etc.). El presente trabajo, a su vez, mediante la narrativa de docentes

principiantes y de otrxs con cierta *expertise*, aproxima algunas conclusiones que son enunciadas como desafíos para la formación docente. Este trabajo, además de aportar algunos ejes para pensar el desarrollo de la presente tesis, ha aportado cuestiones metodológicas vinculadas a las entrevistas narrativas y biográficas.

En quinto lugar, la autora Silvia Branda en su artículo *El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión* (2019), profundiza sobre el campo de la formación docente y, en particular, de las prácticas docentes iniciales realizadas por lxs estudiantes de los profesorados en su etapa de residencias. En este sentido, aproxima algunas líneas teóricas a la luz de un trabajo empírico, para reconocer de qué modo dichas prácticas iniciales se enmarcan en una trama más compleja que dialoga entre la formación docente y las experiencias del oficio, y el desarrollo de reflexiones de orden subjetivo a partir de los dispositivos de formación. Por ello, reconoce la autora, la centralidad de posibilitar espacios reflexivos para sistematizar el despliegue de conocimientos y saberes resultantes de la experiencia, a partir de la iniciación temprana de lxs estudiantes y el desarrollo de habilidades específicas propias de la práctica profesional. Este trabajo ha aportado algunas líneas teóricas para reconocer la perspectiva de práctica docente en el marco del desarrollo de la formación docente inicial, centralizando en la necesidad de posibilitar dispositivos de acompañamiento (en los institutos) que pongan en el centro de la tarea pedagógica a la reflexión.

En sexto lugar, el artículo de Jonathan Aguirre y Matías Boxer, titulado *Cartografías normativas de la Formación Docente Argentina: 1999-2015* (2020), caracteriza el desarrollo de las políticas públicas en el plazo comprendido entre fines del siglo XX hasta el año 2015, centralizando en aquellas que han tenido por objeto reestructurar la formación docente. Las conclusiones que aproximan son resultado de un trabajo doctoral de investigación realizado, pero ampliado a partir de su extensión epocal hacia el año 2015 (ante el cambio de gobierno nacional). Este trabajo ha aportado algunas precisiones propias de la historia de la educación superior y, particularmente, de la formación docente terciaria; haciendo hincapié en las acciones de desarrollo profesional y la recuperación de los saberes de la experiencia de docentes.

Finalmente, hay que destacar la publicación de Myriam Southwell (2021) titulada *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*, donde caracteriza las políticas educativas iniciadas en el año 2003, y profundizadas en el 2006 ante la sanción de una nueva ley de Educación. Esta publicación ha permitido reconocer particularidades socio históricas del contexto de sanción de las normativas vinculadas al objeto de estudio, y la reestructuración del propio sistema educativo y formativo.

1. 2. *Entre docentes principiantes*

En segundo término, y con respecto a los trabajos teóricos e investigativos sobre docentes noveles o principiantes y sus posibles desafíos pedagógicos, encontramos diversas producciones tanto nacionales como internacionales. Uno de los materiales que ha sido recuperado es el elaborado por Valeria Metzdorff y Gabriela Safranchik en su trabajo titulado *El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina* (2017) en el cual socializan algunas reflexiones a partir de una experiencia de trabajo llevada adelante en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 2010; propuesta que articula los talleres de la formación en la práctica profesional, con los espacios de la formación en didácticas específicas y docentes co-formadorxs¹² de las escuelas asociadas. En este sentido, aproximan algunas ideas y conclusiones a partir del trabajo articulado realizado en pos de acompañar el desarrollo del oficio en estudiantes de la formación docente, y ante sus primeros años de ejercicio de la docencia. Este trabajo ha aportado algunos saberes en torno al desarrollo de dispositivos de acompañamiento a docentes que inician el ejercicio del oficio; recorrido que comienza con la formación docente inicial, y se traza hacia las primeras experiencias profesionales remuneradas. Destacamos de este trabajo la trama propuesta que reconoce la incidencia formativa de tres actorxs claves: docentes en formación; docentes formadorxs; y lxs docentes co-formadores.

Otro de los trabajos destacados, es el realizado por Katherin Gajardo en *Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo* (2019), donde recupera algunas reflexiones en torno a una investigación cualitativa realizada en España, con el propósito de identificar emergentes situacionales de lxs docentes principiantes ante la formación sobre la inclusión educativa. Si bien el análisis se realiza sobre un marco político pedagógico de otro país, las categorías analíticas y las reflexiones aportadas han permitido pensar algunos nudos de análisis de la presente tesis, reconociendo incluso el devenir internacional de políticas de inclusión educativa hacia personas con discapacidad.

También, Andrea Iglesias y Myriam Southwell en *Paradojas de formarse como docente siendo “recién llegados”* (2019) aproximan las conclusiones de una investigación que indaga la relación entre las trayectorias de formación inicial y continua de lxs profesores principiantes de escuelas secundarias, y sus estrategias de inserción laboral en la Ciudad de Buenos Aires. Destacamos este material dado que caracteriza el Nivel Superior de la región, identificando las inflexiones con el desarrollo profesional y las experiencias docentes como principiantes (quienes, en algunos casos, se constituyen como la primera generación de docentes en sus familias); lecturas

¹² Se denomina comúnmente co-formadorxs, a lxs docentes de los niveles obligatorios que facilitan los espacios áulicos para que lxs estudiantes en situación de formación docente puedan realizar sus prácticas pedagógicas. Dado que se reconoce el rol activo de tales docentes, se lxs considera como co-formadorxs.

analíticas realizadas desde la perspectiva de las trayectorias de formación (trayectorias iniciales y continuas). De igual modo, se recuperan algunas conclusiones de dicha investigación en otro artículo más reciente de las mismas autoras, titulado *Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires* (2020), en el cual se retoman los resultados de una tesis doctoral que abordó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de profesorxs que se encuentran realizando sus primeras experiencias en escuelas secundarias (tanto gestión estatal como privada) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Destacamos estos artículos en particular, dado que en ambos se realiza una revisión de las categorías de denominación de lxs docentes que inician sus tareas en las escuelas, noveles o principiantes, a la luz de los debates internacionales y nacionales.

Por otra parte, Soledad Pascual Valverde en su publicación *Acerca de los primeros años de Desarrollo Profesional. Claves para el diseño del acompañamiento a noveles educadores sociales en Uruguay* (2019) analiza la implementación de las políticas de acompañamiento a docentes noveles realizada en Uruguay mediante el proyecto *Noveles del Uruguay del Consejo de Formación en Educación* (CFE) iniciado en el 2011¹³. Se destaca el artículo dado que permite identificar algunos posicionamientos conceptuales y metodológicos que son reconocidos como centrales y necesarios a la hora del diseño del acompañamiento. Y en esta línea, recuperamos finalmente la producción de Jaime Calderón López Velarde, en la que compila en una publicación llamada *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay* (2020) diversos artículos que caracterizan los dispositivos y experiencias de acompañamiento a docentes principiantes en países de América Latina. Este trabajo ha permitido circunscribir el devenir regional y latinoamericano de la perspectiva de desarrollo profesional y docentes noveles.

1. 3. El derecho a la educación y la inclusión educativa de personas con discapacidad

El tercer eje conceptual recuperado para la presente tesis se vincula a la perspectiva de educación inclusiva ante la delimitación normativa del derecho a la educación de personas con discapacidad (profundizaremos en el capítulo N° 4 al respecto). En este sentido, se han recuperado diversos trabajos académicos y algunas producciones provenientes de proyectos de investigación, para caracterizar un estado de la cuestión que posibilite circunscribir la presente tesis en el marco mencionado.

Uno de los materiales que han resultado centrales en este eje sobre la educación inclusiva, es el libro compilado por Gisela Untoiglich y Graciela Szyber titulado *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes* (2020), desde el cual se han recuperado distintos

¹³ Recientemente se ha presentado en Montevideo (Uruguay) el material *Noveles en primera persona. Relatos en tiempos de excepcionalidad* (2021) coordinador por Acosta Pisano Mariana y De Lema Blanco Solange en coordinación con *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI), en el que se reúnen trabajos que sistematizan las experiencias de docentes en el contexto de pandemia. He de mencionar que con Solange se compartió la experiencia de pasantía en el marco del programa de Movilidad Docente del Mercosur (ex PASEM) durante el año 2019.

capítulos que, a partir de estudios teóricos e investigaciones, aproximan categorías que resultan relevantes. En primer lugar, el capítulo de Gisela Untoiglich llamado *Las promesas incumplidas de la inclusión* ha sido significativo en tanto que historiza sobre las infancias reconociendo la multiplicidad de experiencias pedagógicas en torno a la inclusión, pero destacando la sinergia de la escuela como espacio común y de encuentro. Luego, diferencia el modelo de integración del modelo social de la discapacidad, y su correlato con las prácticas pedagógicas, caracterizando el paso de las necesidades educativas especiales (NEE) a las prácticas de inclusión. En segundo lugar, Graciela Szyber en *El devenir paradójico de la inclusión. Alcances de su enunciación y su práctica*, propone la construcción de una epistemología de la educación inclusiva que permita la configuración de una perspectiva educativa que sostenga trayectorias, eduque, cuide, proteja, en clave de derechos; tejiendo comunidad y habitando las instituciones. Finalmente, Denise Najmanovich en *Ni afuera ni adentro de las cajas: de la inclusión a la convivencialidad* caracteriza a la normalidad como construcción de la cultura moderna, y la tracción normalizadora en las instituciones que ha generado la identificación y expulsión de anormalidades; y propone correr la normalización de las prácticas pedagógicas y desarrollar la convivencialidad en base a lo que llama *cuidadanía* (a diferencia de la ciudadanía); recuperando la perspectiva de la pedagogía del cuidado y, según la autora, escapando de la dicotomía entre exclusión-inclusión, y proponiendo la *cuidadanía* en los modos de convivencia de la diversidad.

En cuarto lugar, mencionar otro de los materiales que ha resultado central en la recuperación de algunos aspectos sobre el acompañamiento educativo a personas con discapacidad en prácticas de inclusión, particularmente la compilación de artículos de Gabriela Sanmartín en el libro titulado *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: entre la tarea artesanal y el saber pedagógico* (2020); en el que se recuperan aportes teóricos específicos como resultado de producciones académicas, así como avances de investigación. En primer lugar, Gabriela Sanmartín en el capítulo *Construir apoyos en la escuela. Entre la artesanía y el saber pedagógico*, describe los modos de abordaje de lxs docentes de integración, para luego caracterizar la propuesta de maestrxs de apoyo a la inclusión en el marco de la perspectiva de la educación inclusiva. Se destaca la incorporación del concepto de *diversidad funcional* para hablar sobre/de prácticas de inclusión de personas con discapacidad. De igual modo, la autora profundiza sobre los saberes y las prácticas pedagógicas por defecto, recuperando una conceptualización de la pedagoga Flavia Terigi. Finalmente, centraliza en la importancia de sistematizar y narrar experiencias de inclusión para posibilitar la construcción de saberes pedagógicos en torno a tales prácticas.

En otro de los capítulos titulado *Hacia la equidad educativa, una transformación necesaria y urgente*, Marina Kohan caracteriza el devenir de la educación de personas con discapacidad desde la educación especial hasta la educación inclusiva; profundizando en las

políticas educativas referidas al Consejo Federal de Educación (CFE Res. N° 155/11), y las estrategias de trabajo como los proyectos pedagógicos de acompañamiento individual (PPI), las configuraciones de apoyo (ante el reconocimiento de las barreras del aprendizaje), y el proyecto curricular individual (PCI). Finalmente, desarrolla las perspectivas teórico-pedagógicas y metodológicas de la resolución N° 311/16 del CFE en la que se delimitan funciones de la educación especial, alcances, modos de abordaje interinstitucionales, y las certificaciones.

Por otra parte, Gabriela Sanmartín en el capítulo *Aproximaciones al rol del docente de apoyo a la inclusión* establece algunas dimensiones sobre los propósitos de la educación inclusiva a partir de la lectura de los marcos normativos y teóricos nacionales e internacionales. Luego, y de manera descriptiva, recupera algunos resultados de una investigación realizada en el 2019 en torno a las representaciones de lxs docentes/maestrxs de apoyo a la inclusión (MAI), haciendo énfasis en la propia mirada sobre el rol y en las prácticas docentes en particular.

Finalmente, se destaca otro artículo del libro mencionado, producción de autoría de Andrea Pérez y Diego Latino en *Maestros y maestras de apoyo a la inclusión (MAI): responsabilidades, prácticas y recorridos conceptuales en pos de lo común*; donde recuperan algunas características del pasaje del modelo de la educación especial vinculado a la integración y a las necesidades educativas especiales, para contrastar con la perspectiva de la educación inclusiva y las nuevas estrategias didácticas, roles y funciones de lxs MAI. De igual modo, caracterizan la continuidad del modelo *capacitista* de *la/sobre* la discapacidad e identifican su correlato con algunas prácticas pedagógicas (que incluso han construido narrativas sobre lxs docentes de apoyo a la inclusión). Proponen, en cambio, reconocer a la discapacidad como una categoría social, ética, política e histórica, que debe ser tensionada a la luz de los nuevos aportes académicos y sociales. Esta compilación de artículos ha resultado crucial para caracterizar algunos debates teóricos y alcances de investigaciones ante nuevas perspectivas epistemológicas sobre la discapacidad o diversidad funcional, y en diálogo con la sanción de marcos normativos diversos que comienzan a delimitar un marco político pedagógico particular para la realización de prácticas educativas inclusivas.

El último material recuperado corresponde a la Lelia Schewe, titulado *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria* (2021); tesis de investigación realizada para la obtención del doctorado en Ciencias de la Educación en la FHCS de la Universidad Nacional de la Plata. El documento ha posibilitado caracterizar el desarrollo de las políticas públicas sobre la discapacidad y la inclusión educativa y, en simultáneo, permitió profundizar cuestiones metodológicas en el marco de la investigación biográfico-narrativa.

1. 4. La Educación Sexual Integral a más 15 años de la ley

Durante los últimos 30 años y, particularmente, en nuestro país hace más de 15 años (a partir de la sanción de la LEY ESI), han proliferado distintas producciones académicas en torno a los cuerpos, los géneros, las sexualidades, las identidades, las disidencias y, recientemente, a la Educación Sexual Integral. Producciones referidas a las interpelaciones a la pedagogía desde el enfoque de la ESI, así cómo desde las epistemologías feministas, pedagogías queer, estudios sobre masculinidades, entre otros. Y estos últimos años, también encontramos producciones vinculadas a investigaciones que buscan hacer un análisis sobre los alcances del programa de Educación Sexual Integral (PESI) creado en el 2006 a partir de la LEY ESI. Destacamos algunos de esos trabajos con el propósito de circunscribir a la presente tesis en dicho devenir.

En primer lugar, Moira Severino y Victoria Dappello en *Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina* (2019), caracterizan el devenir de los movimientos feministas y sociosexuales, para comprender cómo la ESI se trama en un marco de múltiples demandas que interpelan directamente al campo educativo. En este sentido, las autoras insisten en la incorporación de la perspectiva de género y feminista a la pedagogía; a la luz de un clima de época de interpelación de las desigualdades sociales que, a su vez, provoca el debate en torno a la profundización de la ESI mediante la incorporación de nuevas epistemologías (como estudios descoloniales, feministas y de la disidencia sexual), y que tensionan los saberes de referencia del currículum escolar. Destacamos este material dado que además de trazar una caracterización del devenir de la ESI como política educativa, aproxima discusiones (que recuperan también de val flores) en torno a la categoría de diversidad (en tanto que sostiene que no es posible desheterosexualizar la pedagogía si se asume como temática de enseñanza la *diversidad*, mediante una operación normativa y de inteligibilidad heterosexual que presenta a lo diverso como distinto y desde lo cis-heterosexual); y por otra parte, acerca algunas reflexiones en torno a la perspectiva crítica del currículum, sosteniendo que éste estructura contenidos curriculares que como expresión de la cosmovisión masculina, refleja y reproduce estereotipos de género.

En segundo lugar, el trabajo de Carolina Gamba en *Les docentes en su laberinto: problematizaciones subjetivas en torno al discurso de la ESI* (2019), aproxima algunas conclusiones de su tesis de maestría en la que exploró la movilización de emociones que se despliegan en lxs docentes del nivel primario ante el *discurso de la Educación Sexual Integral*; indagación realizada mediante la observación y registro de las interacciones de docentes en las jornadas de capacitación convocadas por el Programa de Educación Sexual Integral, y a partir de entrevistas y el análisis de diversos materiales documentales. Este artículo aproximó a la presente tesis algunas conclusiones para tensionar el ejercicio docente y las interpelaciones realizadas por la perspectiva de la ESI, pero también permitió reconocer *cuestiones pendientes* en el abordaje del enfoque integral.

En tercer lugar, Viviana Seoane y María Elena Martínez reúnen como compiladoras en su libro *Derechos Humanos, Feminismo y Educación: interpelaciones y experiencias* (2020), diversas producciones académicas resultado de trabajos de investigación y de extensión en torno a las perspectivas actuales sobre la epistemología feminista y su intersección con la Educación Sexual Integral y la discapacidad. En este sentido, reconocemos que es una producción que de manera novedosa dialoga sobre los alcances del PESI en la realización de prácticas docentes, y también en el abordaje de experiencias educativas de personas con discapacidad. Por ello, destacamos en primer lugar el capítulo escrito por María Elena Martínez titulado *Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural* dado que recupera la perspectiva de la educación inclusiva de personas con discapacidad (realizando un desarrollo histórico-conceptual), y los aportes recientes de los estudios feministas sobre los movimientos sociales vinculados a la discapacidad. De igual modo, profundiza exhaustivamente sobre las narrativas *sobre/de* las personas con discapacidad, proponiendo una articulación teórico-epistemológica con los estudios feministas, la perspectiva interseccional e intercultural, y el campo teórico queer. Este trabajo ha sido central para reconocer, en clave de una epistemología feminista, el desarrollo de los estudios de género y su vinculación con la discapacidad. También, se destaca el capítulo de Victoria Dapello y Moira Saveiro (2020) titulado *Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador*, en el que las autoras caracterizan el devenir de las políticas públicas en un contexto de regresión ante la asunción de gobiernos de derecha en la región. Resulta significativo lo aportado por este material, dado que posibilita contextualizar la coyuntura histórica de políticas vinculadas a la ESI en los últimos años en nuestro país. Y, finalmente, el capítulo de Galletti Hilda titulado *Perspectiva de género y derechos humanos en la formación de los futuros docentes de educación especial*, aporta significativamente algunas categorías vinculadas al modelo social de la discapacidad y su intersección con los estudios feministas; poniendo en circulación algunas categorías analíticas sobre la realización de prácticas de inclusión de personas con discapacidad, pero desde la perspectiva de estudiantes en situación de formación docente. Este trabajo ha resultado importante en tanto que socializa algunos avances de investigación sobre las prácticas docentes y las narrativas de estudiantes en formación, ante la realización de prácticas educativas con personas con discapacidad.

En cuarto lugar, destacamos un artículo elaborado por Euge Grotz, Victoria Plaza Mara, Catalina González del Cerro, Martín González Galli, y Luis Di Marino, titulado *La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesores de Biología, un análisis desde las voces de lxs estudiantes* (2020), donde aproximan un análisis sobre la mirada de lxs estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires, enfatizando sobre los modos en que están presentes/ausentes los ejes de la Educación Sexual

Integral (ESI) y la perspectiva de género en la oferta académica; particularizando en las miradas que tienen lxs jóvenes entrevistadxs en torno a sus experiencias como estudiantes a lo largo de la formación general (licenciatura y profesorado). Se destaca que socializan algunas conclusiones identificando acciones recientes para incorporar la ESI y la perspectiva de género (como por ejemplo que solo hay una incorporación real en algunas materias del bloque pedagógico, y por parte de algunxs docentes específicxs), reconociendo incluso la demanda de mayor carga horaria, tanto de aspectos vinculados a dicha perspectiva como también de contenidos sobre anatomía y fisiología humana. Este trabajo aporta algunas preguntas para seguir tensionando la incorporación de la Educación Sexual Integral en la formación docente, en este caso universitaria, a más de 15 años de sancionada la Ley ESI.

En quinto lugar, he de destacar que Luciana Lavigne en su artículo *Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista* (2020), acerca algunas reflexiones resultantes de un estudio etnográfico (investigación) realizado como trabajadora de la educación en ámbitos de capacitación y formación docente en ESI en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La autora profundiza en líneas generales en que la ESI habilitó una manera particular y específica de gestionar la sexualidad de la población escolarizada, donde la *integralidad* se presentó como la denominación crucial. Por otra parte, socializa reflexiones sobre el conocimiento situado a partir de su experiencia de los diversos cursos y capacitaciones docentes que dictó como capacitadora (e incluso como observadora participante), reconociendo principalmente que la ESI no solo involucra la subjetividad, sino que definiendo que en toda práctica docente siempre está implicado nuestro ser sexuado. Por ello destaca que la perspectiva de reflexión sobre nosotrxs mismos (como puerta de entrada de la ESI), posibilitó sensibilizar en torno a las propias experiencias de docentes. Este trabajo ha aportado algunas reflexiones en torno a lo central de la ESI en tanto política que busca poner en el centro de la escena a las subjetividades *personales* y *otras*, pero posibilitando la sensibilización y la ampliación de las políticas públicas.

Finalmente, destacar el trabajo titulado *La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones epistémicas* (2021), en el que Luciana Lavigne y Juan Péchin circunscriben a la Ley de ESI sancionada en el año 2006 en el marco de las diferentes luchas de los movimientos socio-sexuales para la ampliación y garantía de derechos. Este trabajo es resultado de la tesis de doctorado de Luciana Lavigne, con la mirada complementaria de Juan Péchin. Ambos, reconocen el devenir de otras políticas vinculadas a las sexualidades (matrimonio igualitario, identidad de género, interrupción voluntaria del embarazo, etc.) y el propio desarrollo de las bases epistémicas que han variado ampliamente desde la sanción de la ley. De igual modo, asumen que la presencia de la ESI en las instituciones educativas, y las interpelaciones resultantes de ésta, se vinculan a la tracción de lxs colectivxs de los feminismos, los movimientos de mujeres,

y las disidencias y diversidades sexo-genéricas, que posibilitaron tensionar la propia institucionalidad educativa y, a su vez, ampliaron y transformaron las bases epistémicas de la ESI. En este sentido, lxs autorxs reconocen cómo la creciente intensificación de las políticas feministas, trans, travestis, no-binarixs y queer/cuir reorganizan las fronteras hermenéuticas del binarismo sexo-genérico para la implementación de la ESI como política pública (p.119)¹⁴. Este trabajo ha aportado significativas cuestiones: por un lado, el reconocimiento de la ESI como normativa que institucionalizó el abordaje de temáticas vinculadas a los cuerpos, las sexualidades, las identidades, entre otras; pero al mismo tiempo, se constituyó como bandera de los activismos que se apropiaron de la propia ley y le dieron giros epistémicos particulares; caracterizados por un clima de época que tensiona a las decisiones ministeriales de abordaje de la ESI, y fueron *zanjando* nuevas (re)territorializaciones institucionales, en pos de despatriarcalizar, desandrocentrar, desheterocentrar, desciscentrar, desmisoginizar, deshomolesbotransbiodiar, desbinarizar, y otros devenires.

1. 5. Comentarios sobre el estado de la cuestión: la investigación en este devenir

Para finalizar este apartado, reconocer que la presente tesis se circunscribe en este desarrollo teórico e investigativo que hemos delimitado en tres dimensiones globales y conceptuales: 1) la formación docente, lxs docentes principiantes, y los relatos de los saberes de la experiencia a partir del desarrollo profesional; 2) la educación inclusiva de personas con discapacidad; y 3) la Educación Sexual Integral. En este sentido, vemos de qué manera hay un amplio recorrido académico e investigativo que ha profundizado cada eje o nudo conceptual en particular, pero no así investigaciones educativas que conjuguen dichos campos para la exploración de discursos y prácticas en torno a desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral en el abordaje de prácticas de inclusión de personas con discapacidad. Por ello, reconocemos que la presente tesis explora y arroja conocimientos provisorios sobre un campo de estudio aún vacante y en inminente expansión, destacando la importancia y significancia de lo aquí indagado tanto para la comprensión del objeto y la resolución de las preguntas-problema, así como también para habilitar nuevos interrogantes para futuras investigaciones.

¹⁴ Por otra parte caracterizan el desarrollo de la ESI a partir de la interpelación y oportunidad histórica de una intervención institucional que tensiona al orden sexo-genérico y su reproducción en las prácticas pedagógicas, centralizando en cómo lxs activismxs están traccionando para que en el desarrollo de las experiencias ESI, se incorporen las perspectivas trans, transgénero y travesti, pero también la perspectiva política queer y su re-territorialización sudaca como *cuir* (a la vez que las críticas a lo queer/cuir y los feminismos) (p.122). Esta cuestión, reconocen lxs autorxs, interpela al propio programa de ESI, más aún ante la necesaria incorporación del enfoque interseccional, considerando el cruce entre categorías como género, orientación sexual, etnia, clase, edad, discapacidad, entre otras; abordajes que nos llevarían a proponer nuevos enfoques, conceptualizaciones de géneros, sexualidades, y derechos. En esta misma línea, aproximan críticas a los materiales elaborados por el programa de ESI, dado de no interpelan, por ejemplo, a las múltiples representaciones de la diversidad sexo-genérica y corporal, reponiendo el abordaje binario y de cuerpos gestantes específicos, dejando por fuera a los varones trans o personas intersex; materiales que, menos aún, dan margen de posibilidad de tematizar sobre las infancias trans en la escuela.

Capítulo 2 - Enfoque conceptual acerca del problema: *Entre perspectivas teóricas*

Inicialmente recuperamos la lógica del contexto conceptual para diferenciarlo del marco teórico, en base a la idea global de que éste puede ser reconocido como un sistema integrado de conceptos, perspectivas, expectativas, afirmaciones y teorías que respaldan y constituyen un marco de referencia de la investigación, con el propósito de ubicar al estudio dentro de los debates de la comunidad científica; vincularlo con las tradiciones teóricas generales y específicas del tema; evaluar el tipo de aporte teórico que se realizará a través del estudio; y respaldar el diseño total del propio enfoque teórico-metodológico. Este marco referencial ha permitido conjugar un corpus teórico que possibilitó, en primer lugar, identificar al objeto de estudio para luego problematizar en torno a las preguntas-problema, definir dimensiones de análisis, etc.; en la propia experiencia de iniciar el proceso investigativo. En segunda instancia, fue cobrando mayor complejidad a partir del análisis de teorías e investigaciones vinculadas a la temática e ideas subyacentes y nuevas puertas/aristas resultantes del trabajo de campo y posterior codificación, siendo un enfoque conceptual ampliado en vinculación al propio proceso investigativo. Por ello, el enfoque conceptual ha sido organizado a partir de tres bloques o nudos teóricos: para comenzar, se profundizarán las perspectivas sobre la formación docente, el desarrollo profesional, y los docentes principiantes (sus desafíos pedagógicos y las narrativas sobre la experiencia); en segundo lugar, se conceptualizará sobre la Educación Sexual Integral y perspectivas subyacentes; y en tercer lugar, algunos aspectos teóricos vinculados a la educación inclusiva y el derecho a la educación de personas con discapacidad o diversidad funcional. Al final del presente capítulo, propondremos una breve intersección conceptual entre tales bloques teóricos. Referir que esta selección de corpus teóricos se vincula de manera directa al objeto indagado, y brinda herramientas teóricas para analizar las fuentes documentales y narrativas construidas, otorgando categorías analíticas para aproximarnos a responder las preguntas-problema que son parte de la presente tesis.

2. 1. La formación docente y el desarrollo profesional

En este apartado profundizaremos aquellos aspectos teóricos desde los cuales *miraremos* analíticamente el objeto de estudio vinculado a la formación docente; recuperando inicialmente los aportes de pedagogs que reconocen la multiplicidad y multidimensionalidad de la formación docente, que no acaba en la mera transmisión de contenidos sino que representa una trama compleja de saberes puestos a disposición para las tareas de enseñanza, aprendizaje, y para la realización de *acontecimientos* educativos diversos. Por ello, partimos teóricamente reconociendo que la formación docente es una *dinámica de transformación subjetiva* en el sujeto docente (Souto, 2017), y representa la búsqueda y construcción de herramientas o formas para la intervención y actuación en el campo profesional. Cuando decimos sujeto, afirmamos que

particularmente la formación docente es transitada por sujetos adultxs que trazan un itinerario, un trayecto o recorrido, que a su vez se trama con el propio proceso formativo a partir de mediaciones. Tal como refiere Souto (2017), lxs estudiantes van formándose a sí mismxs a partir de las mediaciones que las instituciones, los programas, lxs formadorxs, los textos ofrecen: “uno se forma a sí mismo por mediaciones, en la relación con otros, en un lugar y tiempo de conversación y análisis” (p.18).

Ese rol activo del sujeto en la formación determina que lxs estudiantes son quienes administran su formación, trazando su propio recorrido formativo que rápidamente dialoga y/o se tensiona con el ámbito laboral. Por un lado, sujetos que han finalizado recientemente sus estudios secundarios y que se inquietan ante sus primeras experiencias laborales; o por el otro, quienes han finalizado sus estudios años anteriores y reconocen en la formación docente la concreción de una orientación vocacional, de un proyecto profesional. La formación docente, a su vez, se caracteriza por una pronta inserción en el campo laboral en una trama con otrxs actorxs institucionales que participan del itinerario formativo de quienes estudian (profesorxs de la propia formación, colegas de las instituciones en las que realizan sus primeras experiencias laborales, estudiantes, equipos técnicos, auxiliares de la educación, familias, etc.). Por ello, asumimos en la perspectiva de Souto (2017) que así lxs formadorxs, como las instituciones, no forman en tanto y en cuanto *no se le da forma a lo otro* en una vinculación entre alguien en situación activa y pasiva; sino que son lxs mismxs estudiantes quienes mediadxs por las propuestas formativas de la formación docente, se van construyendo, se inscriben en organizaciones y en dispositivos, en proyectos; y de tal manera, se van formando como docentes, van generando sus propios itinerarios formativos a partir de las propuestas de los institutos y de lxs profesorxs de la formación. Ante ello, reconocemos que la formación docente tiene un profundo carácter social que dialoga con las experiencias individuales comunes en su conjunto, y es a partir de tal diálogo que toma sentidos particulares¹⁵.

A su vez, tal como refieren varixs autorxs (Feldman, 2010; Davini, 2015; Souto, 2017), la formación docente *es* formación si provoca trastocamiento; es decir, si genera transformaciones durables en quienes transitan la educación superior; transformaciones que se presentan y representan en modos de pensar y pensarse, de *vincular-se*, de *relacionar-se*, y de *escuchar-se* con otrxs. En este sentido, es formación en tanto que *trans-forma*, modifica, se escribe-inscribe, deja huellas en la subjetividad de quien transita la formación, y determina modos particulares de hacer, pensar, actuar y vincularse. Modos más amplios y plurales que reconocen el carácter social de la enseñanza y del acompañamiento a otras subjetividades, que se inscriben en un oficio que

¹⁵ Reconocemos *per se*, que la formación docente es un trayecto de construcción de la propia subjetividad, al decir de Souto (2017); que toma lo dado, la tradición, la historia de vida, y se enfrenta/desafía frente a lo homogéneo, a lo unificado, a lo ya dicho-sentido-pensado; y en esta perspectiva, la formación docente como proceso complejo, genera transformación, des-subjetiva, des-sujeta, libera y ofrece caminos de re-subjetivación. Proceso multidimensional que transforma, genera dinamismo, se construye constantemente, y en el cual conjugan lo racional, afectivo, corporal, político, ético, y social; posibilitando la constitución de una subjetividad propia, disponible a actuar en contextos diversos en tanto sujeto social singular y resultante de procesos históricos y sociales, éticos.

debe dialogar con la solidaridad, la comunidad, la democracia. Por ello resulta crucial que en la educación superior se desarrollen saberes y capacidades particulares *en situación*, y que lxs estudiantes *en formación* aprendan a enseñar desde el horizonte de la mediación pedagógica docente (Davini, 2015). Como sostiene Ferry (2004) al preguntarse sobre la formación, “es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma” (p. 53). De este modo, afirma que nadie forma a otro, sino en cambio, el individuo se forma, es él quien encuentra su forma, se desarrolla, y transita de forma en forma; afirmando con énfasis que el sujeto se forma solo y por sus propios medios. En simultáneo, el autor reconoce que uno se forma mediante diversas instancias mediadoras de la formación, que son variadas y diversas, y lxs formadores son mediadorxs humanos, así como también los son las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, las vinculaciones. Todas estas mediaciones, posibilitan la formación y orientan el desarrollo en un proceso dinámico con un sentido positivo. En esta perspectiva, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, y el currículum, no son la formación en sí misma, sino que se presentan como medios para la formación.

2. 1. 1. La reflexión sobre la propia práctica y los saberes de la experiencia

En esta conjunción de perspectivas sobre la formación, nos alejamos deliberadamente de la mirada sobre el oficio docente y de su proceso formativo de como quien aplica un currículum, sino que, y principalmente, reconocemos su carácter multidimensional y complejo. Esta conceptualización sobre la formación incluso se ancla en la perspectiva reflexiva, es decir, reconoce que se debe centralizar en la reflexión docente como eje transversal al propio proceso formativo. He de destacar que los aportes teóricos recientes (Terigi, 2012; Davini, 2015; Souto, 2017; Vezub, 2018; Anijovich y Capelletti, 2018; Aguirre y Porta, 2019; Suarez, 2021; y Alliaud, 2021) centralizan en el carácter formativo de la reflexión sobre la propia práctica, y en este sentido, hacer énfasis en que por un lado podamos reconocer y visitar las propias instancias mediadoras que permiten que lxs estudiantes transiten itinerarios formativos particulares en el nivel superior; y por el otro, reconocer aquellos trayectos de formación dentro de la propia experiencia formativa inicial que movilizan una serie de ideas, supuestos, conocimientos y saberes, que se suscitan en el marco de la formación (como es el caso de las unidades curriculares vinculadas a la práctica o inserción en el campo profesional). Allí, el sentido *práctico* de la formación cobra relevancia, dado que reconocemos el carácter formativo de los discursos y prácticas que afectan el desarrollo de lxs estudiantes; pero asumiendo que debe ser una práctica interpelada y pensada (principalmente ante contextos institucionales particulares), asumiendo la necesidad (ante nuevas subjetividades y formas constitutivas de ser) de construir espacios institucionales más fundantes, plurales, disidentes; y a su vez, posibilitar la reflexión sobre el

propio quehacer. Esto resulta central y necesario de fortalecer, y que desde la formación superior se brinden espacios de pensamiento y de reflexión al respecto¹⁶; reconociendo el *doble tiempo/espacio* de la formación docente propia de la educación superior: es decir, el *tiempo/espacio presente* situado en los ámbitos del instituto a partir de la realización de experiencias pedagógicas mediadoras en la construcción del oficio; y en simultáneo, el *tiempo/espacio otro* en las escuelas que brindan lugares para la realización de las experiencias áulicas.

Por otra parte, esta perspectiva pedagógica centraliza a la formación en la práctica profesional, y se vincula principalmente en aproximar a lxs estudiantes experiencias educativas reales de manera temprana, provocando su inserción en las dinámicas institucionales; buscando interpelar el propio devenir de la gramática escolar de la formación, que diferencia a los tiempos y espacios para el pensar (en el ámbito del ISFD), de aquellos para el hacer (en las escuelas asociadas¹⁷). También reconociendo la construcción de ciertos *saberes* que son propios o resultantes de las *experiencias* suscitadas en el ámbito de las escuelas asociadas, en las cuales lxs estudiantes realizan sus primeras experiencias pedagógicas. Estos tipos de saberes son llamados *saberes de la experiencia, pedagógicos o didácticos*, dependiendo de su carácter o desde la perspectiva con la que los analicemos (Vezub, 2012; Terigi, 2012; Souto, 2017; Alliaud, 2017); saberes *otros*, distintos y a veces divergentes de los que espera desarrollar la formación docente. Tal como establece Terigi (2012), en la docencia se produce un saber específico vinculado a la transmisión ante su doble vía como expertos: expertos en un/os campo/s culturales, y expertos en las intervenciones pedagógicas requeridas para el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, son *saberes pedagógicos* que generalmente no son parte de las conversaciones en el orden de lo escolar, dado que no forman parte de la tradicional perspectiva sobre las tareas de docentes; incluso, son poco visibles por lxs propixs docentes, que no los incorporan en sus registros sobre la tarea¹⁸. En simultáneo, Terigi (2012) reconoce otro tipo de saberes denominados *por defecto*, comúnmente circulantes por los canales institucionales que condiciona el margen de posibilidades para proponer otras tantas formas alternativas de realización de lo escolar. La analogía por defecto, recuperada del funcionamiento de los programas de computación, busca visibilizar las dificultades de dichos saberes para brindar respuestas y alternativas a las formas escolares convencionales. En el software de las

¹⁶ Tal como sostiene Ferry (2004), la práctica profesional (y la formación docente en sí) debe posibilitar la comprensión de que el quehacer docente no se limita al ejercicio estricto del oficio, sino que incluye el campo institucional de su profesión, con su sistema de normas, su red de relaciones, su cultura específica. Por ello, asumimos también el carácter artesanal de la docencia, cuestión central a comprender en los espacios formativos; posibilitando la construcción del oficio docente de un modo tal, que reconozca lo artesanal del propio ejercicio y que cuente con momentos de reflexión que permitan el pensamiento a partir de las propias experiencias.

¹⁷ Cuando decimos escuelas asociadas, nos referimos (en el marco de la Res. del CFE 24/07) a las escuelas de los niveles obligatorios en las que lxs practicantes y residentes llevan a cabo los trabajos de campo propuestos desde la formación docente.

¹⁸ Reconocemos de igual modo, que estos conocimientos vinculados a la praxis del oficio cuentan con ciertas particularidades: no son fácilmente verbalizables; pueden estar en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlos; abarcan las características notables de un hecho o situación y dejan afuera las demás, se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones; son económicos y poco complejos; y funcionan como marco de asimilación o inclusión de los (nuevos) discursos pedagógicos y curriculares (Terigi, 2012, p. 35 y 36).

computadoras, las *opciones por defecto* son aquellas con las que la computadora o su sistema operativo trabajará si lxs usuarixs no establecemos una decisión diferente, olvidando que podrían tomarse otras opciones, e incorporando/mecanizando el accionar y funcionamiento por *defecto*. La analogía aportada por Terigi (2012) posibilita reconocer la existencia de un *saber por defecto* que se reproduce automáticamente, imposibilitando el reconocimiento performativo del mismo. Tal como refiere, la presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, y la descontextualización se presentan como reguladores y estructurantes de las experiencias educativas y del sistema (producidos históricamente y sostenidos). De tal modo, *el saber por defecto*, en su carácter performativo, configura premisas que legitiman incluso decisiones sobre las trayectorias de lxs estudiantes¹⁹ y, en este marco, cobra relevancia la *monocronía del aprendizaje*²⁰, siendo determinante en la configuración de experiencias e intervenciones educativas.

Por otra parte, menciona Alliaud (2017) sobre estos tipos de saberes docentes que comienzan a desarrollarse cuando lxs estudiantes en formación se encuentran en un doble tiempo y espacio (tal como mencionamos), pero que tienen carácter formativo y central para reconocer el propio recorrido. Por un lado, saberes con los que se mantiene una relación de *exterioridad* con los conocimientos formales (curriculares, disciplinares y pedagógicos) que son producidos por otrxs y transmitidos generalmente durante la formación sistemática, o en cursos de formación continua; y por el otro, con los saberes producidos y validados en el transcurso de su propia experiencia y reflexión profesional, que mantienen una relación de *interioridad*, donde la narración sobre la experiencia cobra relevancia, y tienden puentes hacia los saberes que resultan de la propia experiencia de ejercicio de la docencia y de las tareas de enseñanza (saberes algunas veces ausentes en los planes curriculares de la formación docente). Estos saberes de la experiencia se entrelazan con el *aprendizaje biográfico* que, como sostiene Delory-Momberger, pueden ser reconocidos bajo la premisa de “aprendemos en la vida, y a su vez, la vida es una escuela, un aprendizaje” (2021, p. 341.); asumiendo el carácter experiencial de lo vivido, y su constitución como parte de las experiencias propias de su existencia en tanto sujetxs sociales. Tal como refiere la autora, esta noción de aprendizaje biográfico se elaboró por fuera de las instituciones académicas tradicionales, particularmente dentro del campo de la formación continua; y por lo

¹⁹ Por ejemplo, que la enseñanza debe darse en un espacio como el aula, que a su vez debe ser masiva, y posibilitar aprender lo mismo mediante situaciones didácticas y pedagógicas que buscan promover aprendizajes individuales; que se construyen expectativas sobre lxs estudiantes, determinando ciertas condiciones a priori a partir del grado, año escolar o nivel que transita; que las propuestas de intervención didáctica unificadas posibilitan aprendizajes similares en estudiantes de un mismo grupo; que ante un *retraso* en el desarrollo de ciertas actividades de enseñanza propuestas, debe recurrir, repetir, y volver a comenzar (Terigi, 2012)

²⁰ Según Terigi (2012) debemos reconocer la perspectiva monocrónica del aprendizaje, organizadora por defecto de la enseñanza. Según esta lógica, la enseñanza habrá de proponer secuencias unificadas de aprendizaje a cargo del mismo docente, sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de estudiantes de forma tal que al final de un período, como puede ser un ciclo lectivo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas; sin particularizaciones, sin distinción plural. A raíz de marcos teóricos que tensionan a la monocronía, como las teorías de aulas heterogéneas (Anijovich y Capelleti, 2018), reconocemos que la perspectiva monocrónica del aprendizaje se encuentra en crisis, pero dado que lxs docentes fueron *formados* para desarrollar aprendizajes y experiencias bajo este formato, se presentan dificultades para trazar otros itinerarios posibles.

tanto, responde a la necesidad de reconocer al lado de saberes académicos debidamente *repertoriados* y certificados, “los saberes y competencias salidos de la experiencia y de acoger en las propuestas y los contenidos de formación a la individualización de los recorridos personales y profesionales”. De allí que “transformar la experiencia que adviene (Erlebnis), en otras palabras las situaciones y las circunstancias de lo vivido, en experiencia adquirida (Erfahrung)” (2021; p.342), en un saber de la vida y en un conocimiento de sí mismo y de los otros en situaciones de la vida²¹.

2. 1. 2. El desarrollo profesional docente como continuum de la formación inicial

Reconocemos que el desarrollo profesional docente (DPD) comienza en el pleno ejercicio de la docencia y ante el tránsito por instituciones educativas que brindan experiencias docentes significativas. En este sentido, no establecemos un quiebre entre la propia formación y el egreso, reconociendo meramente las experiencias del oficio que se realizan a posteriori de la certificación; en cambio, y tal como observaremos en las entrevistas realizadas en la presente tesis, hay docentes principiantes que trazan rápidamente su propio proyecto de desarrollo profesional mientras transitan la formación docente, dado que pueden acceder a cargos en el sistema educativo, pero *¿Qué decimos cuando decimos desarrollo profesional?*. Al respecto, iniciamos reconociendo que, en base a los aportes teóricos de los últimos 20 años, y en diálogo con las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y las políticas del Instituto Nacional de Formación Docente (que serán recuperadas en otro capítulo), la perspectiva de *desarrollo profesional* dista profundamente de los supuestos que aún se yuxtaponen sobre la formación docente continua, o como se denominó en la década del '90 frente a políticas compensatorias (Southwell, 2021), el perfeccionamiento docente²². En cambio, la perspectiva de desarrollo profesional propone algunas transformaciones teórico-metodológicas que resultan centrales para reconocer en esta tesis.

Con el inicio del nuevo siglo, y a partir de los acuerdos educativos internacionales, con la sanción de la Ley N° 26.206 y la resolución N° 30/07 del CFE, se incorpora al desarrollo profesional como sustitutivo del perfeccionamiento docente. Este cambio no es solo nominal, sino

²¹ La autora también destaca que las experiencias adquiridas constituyen *recursos biográficos* que, organizados, estructuran la percepción del mundo circundante y que dan forma a la captación del presente y del futuro. A partir de ello, el saber acumulado de la experiencia se constituye como su saber biográfico o su biografía de experiencia. Pero destacar que más allá del origen situacional de estos aprendizajes, se debe reconocer que son adquiridos *en situación*, en el despliegue de la experiencia, en un margen de posibilidad de actuación del propio quehacer que, ante la capacidad de acción y respuesta, se asimilan como necesarios y/o plausibles de recuperar. Estos saberes de la experiencia son saberes inscritos en recorridos y biografías individuales; de allí que, en tanto experienciales, no pueden ser cotejados por una grilla de capacidades, habilidades o competencias adquiridas. En cambio, estos saberes de experiencia requieren procesos de reflexión sobre la formación que permitan reconocerlos como tal.

²² Inicialmente referir que comúnmente las acciones destinadas a docentes en ejercicio son denominadas actividades de capacitación, en una perspectiva por lo general asimétrica entre quien capacita a alguien que no posee aún ciertas capacidades. En esta misma perspectiva, y en base a la Ley Federal de Educación, se concebía a la formación continua como aquella que posibilita la compensación de conocimientos, herramientas, y/o saberes que no habían logrado ser desarrollados en la formación docente; posiciones que incluso asumen que la formación docente es una empresa de bajo impacto. Bajo dicha posición, la capacitación compensa y suplente una formación deficitaria, aproximando herramientas o recetas de abordaje áulico-institucional. Esta perspectiva que ha sido profundamente interpelada en el ámbito académico (Alliaud, 2014, 2018, y 2019; Alliaud y Vezub, 2012 y 2015; Birgin, 2012, 2013 y 2018; Menghini, 2015; Terigi, 2012 y 2015; Southwell, 2021; Vezub, 2010, 2011, y 2013) construyó una gramática escolar sobre la formación docente continua que aún debe ser repensada y transformada.

que implica una posición ético-política y didáctica-pedagógica diferente. Por un lado, la perspectiva de desarrollo profesional se relaciona a la lógica de la *formación centrada en la escuela* (Vezub, 2010 y 2013), es decir, en que la formación docente inicial posibilita mediante instancias mediadoras del aprendizaje (Souto, 2017) el desarrollo de ciertas nociones/habilidades/capacidades (Feldman, 2010), que luego deben resignificarse en el ámbito áulico/institucional a partir de la inserción de lxs docentes principiantes o noveles²³. Esas primeras experiencias formativas resultan centrales para que incluso podamos reconocer el carácter formativo de las instituciones en las que realizamos nuestras primeras experiencias educativas; escenarios y acontecimientos escolares que pueden reafirmar lo formativo en el ámbito del instituto, o interpelar y revertirlo; constituyendo de tal modo, tal como mencionamos, saberes del oficio, de la experiencia, o pedagógicos y didácticos. En segundo lugar, reconociendo el carácter formativo y permanente²⁴ de las experiencias que se suscitan en las instituciones, la perspectiva del *desarrollo profesional centrado en la escuela* identifica que las acciones conocidas como *de capacitación* no deben estar dirigidas a suplir conocimientos *vacantes* o *ausentes*, no posibilitando el anclaje con situaciones reales de las instituciones en las que lxs docentes realizan su práctica áulica, y/o no situando a la experiencia educativa en la trama contextual y territorial en las que sus escuelas se inscriben; por el contrario, las acciones deben partir necesariamente de las experiencias áulicas e institucionales, recuperando saberes del oficio o de la experiencia, para lograr su sistematización, significancia, y en algunos casos, su interpelación (Terigi, 2012 y 2015). Y, por lo tanto, hacer objeto de análisis a la propia práctica para volver sobre ella desde marcos teóricos actualizados, posiciones didácticas específicas, etc. En este sentido, los aprendizajes construidos en el marco del desarrollo profesional, a partir de instancias de formación permanente se producen *en situación*, es decir, aprendizajes *entre*; entre contextos escolares determinados; grupos-clase específicos; y se inscriben en comunidades educativas espaciotemporales, dinámicas, contingentes. Esta perspectiva sobre el desarrollo profesional y la formación permanente reconoce que las acciones que se realicen deben concretarse en un claro diálogo con la propia experiencia docente (tramarse con los saberes de la experiencia), mediante la idea de aprendizaje autónomo (Vezub, 2010), que se realiza a partir de la propia reflexión en torno al quehacer, y mediado por el trabajo entre pares, colegas; en una trama entre trayectorias, sentires y saberes.

²³ Si bien hay diversas denominaciones sobre lxs docentes que inician sus tareas en el oficio, reconocemos dos que principalmente se presentan en las normativas nacionales y en los trabajos académicos: docentes noveles, y docentes principiantes. Si bien reconocemos al novel como un concepto comúnmente recuperado en las producciones académicas, utilizaremos la perspectiva de docente principiante como sustitutivo. (Menghini, Negrín, y Aiello, 2015; Iglesias y Southwell, 2019 y 2020).

²⁴ Si bien utilizaremos a lo largo del capítulo el término desarrollo profesional insistiendo en su perspectiva teórica-metodológica, reconocemos que comúnmente se utilizan términos sustitutivos como formación continua o permanente.

2. 1. 3 El DPD de lxs docentes principiantes, y la narración de sus saberes de la experiencia

Tal como referimos, la perspectiva de *desarrollo profesional centrado en la escuela* reconoce el carácter fundante de las primeras experiencias de docentes que se inician en el ejercicio del oficio, dado que lxs docentes principiantes al momento de comenzar con sus experiencias se encuentran con situaciones que resultan interpelantes y movilizadoras. Como refiere Serra (2015), hay un *choque de la realidad* que conlleva a la reflexión de quien ha comenzado con las tareas propias del oficio. Situaciones que están mediadas por ambigüedades, contradicciones y sentimientos en torno a esas primeras experiencias ante *el tránsito de tiempos e itinerarios formativos*, entre *ser* estudiantes *en* formación, a *ser* docentes formadores. Tal como destacamos con anterioridad, docentes principiantes que ejercen incluso antes de recibir la certificación final de concreción de la formación docente, por las diversas políticas públicas que posibilitan su inserción el ámbito de la escuela de manera previa²⁵. En este sentido, destacamos algunos puntos que consideramos cruciales:

Primero: tal como sostienen Iglesias y Southwell (2020), lxs docentes principiantes son considerados como tales durante sus primeros años de ejercicio (algunos estudios refieren cinco años, pero la definición temporal es imprecisa), constituyéndose como una etapa central para pensar estrategias de acompañamiento, tanto institucionales como interinstitucionales, o de política pública, dado que en estos primeros años se ponen a prueba las habilidades, capacidades, o competencias que pudieron haberse desarrollado (o estén en desarrollo) a partir de la formación docente inicial, tensionando la construcción de ciertos conocimientos pedagógicos, curriculares, didácticos, disciplinares, etc. (Iglesias y Southwell, 2020, p.31). Situaciones y desafíos pedagógicos que, a su vez, se tensionan emocionalmente ante la incertidumbre, la orientación vocacional aún en construcción, el sentimiento de inexperiencia, y el reconocimiento de la multiplicidad de elementos que interactúan en los escenarios educativos y en el quehacer docente.

Segundo: lxs docentes principiantes se enfrentan a situaciones didácticas, pedagógicas, e institucionales (del orden de la organización educativa y burocráticas, aspectos culturales propios de las comunidades en las que se inscriben las escuelas, etc.) que son visualizadas por éstxs como obstáculos y, por lo tanto, presumen que impiden el desarrollo de la tarea, encontrándose con una premisa que obtura las posibilidades: *no me formaron para esto*. En este sentido, los aportes recientes sobre el acompañamiento a docentes principiantes (Contreras Domingo, 2011; Gajardo, 2019; Pascual Valverde, 2019; Jiménez-Narváez, 2020; Iglesias y Southwell, 2020) reconocen la necesidad de traccionar las diversas situaciones que son visibilizadas como obstáculos, para otorgarles el carácter de *desafíos pedagógicos* (Alliaud, 2019), permitiendo reconocer que los desafíos (a diferencia de los obstáculos que obturan, paralizan, y cristalizan) nos movilizan y

²⁵ En el caso de la provincia del Chubut, se habilita el ingreso en el sistema educativo de estudiantes avanzados que cuenten con más del 80% de la carrera de formación docente inicial aprobada. En el caso del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, pueden comenzar a trabajar formalmente en el cuarto año de la formación.

conmueven a desarrollar estrategias, fortalecer habilidades, o poner en práctica capacidades para afrontar tales situaciones. De allí recuperamos estas perspectivas para reconocer que, ante los *desafíos pedagógicos*, se buscan alternativas posibles a dichas situaciones y, en este sentido, se desarrollan saberes específicos como parte del desarrollo profesional y la formación permanente o centrada en la escuela²⁶.

Tercero: el ingreso al oficio de lxs docentes principiantes está caracterizado por avatares propios del desarrollo personal: huellas dejadas por la escolarización en sus trayectorias académicas, que se trazan con la inserción en las escuelas y las primeras experiencias como docentes, dando cuenta de aspectos propios del *tránsito de ser estudiante a docente*. Ello conlleva no sólo un desafío profesional sino también personal, donde se afirma o tensiona la propia orientación vocacional, se presentan miedos, ansiedades, angustias, etc.; en un devenir personal identitario y subjetivo contingente, en el que lxs docentes principiantes van construyendo un modo de *ser y estar* en el oficio. Estas *cronologías* que se hacen presente en lxs docentes en formación, tensionan las propias construcciones subjetivas ante la situación de transitan un *venir siendo* estudiantes desde otros niveles o experiencias formativas, un *estar siendo* estudiante de la formación, y un *comenzar a ser* docente en ejercicio; en un interjuego temporo-espacial que proyecta su trayectoria académica hacia distintos escenarios educativos y constituye experiencias diversas.

Cuarto: lxs docentes principiantes realizan sus quehaceres educativos en este *estar en múltiples tiempos-espacios*, por lo que la reflexión sobre ese despliegue resulta central dado que se yuxtaponen saberes, conocimientos, ideas, percepciones, sentimientos, afectaciones, etc.²⁷ Docentes principiantes que ingresan a trabajar en instituciones educativas o espacios compartidos con docentes experimentadxs, es decir, con cierta *expertise* en torno a la docencia a partir del ejercicio de la tarea. En este sentido, algunos estudios (Menghini, 2015) reconocen que resulta crucial que lxs docentes principiantes establezcan vinculación directa con quienes transitan el oficio docente con ciertos *saberes de la experiencia o baquía*²⁸. De todos modos, es una *expertise* también contingente ante los nuevos desafíos pedagógicos resultantes de las transformaciones educativas del siglo XXI, de las constituciones subjetivas de las infancias y adolescencias, etc.

²⁶ Como refiere Andrea Alliaud (2019), estos desafíos pedagógicos son parte motor de los saberes de la experiencia, dado que conmueven e interpelan a lxs docentes principiantes para poner en ejercicio la reflexión y el pensamiento. Estos ejercicios reflexivos deben ser recuperados y sistematizados, principalmente aquellos que son construidos por docentes principiantes ante sus primeros desafíos pedagógicos.

²⁷ Como refieren Negrin y Bonino (2015): “Se trata de aquello que han aprendido en situación, de manera informal o implícita, durante la prolongada permanencia de las instituciones escolares. La fase de formación inicial, en consecuencia, es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de actuación adquiridas como alumno. La formación docente puede ser concebida como un proceso continuo y organizado, un trayecto que abarca desde las experiencias escolares de la niñez, pasando por la entrada en el oficio de la enseñanza, la estabilización y consolidación del repertorio pedagógico hasta el retiro o la jubilación y no sólo como aquel momento donde las personas reciben una preparación sistemática”. (p. 179)

²⁸ Cuando decimos baquía, recuperamos la perspectiva de Korinfeld (2019) para caracterizar a lxs docentes baqueanos, siendo aquellxs que conocen el territorio a fuerza de recorrerlo, explorarlo, y con habilidades para leer los indicios y signos que le hablan; y en este sentido, el baqueano es quién en la perspectiva de la *baquía* (definida como saber práctico de las sendas, atajos, caminos, ríos, entre otras referencias vinculadas al quehacer pragmático) tiene una profunda relación con su territorio, y conocimientos adquiridos de la experiencia, una mirada que reconoce signos y huellas invisibles para otrxs.

Por ejemplo, Menghini (2015) destaca que docentes con años de ejercicio, y que declarativamente asumen tener cierta *expertise* se manifiestan como principiantes ante experiencias de inclusión educativa de personas con discapacidad, aludiendo *sentirse* o *estar siendo* principiantes.

Quinto: reconocer que estos saberes prácticos, experienciales, o del oficio, resultan centrales para pensar y repensar el propio ejercicio (en su carácter artesanal), siendo necesario posibilitar la sistematización de tales *saberes pedagógicos* que anclan en la *experiencia*, en sus *contextos* y sus *territorios*. También, destacamos que existen pocos espacios académicos y formales de sistematización (clasificación, análisis, comprensión) de tales saberes, siendo necesario que podamos documentarlos, analizarlos, dejar que estén en circulación (democratizarse), en pos de hacerlos públicos y ponerlos a disponibilidad de otros docentes y, por lo tanto, lograr diálogos entre otras experiencias y territorios, con otras tantas formas de hacer escuela. Desde ya que las estrategias que se utilizan se vinculan a las narraciones y producciones de relatos de experiencias, dado que es mediante la narración, el relato, y el contar/hablar/decir, que pueden recuperarse y pensarse las experiencias pedagógicas de este tipo.

2. 1. 4. Entre el saber, el hacer, y el decir

Finalmente, y en línea con lo que venimos delimitando, reconocer que las narraciones que recuperan los saberes de la experiencia posibilitan o favorecen un *encadenamiento de experiencias* (Alliaud, 2012), produciendo lazos entre las experiencias docentes que permiten la concatenación entre el *hacer* y el *saber*. En este sentido, hay una variedad de trabajos que han recuperado la centralidad de tales experiencias, y que han aportado reconocer la urgencia pedagógica de construir una memoria escolar que sistematice saberes de la experiencia (Alliaud y Suarez, 2011; Alliaud, 2012; Bolívar, 2016; Anijovich y Capelletti, 2018; Suárez, 2021; Delory-Momberger, 2021; Porta y Méndez, 2021; Porta, 2021). Como referimos, Andrea Alliaud y Lea Vezub (2015) sostienen que este saber *propio* profesional posibilita la comprensión e interpretación de las dinámicas del aula, para repensar las estrategias pedagógicas ante las necesidades y características de los estudiantes, pero, además, si se establece un proceso cognitivo de reflexión, permite promover la mejora sobre la práctica y, de tal modo, anclarse en la propia experiencia: los docentes aprenden de la propia experiencia y construyen saberes²⁹. Hay que reconocer que algunas veces las prácticas educativas transitan al margen del conocimiento considerado formal (teórico y científico derivado de las ciencias de la educación), y en simultáneo, las experiencias aproximadas por la propia práctica suelen *rebasar* los límites de tales conocimientos formales. Asumimos que la experiencia está ligada al saber, o al saber de la experiencia, en aquellos procesos en los que el pensamiento y la reflexión interpelan lo acontecido

²⁹ Y en esta perspectiva, no es solo visitar la práctica o el ejercicio pragmático en el aula, es abrirse a la escucha, estar a la caza de signos (Duschatzky, 2007), es habilitar la pregunta sobre lo que sucede, significar y reconocer a la experiencia como acontecimiento.

para *pensar-se, escuchar-se, preguntar-se, problematizar-se, vivir-se*. Al *narrar-se* la propia historia singular y profesional a su vez, posiciona a quien narra de manera pública e íntima (Greco, 2012), provocando tensión, contingencia, desautorización, y autorización. Narrar, reflexionar, y habilitar el pensamiento para pensar y repensar intervenciones, constituyéndose como acto de autoridad pedagógica en tanto que se autoriza el pensamiento. Docentes principiantes que inician el desarrollo del oficio docente, y a la par, van construyendo saberes de la experiencia que permiten reconocer las vicisitudes del propio ejercicio. Saberes que son poco convocados en los espacios de formación docente inicial, o en instancias posteriores del desarrollo profesional, pero resultan centrales de narrar y sistematizar. Esta tesis es una invitación a narrar y sistematizar algunas experiencias.

2. 2. La Inclusión Educativa de personas con discapacidad

Otro de los ejes vinculados a la presente tesis, se refiere a la inclusión educativa de personas con discapacidad y, por lo tanto, se aproximan algunas perspectivas teóricas que se han constituido como marco referencial de esta investigación. En este sentido, hay que reconocer inicialmente que a fines del siglo XX y a inicios de este siglo, las perspectivas sobre la discapacidad y la educación transitaron desde un *paradigma integrador* al paradigma de la *inclusión educativa*, en la óptica del *modelo social de la discapacidad*³⁰. Este cambio que enunciamos conlleva a la interpelación del sistema educativo e implicó al Estado como garante del derecho a la educación de personas con discapacidad. El modelo social de la discapacidad configuró un nuevo enfoque educativo inclusivo que reconoció la necesidad de organizar apoyos, asistencias, y recursos que posibiliten (y no de manera exclusiva), el acompañamiento a las trayectorias educativas de personas con discapacidad. Las pedagogías *inclusivas*, o según algunos de *las diferencias* (Skliar, 2018), se distancian de las consideradas *especiales*, dado que asumen que todos los estudiantes, con o sin discapacidad, deben habitar integralmente los espacios educativos. Por ello asumimos que, si bien la Educación Inclusiva nos dice *sobre* el acompañamiento a las personas con discapacidad, nos aproxima un horizonte de posibilidad que,

³⁰ Esta perspectiva de educación inclusiva surge a partir de los nuevos debates en torno a las prácticas educativas hacia personas con discapacidad a partir de la Convención Internacional de Personas con Discapacidad; dando cuenta de la ruptura con el devenir educativo vinculado a la discapacidad, que tal como refieren Ferioli y Montovano (2019), se caracterizó por la tensión entre un paradigma del déficit bajo un modelo de *integración*, con el paradigma de la *diferencia* ante el *modelo social de la discapacidad*. El primer modelo de *integración*, que aún persiste en el lenguaje de docentes y *performateas* prácticas, cimentó la perspectiva de normativización de las identidades y subjetividades (lo que debía ser integrado a lo normal), determinando ciertas acciones necesarias para delimitar lo correcto y esperable en relación con los espacios educativos; y, por lo tanto, se configuraban prácticas docentes en el marco de las *necesidades educativas especiales*. En cambio, para quienes tuviesen dificultades para adaptarse a lo delimitado por la escuela (de allí adaptaciones curriculares), debían ser atendidos por escuelas especiales. El segundo modelo, se sostiene en la perspectiva de derechos humanos y la diferencia, reconociendo la multiplicidad de formas posibles de desplegarse en el mundo y en la escuela. El paradigma de la diferencia nos posibilita reconocer a las personas con discapacidad no solo respecto a aquello que el entorno les limita a hacer, sino a sus potencialidades y posibilidades. El modelo social de la discapacidad sostiene que no es la persona con discapacidad quien por se tiene limitaciones, sino el propio entorno y su carácter discapacitante determina imposibilidades, fronteras de lo posible, barreras de diversa índole; de allí la necesidad de constituir apoyos para que las personas con discapacidad puedan desplegarse plenamente en sociedad y en la escuela. El modelo social de la discapacidad otorga a la discapacidad un carácter público, en tanto que discuten el margen de posibilidad constituido por las comunidades en la toma de decisiones para hacer del mundo un espacio más habitable y vivible.

de manera expandida, construye una pedagogía inclusiva que aloja a las disidencias sexuales, corporales, funcionales, etc. En esta línea, Boggino (2019, 2021) sostiene que si bien las políticas educativas nacionales e internacionales como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (DPCD)³¹ determinan el reconocimiento de la escuela como un espacio en el que confluyen múltiples identidades con recorridos diversos y heterogéneos, son lxs docentes quien deben posibilitar otros mundos posibles en el espacio del aula; permitiendo que la diferencia no se convierta en algo que debe ser homogeneizado; y en este sentido, pensar lo uno/la mismidad, en lo otro/la alteridad, construyendo comunidad en tal heterogeneidad. Allí, el rol activo de lxs docentes resulta central para constituir una mirada sobre/hacia la inclusión que posibilite alteridad, habilite experiencias, y haga concreto el derecho a la educación.

Asumir las diferencias como posibilidad desde la cual construir espacios educativos más inclusivos; *una escuela posible para todxs*. Esta posición ética política, coloca la mirada en reconocer las condiciones institucionales que inciden en la realización de las experiencias educativas, así como tiempo, espacios y tareas, propuestas pedagógicas, instancias de acompañamiento, entre otras. (Lerman, 2019; Greco y Toscano, 2014); que inciden en el desarrollo de las trayectorias. Pensar y construir una escuela para todxs que, en algunas jurisdicciones como en Chubut, se realiza mediante una trama de abordajes en la que participan docentes con formación específica reconocidxs como maestrxs de apoyo a la inclusión³². Construir posibilidad para promover una *mutación civilizatoria* (Untoiglich, 2020), o una *transmutación*, en la que el objetivo sea construir colectivamente para la convivencialidad, para espacios que sean de *cuidanía* (Najmanovich, 2020). Es construir un lazo entre las experiencias pedagógicas que posibiliten un mundo entrelazado y habitable, caracterizado por múltiples prácticas incluyentes y desobedientes de mandatos que promueven la exclusión (Untoiglich, 2020). Mundos posibles, experiencias interpeladas, y un quehacer que, en el modelo social de la discapacidad, constituye ciertos apoyos necesarios para disminuir las barreras, las fronteras que se erigen entre lo posible y lo imposible. En este sentido, lxs docentes de apoyo a la inclusión realizan experiencias específicas para la construcción de apoyos que permitan la disminución de barreras de accesibilidad. Docentes que, en la perspectiva de lo artesanal tal como sostiene Sanmartín (2021), aproximan un *saber hacer* en el abordaje de las experiencias educativas que

³¹ Recordemos que en el año 2008 nuestro país ratifica y suscribe a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, en la que se define que las personas son consideradas con discapacidad cuando tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Con respecto a la Convención, destacamos que en su preámbulo e inciso S establece *la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad*.

³² Es decir, en una trama que supone un doble desafío: en primer lugar en la ruptura de cierta gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) que construye un saber pedagógico por defecto que concibe a la práctica educativa en soledad o singularidad, de modo monocronico, docentes por sala, de grado, año; siendo disruptiva, algunas veces, la incorporación de otrxs docentes que aproximan otras miradas; y en segundo lugar, el trazar recorridos habilitadores de trayectorias de estudiantes en general y particularizando en las personas con discapacidad.

no necesariamente parten desde pensar que el horizonte es el cumplimiento de ciertos contenidos curriculares, sino la invención de un espacio plural y diverso, *diferente-otro*.

2. 3. El PESI: sus alcances y desafíos a más de 15 años de su sanción.

Con respecto al Programa de Educación Sexual Integral (PESI), destacaremos algunos aspectos iniciales al respecto para caracterizar a *posteriori* los desafíos y alcances a más de 15 años de la sanción de dicha ley. Algunos aspectos mencionados aquí serán recuperados para su profundización en el capítulo 4, donde abordaremos el PESI en vinculación con el objeto de la presente tesis. En este sentido, referir en primer lugar que en el año 2006 se sanciona la ley N° 26.150, que crea al Programa de Educación Sexual Integral (PESI)³³; sanción que llevó profundos debates, tensiones, disputas, resistencias; pero también acompañamiento de diversos movimientos socio-sexuales, especialistas en educación y salud, el ámbito académico en general, organizaciones socio-sexuales, la comunidad TLGBQI+, entre otros; en un devenir tenso, con negociaciones, fugas, y disputas³⁴. La ley ESI se sancionó unos meses antes que la Ley Nacional de Educación N° 26.206, y esta última, hace énfasis en que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Art. N°2); ambas normativas se inscriben en un proceso de legislación que, haciendo eje en los Derechos Humanos y en la Inclusión Educativa, comenzó a determinar políticas públicas de protección y garantía de derechos.

Destacamos que la sanción de la Ley ESI dio cuenta de la necesidad inmediata de posibilitar prácticas educativas *sobre/de* Educación Sexual, pero en la perspectiva de la ley (en base a los feminismos, la educación popular, y las pedagogías críticas), se incorporó a la *I* de integralidad como eje *transversal*. Esto es, Educación Sexual Integral, una ESI que críticamente busca reconfigurar prácticas docentes para que no se limiten solamente a la educación sexual, a

³³ La ley crea al PESI circunscribiendo la obligación del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) de posibilitar políticas públicas que hagan eje en los siguientes objetivos: incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; y procurar igualdad de trato y oportunidades. En el año 2008 el MEN finalmente presenta al Consejo Federal de Educación (CFE) los Lineamientos Curriculares (LC), junto a materiales/cuadernos de acompañamiento en la implementación del programa. Esta construcción de LC se realizó de manera intersectorial (comisión integrada por distintos sectores de la sociedad), que coordinados por el MEN y el PESI, delimitaron algunos ejes centrales y los contenidos de enseñanza en todos los niveles obligatorios: Nivel Inicial; Primario; Secundario; y las distintas modalidades del sistema formador (por ejemplo: la Modalidad de Educación Especial). Esta organización curricular se realizó en base a la integralidad y, por lo tanto, delimita contenidos transversales a las unidades curriculares de los distintos niveles, desde un enfoque crítico e integral, y determina la corresponsabilidad de lxs docentes en la implementación efectiva de la ESI. Esta responsabilidad muchas veces recae en especialistas del ámbito de la medicina, del derecho, o de la psicología; pero el programa define que la responsabilidad de su implementación es de la comunidad educativa en general, directivxs y docentes que realizan prácticas educativas y acompañan el proceso educativo de niñxs, adolescentes, y jóvenes. Estos aspectos serán recuperados en el capítulo 4 para su profundización.

³⁴ Si bien la ley ESI marcó un horizonte particular, hubo distintas políticas educativas e iniciativas de incorporación de la sexualidad y la perspectiva de género en la educación a lo largo del siglo XX. Destacamos la reciente tesis de Santiago Zemaitis (2021) titulada *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significativo en disputa (1960-1997)*, presentada para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata. Tal producción, posibilita caracterizar las tensiones y los desafíos por la incorporación en el sistema educativo, de las temáticas vinculadas a las sexualidades.

la genitalidad, a lo biomédico, a lo moral. En cambio, se propone una concepción amplia e integral de la sexualidad que permita críticamente reconocer los modos de constitución de las subjetividades, las identidades e identificaciones, modos de vinculación, desigualdades, deseos, erotismo, placeres, etc.; una pluralidad histórica de posibilidades. De esta manera, cuando decimos sexualidad desde la ley de ESI asumimos que la misma se constituye desde dimensiones diversas como socioafectivas, histórico-culturales, psicológicas, biológicas, éticas, y políticas³⁵. De igual modo, es menester destacar que la Educación Sexual Integral se constituyó, no sin tensiones y resistencias, en base a la perspectiva de género y al enfoque de derechos humanos, reconociendo al desarrollo de las prácticas en clave de justicia e igualdad, cuestionando las estructuras de la desigualdad social, desde sus tres elementos históricos estructurantes: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. En esta línea, con la premisa *toda educación es sexual* (Morgade, 2019) asumimos que nuestra tarea de *ser docentes* se inscribe en el marco de los deseos, de los placeres; y en este sentido, en tanto cuerpos³⁶ sexuados, por acción o por omisión, tomamos posición y brindamos educación sexual, generizante o des-generizante. El propósito de la ESI es permitirnos comprender que el hecho educativo pedagógico es sexual, en tanto que la sexualidad que nos atraviesa a nosotrxs y a otrxs, configura y determina posiciones, roles, atributos, expresiones, sentimientos, emociones, etc. A más de 15 años de sancionada la ley de ESI, y en virtud de distintos aportes teóricos, recuperamos algunos ejes o nudos problemáticos que consideramos centrales para la presente tesis, dado que permitieron caracterizar el abordaje del programa, y arrojaron herramientas teóricas y metodológicas para el análisis de las fuentes documentales y las narrativas. Son análisis y reflexiones teóricas atomizadas en *ocho aspectos*, que han ido surgiendo a partir de la implementación del PESI y que nos permiten reflexionar y construir categorías analíticas en el propio devenir de la política pública, asumiendo que:

1) *la ESI aproximó perspectivas* para reconocer que las formas de sentir, vivir, expresar, significar y valorar la sexualidad constituyen procesos dinámicos y complejos, modelados por las relaciones sociales, el poder que establecen normas y valores en una sociedad. También, que hablar de sexualidad es identificar cierto dispositivo histórico cultural que la ha recortado, negando su carácter complejo, contingente, cambiante, y dinámico.

2) *la ESI resultó novedosa* en tanto y en cuanto puso en escena del espacio educativo, un concepto de sexualidad ampliado y, por lo tanto, interpeló y cuestionó el abordaje tradicional, biomédico, y heteronormativo de la genitalidad, las identidades, y los géneros, ante los llamados

³⁵ La ley nos dice en su artículo N° 1 que *todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial (...)* A los efectos de esta ley, *entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos*. Esta conceptualización de la sexualidad es central, en tanto que no sólo implica reconocer el cuerpo y sus partes, las infecciones de transmisión sexual, etc.; sino que, y principalmente, hacer énfasis en las múltiples formas constitutivas -y contingentes- de la sexualidad, la identidad, los deseos y afectos, etc.; en su integralidad.

³⁶ Cuando decimos cuerpo, identificamos los modos y formas con las cuales habitamos, nos sentimos, expresamos, vivimos nuestros placeres, en una concepción amplia que reconoce al cuerpo como una construcción social, cultural, política, afectiva, etc (Scharagrodsky, 2007).

enfoques de la educación sexual (González del Cerro, 2020). La ESI, a diferencia de estos enfoques, propone una perspectiva integral que considera a la sexualidad como parte constitutiva y central de las personas, caracterizada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; en diálogo con la perspectiva de derechos y de género. De igual modo, los propios contenidos de la ESI materializados en los lineamientos curriculares, los cuadernos con actividades, los núcleos de aprendizaje prioritarios (todos elaborados por el Programa de Educación Sexual Integral) comienzan a ser interpelados por el propio contexto socio histórico que, a la luz de la *marea verde*³⁷, arrojan nuevas temáticas a la agenda de la ESI.

3) *la ESI se constituyó como un proyecto pedagógico* que desbordó hacia los márgenes de la política centralizada del Ministerio de Educación de la Nación, tramándose y siendo apropiada por los activismos regionales a lo largo del país. En este sentido, se articuló a lo largo de estos años con diversos activismos feministas, transfeministas y de las disidencias sexo-genéricas, al mismo tiempo que se convirtió en una acción necesaria para algunas organizaciones sociales, colectivos, grupos, etc. En este proceso de *territorialización* (Lavigne y Pechin, 2021), tramó el accionar de actorxs de diferentes sectores, y encarnó en menor o mayor medida en el colectivo docente en general. La ESI no sólo se constituyó como una política pública a ser implementada, sino que, en su lógica de ampliación de derechos y perspectiva emancipadora, interpeló a los propios activistas en sus territorios, y requirió la construcción de nuevas lógicas situadas, en espacios y cartografías diversas; siendo asumida su defensa constante por muchas personas implicadas en el proyecto político de la ESI (Morgade, 2019). En simultáneo a este proceso, se fueron interpelando nuevas cuestiones, realizando nuevas preguntas, y se fue constituyendo una *nueva agenda de la ESI* (Agulleiro, González y Gómez, en prensa) a la luz de los avatares de estos 15 años. Nuevos saberes que no fueron reconocidos a priori por el Programa de Educación Sexual Integral (incluso algunos de ellos interpelan a las propias producciones del programa), pero que en los diversos territorios a modo de diáspora, fueron dialogando con otros campos académicos, como de la pedagogía popular, las teorías queer/cuir, los movimientos trans, masculinidades, etc.; que en la trama situada, y en virtud de quienes territorialmente llevaron (y llevan) adelante las acciones, interpelan aún más al propio quehacer docente y al campo pedagógico en su conjunto³⁸. Como refieren Lavigne y Pechin (2021) estos activismos, a su vez, fueron posibilitando que en las distintas *experiencias ESI* se construyeran nuevos interrogantes, preguntas, interpelaciones, donde se incorporaron discusiones en torno a la: interseccionalidad³⁹;

³⁷ Con ello se hace alusión a las movilizaciones masivas en diferentes localidades del país durante los años previos al 2018, y principalmente en dicho año, ante la discusión parlamentaria del proyecto de despenalización del aborto. Las colectivas feministas y de las disidencias sexo-genéricas se movilizaron masivamente y se manifestaron usando un pañuelo verde, como emblema y parte de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito.

³⁸ De este devenir, proliferaron acciones de formación permanente (postítulos, posgrados, seminarios, talleres, etc.), y producciones de abordaje de la ESI (libros, recursos y materiales didácticos, audiovisuales, narrativas, etc.) por fuera de lo delimitado por el PESI, y de cierto modo, ampliando e interpelando algunas construcciones (como, por ejemplo, el uso de láminas sobre el cuerpo de manera binaria).

³⁹ La interseccionalidad es un término aportado inicialmente por Kimberlé Crenshaw en 1989, y ampliamente debatido, discutido y ampliado. En líneas generales, el enfoque interseccional nos propone reconocer las múltiples variables de opresión que se entrecruzan

la diversidad funcional o discapacidad; las corporalidades; las identidades (abyectas, sexo-généricas excluidas); las narrativas y experiencias trans (infancias y docentes trans) (Rueda, 2019); la teoría queer o perspectiva política erótica y prosexo cuir (Preciado, 2004; Britzman, 2016; y flores, 2019); e incluso la interpelación comunicativa mediante el lenguaje no sexista o inclusive, que interpela a la propia construcción teórica del PESI (que aún produce materiales con el binario *todos/as*), o las resonancias a la propia constitución edilicia escolar, como es el caso de los baños bajo una organización binaria.

4) *la ESI recibió algunas críticas* de sectores que buscan tensionar a la diversidad (uno de los ejes propuestos por el PESI), y proponen a la *disidencia* como categoría sustitutiva. En este sentido, recuperamos la invitación que nos hace val flores (2015) cuando refiere que no se romperán las estructuras desiguales del sistema cisheteropatriarcal enseñando la “diversidad como valor, dado que no rompe con el régimen de inteligibilidad heterosexual, sino que lo diverso es lo distinto, lo otro de la cis-heterosexualidad que sigue operando como norma” (p.5). En esta línea, sostiene que “la diversidad es un aparato discursivo que nos hace hablar en ciertos términos, que borra, des nombra y diluye las operatorias de la norma. Su retórica nos instala en una epistemología neoliberal y colonial, en la que la compasión, la tolerancia, el respeto, la simpatía, constituyen fórmulas medulares de su prédica victimizante y paternalista” (p. 6). La perspectiva de *respeto a la diversidad* (eje de la ESI), delimita un otrx diverso, perteneciente a una minoría que debe ser respetada/tolerada, como excepción; y que, de cierto modo, repone la normalización ante lo distinto, lo diverso. La *disidencia*, en cambio, aproxima una posición política de resistencia, que irrumpe dando cuenta de lo disidente y disruptivo (Severino y Dapello, 2019). Al decir de Alba Rueda (2019), la perspectiva transfeminista centraliza en la *disidencia* para la comprensión de otras formas posibles de habitar y vivir el mundo; y permite reconocer la incorporación de la agenda travesti trans a la ESI, en clave disidente, siendo crucial para incorporar los *pensamientos al margen* del colectivo trans, e interpelar la reproducción de formas binarias que aún siguen legitimadas por el abordaje curricular de la ESI⁴⁰.

5) *la ESI cuestionó de manera directa a los saberes de referencia del currículum*, quedando pendiente una reescritura del conocimiento desde la perspectiva de género (Bonder, 2009). Por ello, resulta central identificar que a lo largo de estos 15 años ha quedado en evidencia

e intersectan en la constitución identitaria de las personas. Categorías como género, clase, etnia, raza, edad, discapacidad o diversidad funcional, orientación sexual, ancianidad, etc. Es un concepto que se ha ampliado en estas últimas décadas, y es recuperado por los activismos socio-sexuales para reconocer las múltiples formas de opresión patriarcal.

⁴⁰ Además, distintas autoras (Rueda, 2019; val flores, 2019; Lavigne; 2019) identifican que la ESI y particularmente desde el PESI, se ha conformado como una política pública que al mismo tiempo que amplía posibilidades y derechos, presenta un programa de educación sobre los cuerpos, las identidades, las disidencias, los géneros, que debe ser interpelado y ampliado. En esta línea, val flores (2019) nos propone que más que pensar a la ESI (en su territorialidad) como un programa uniforme que nos da una programática didáctico-curricular a desarrollar, debemos imaginarla y trazarla como una diáspora de experiencias situadas y singulares que se interseccionan e interrelacionan con variables geo-socio-políticas; por lo que sostiene que antes que sustancializar la ESI como legalidad subjetivante, es preciso reconocerla como un campo de problemas y de interrogaciones pedagógicas y políticas sobre los modos normalizados del pensar y del enseñar (heterossexualizados, generizados, racializados, capacitistas, adultocéntricos) (p.249). En ese pensar localizadamente, propone interpelar a la ESI desde una posición prosexo, como política y crítica integradora de las posiciones disidentes de los feminismos, los activismos queer/cuir, y de la disidencia sexual; prosexo que busca promover la creatividad erótica y sexual dando margen de posibilidad y deseabilidad a otros imaginarios y repertorios posibles de prácticas eróticas.

(Lavigne y Pechin, 2021) la necesidad de *transversalizar* a la ESI y hacer estallar la propia constitución de los saberes curriculares, incorporando la mirada crítica de los estudios de género, los feminismos y transfeminismos, y de las disidencias sexuales; que logren interpelar no sólo las prácticas, sino los saberes y conocimientos que se constituyen en objeto de enseñanza. Esta interpelación del currículum permitirá incluso, tensionar las prácticas educativas y escolares que construyen (expulsan) identidades excéntricas, al decir de Lopes Louro (2019)⁴¹.

6) *la ESI debe queerizar/cuirizar las experiencias pedagógicas*, dado que la teoría queer no aproxima un margen de posibilidad de interpelación a lo binario, lo céntrico, a una pedagogía cisheteropatriarcal. Cuando decimos *queer* o su versión sudaca de *cuir* (flores, 2015), reconocemos que lo *queer/cuir* nos habla de movimiento, acción y práctica, siendo sinónimo de deconstrucción permanente de discursos y prácticas institucionalizadas (Sánchez-Sáinz, 2019). Lo cuir se presenta como una oportunidad necesaria para la ESI de interpelación del currículum, de prácticas, de modos de configurar los espacios institucionales, tensionando los marcos interpretativos de las identidades, de las subjetividades, los cuerpos; en simultáneo, debemos *queerizar* las experiencias educativas (Sánchez-Sáinz, 2019), interpelando a los discursos ficticios que siguen reproduciendo desigualdades y violentando a las identidades otras (Britzman, 2016).

7) *la ESI se fue ampliando a partir de la creciente participación de otrxs*, por un lado, lxs estudiantes de diferentes niveles (principalmente de la escuela secundaria) traccionan para la garantía de que la ESI se constituya como política institucional. Las adolescencias y juventudes han ido tomando mayor presencia a partir de los debates en torno a la despenalización del aborto en el 2018, exigieron desde entonces el abordaje de la ESI de manera transversal. Como refiere Luciana Lavigne (2019), mientras que la política pública se caracterizó por ser adultocéntrica, y su construcción inicial no contó con la participación y voz de lxs jóvenes (pese a ser destinatarixs directxs de tal política), con el devenir de estos 15 años de la Ley la población destinataria de la ESI reconoció a tal política como un campo de posibilidades para, mediante estrategias discursivas diversas, canalizar los reclamos, demandas, interpelaciones, reivindicaciones, en pos de democratizar las instituciones e interpelar las formas jerárquicas y autoritarias; incluso, denunciar situaciones de vulneración de derechos como abusos, violencias, ejercidas por docentes⁴². También, reconocer el rol activo de los equipos de conducción de las instituciones en el reconocimiento de la necesidad de configurar un proyecto educativo en clave de la ESI. Esto,

⁴¹ En este sentido, la autora refiere que lo excéntrico es aquel/la o aquello que está por fuera del centro, siendo extravagante, extraño; y en simultáneo, es aquello que se define por diferencia con el centro, otro-centro. También, asume que aún cuando se admita que existen muchas formas de vivir los géneros y la sexualidad, es un consenso que la institución escolar tiene la obligación de orientar sus acciones a partir de una norma: “habría únicamente un modelo adecuado, legítimo, normal de masculinidad y de feminidad y una única forma sana y normal de sexualidad, la heterosexualidad; apartarse de esa norma significa buscar el desvío, salir del centro, tornarse excéntrico” (Lopes Louro, 2019, p.2). Por ello, reconociendo a identidades céntricas y excéntricas y el rol del currículum en tanto reproducción de la cultura, debemos insistir en la *transversalización* de la ESI y en la interpelación del currículum.

⁴² Incluso podemos reconocer que al ser sólo destinatarixs, la pasividad se refuerza; mientras que el protagonismo en las políticas públicas requiere, en cambio, de perspectivas emancipadoras.

en tanto que Ley ESI no posibilitó *per se* una transformación educativa y pedagógica, sino que requiere del establecimiento constante y sostenido de políticas de interpelación⁴³, y constituirse como movimiento pedagógico (Baez, 2021).

8) y finalmente *la incorporación de las discusiones en torno al dispositivo de masculinidad*, a partir de las interpelaciones provenientes de los estudios feministas que luego derivaron en los denominados *men studies*; interpelaciones que se entrecruzan con las críticas de la teoría queer. Estos estudios y aportes (Connell, 1997; Kaufman, 1995; Kimmel, 1997; Mosse, 1997; Scharagrodsky, 2008; Fabbri, 2021; Fonseca, 2021; Jones y Blanco, 2021) analizan y critican las claves de la construcción de la masculinidad, reconociendo que la masculinidad hegemónica, en tanto dispositivo, construye posiciones privilegiadas y de poder (potencia) que reproduce violencia y la dominación por sobre las identidades feminizadas; sumando incluso interpelaciones en torno a la masculinidades lésbicas (flores, 2021). Estos estudios sobre la masculinidad identifican que, así como la feminidad es una construcción histórica, la masculinidad debe ser reconocida históricamente, presentando incluso aspectos regionales y culturales propios (Mosse, 1997)⁴⁴. Allí, la escuela ocupa un rol central y crucial, dado que posibilita la reproducción de la lógica de dominación y subordinación en el marco de la masculinidad hegemónica cisheteropatriarcal, y aproxima una oportunidad para la ESI para interpelar un devenir desigual y violento. Nudos problemáticos o puntos teóricos críticos que ponen en cuestión el devenir de la ESI, exigiendo en clave territorial los diálogos necesarios con perspectivas más críticas⁴⁵.

2. 4. Tramas y diálogos necesarios para pensamientos *entre*

Circunscribimos a la presente tesis en el marco de estos grandes campos de referencia, que nos brindan herramientas teóricas y categorías analíticas para aproximarnos al objeto, y comenzar a trazar algunas premisas posibles a partir de la exploración de las primeras experiencias de docentes principiantes. Marcos referenciales que se entretajan, pero que comparten una preocupación común, la inclusión educativa y el acceso a espacios educativos plurales, disidentes, y emancipatorios⁴⁶. La formación docente, el desarrollo profesional de lxs

⁴³ Si revisamos las políticas sostenidas del PESI, reconocemos que han sido menores los intentos de incorporar a la ESI a los propios proyectos institucionales, mientras que las acciones de formación permanente han estado principalmente dirigidas a la interpelación de lxs docentes y a su *clave didáctica*. Pero hay investigaciones (UNICEF, 2018; Faur, 2020) que dan cuenta de que cuando la ESI se trama en los proyectos institucionales, posibilita trastocar incluso las planificaciones áulicas, presentándose *buenas prácticas* que se potencian con el acompañamiento de directorxs que logran la transversalización de la ESI.

⁴⁴ Por ello que, siguiendo a Raewyn Connell (1997), afirmamos que la masculinidad hegemónica puede ser definida como la configuración de una serie de prácticas específicas y genéricas, que encarna la respuesta corrientemente aceptada sobre el problema de legitimidad del patriarcado; prácticas que garantizan o son tomadas para garantizar la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres o identidades feminizadas.

⁴⁵ En este sentido, se presenta como horizonte de posibilidad la trama de una ESI más amplia, en pos de despatriarcalizar, desandrocentrar, desheterocentrar, desciscentrar, desmisoginizar, deshombresbotransbiodiar, desbinarizar y otros devenires (Lavigne y Pechin, 2021).

⁴⁶ Allí, la formación docente cobra relevancia en tanto institución *otra* que debe aproximar a lxs futurxs docentes experiencias que permitan comprender la complejidad del oficio y, además, reconocer la necesidad de reflexionar, narrar, y sistematizar los propios saberes de la experiencia resultantes de los primeros desafíos pedagógicos.

docentes principiantes y sus desafíos pedagógicos, la Educación Sexual Integral y la inclusión educativa se traman en la configuración de un espacio educativo que debe alojar subjetividades y garantizar derechos, sociales, políticos, sexuales, etc. De modo similar, asumimos que la ESI comparte una matriz común con las prácticas inclusivas en la trama del *abordaje pedagógico con personas con discapacidad*, dado que ambas perspectivas comparten una tracción hacia el sistema educativo para reconfigurar a la propia educación, proponiendo otros principios, fundamentos y modos de *ser/estar/existir* en la escuela, garantizando el derecho a la educación para la concreción de una vida independiente (Martínez, 2020)⁴⁷. De allí la centralidad y vacancia en posibilitar experiencias escolares que generen una *intersección* entre el abordaje educativo específico de personas con discapacidad, y la trama de la ESI para una verdadera inclusión social, política, ética, y sexual⁴⁸. En la perspectiva aportada por Mae Martínez (2020), reconocemos esta intersección entre los estudios sobre la discapacidad y el campo teórico feminista. Las prácticas normalizadoras y expulsoras de la disidencia sexual y corporal, ha actuado también sobre las personas con discapacidad, restringiendo sus posibilidades, dejando marcas en sus subjetividades, y expulsando. Coincidimos en que discapacidad y feminismo componen, a la vez, movimientos sociales y campos teóricos, siendo que la relación entre género y discapacidad envuelve maneras de significar y cuestionar las relaciones de poder que producen formas específicas de dominación y opresión, proponiendo cambios en la vida institucional y social (Martínez, 2020, p.77)⁴⁹. Esta posición ético-política que entrelaza a la discapacidad con el género reconoce el carácter hegemónico relacional que ha violentado identidades y subjetividades; por lo que resulta crucial recuperar la interseccionalidad como perspectiva que permite trazar conexiones entre la clase, el género, la etnia/raza, la discapacidad, la edad, etc.

Para terminar el presente capítulo, he de indicar que estos nudos conceptuales abordados constituyen el marco de referencia de la tesis, siendo las perspectivas teóricas utilizadas para la aproximación al objeto de estudio. Hay que destacar de igual modo, que tal como se socializará en el próximo capítulo, el marco referencial se fue revisando y ampliando a la luz del propio desarrollo investigativo.

⁴⁷ Es decir, tramar experiencias educativas que, en el marco de una pedagogía inclusiva (personas con discapacidad, disidencias sexuales, etc.) y reconociendo la trama propia de América Latina en tanto espacio intercultural sudaca, posibiliten la interpelación de las formas de producción y reproducción de desigualdades producto de la hegemonía patriarcal y heteronormativa, generando interseccionalidades que posibiliten prácticas emancipadoras.

⁴⁸ Si bien son recientes los estudios feministas sobre la discapacidad (Seoane, 2020), es un campo en expansión y ya nos aproximan algunas perspectivas para seguir reconociendo la centralidad necesaria en la temática y trazar un horizonte de interpelación y emancipación común.

⁴⁹ En este sentido, recuperamos el aporte de Mae Martínez (2020) citando a Garland-Thomson, al proponer que se produjeron narrativas culturales sobre la discapacidad que, como los sistemas de género y sexo, son patriarcales, opresivos y desempoderantes: a) una narrativa biomédica que clasifica los tipos de impedimentos y requiere su normalización a través de distintas tecnologías; b) otra narrativa sentimental que ve a la discapacidad desde un narcisismo compasivo, o como lecciones de sufrimiento para personas que se imaginan a sí misma como sin discapacidad; c) en tercer lugar, una narrativa de superación que define a la discapacidad como un defecto personal que debe ser compensado; d) en cuarto lugar, una narrativa de la catástrofe que presenta la discapacidad como un drama extremo que puede dar coraje o derrotar a una persona; e) y finalmente, una narrativa de la abyección que identifica a la discapacidad como aquello que uno puede y debe evitar a toda costa (p.79).

Capítulo 3 – La metodología, y el armado de un itinerario en el oficio de investigar

La presente investigación se organiza en base a una metodología cualitativa, con diseño flexible y del tipo exploratoria. En esta línea, destacamos que estuvo basada principalmente en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otrxs; Vasilachis (2006) afirma que la investigación cualitativa se interesa principalmente por indagar sobre la vida de las personas, sus perspectivas y construcciones subjetivas, historias y comportamientos, experiencias, interacciones, acciones, y sentidos, “*e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local*” (p.32).

También mencionar en primer lugar, que adoptamos la *metodología cualitativa* para organizar la presente investigación entendiendo que las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación son eminentemente cualitativas, basándose en conceptos teóricos que permiten la construcción y recolección de datos a partir de ciertas técnicas propias. Dicha metodología es interpretativa en tanto que se interesa y ocupa de las formas en las que el mundo social, la realidad social, y lxs actorxs sociales (en un tiempo y espacio), son interpretadxs, comprendidxs, y producidxs (mediante la convocatoria a *narrar-se*). De igual modo, tal perspectiva metodológica permite aproximarnos al objeto a estudiar a partir de métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social, mediante técnicas y métodos de análisis y explicación que permiten la comprensión de la complejidad del mundo social y educativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). En segundo lugar, cuando sostenemos que la investigación fue organizada en base a un *diseño flexible*, recuperamos la perspectiva de investigación en un sentido amplio, entendiéndose según Piovani (2018) como un proceso que involucra un conjunto de decisiones y prácticas que, a su vez, “conllevan la puesta en juego de instrumentos conceptuales y operativos por las cuales conocemos (lo que puede significar describir, analizar, explicar, comprender o interpretar) algunas situaciones cuya definición y delimitación (o construcción) forma parte de las decisiones apenas aludidas” (p. 71 y p. 72.). Este *tipo* de investigación posibilitó transitar distintas etapas que fueron modificando y afirmando ciertas decisiones teórico-metodológicas; permitiendo hacer revisión del propio proceso analítico reflexivo, y ante la comprensión de las vicisitudes del oficio de hacer investigación educativa; recuperando la coherencia interna presentada en el plan de tesis inicial, pero poniéndola en tensión y reestructuración a partir del trabajo en el campo, la recolección y construcción de datos, la revisión del problema de investigación, del tema y del recorte, los objetivos, etc. Esto, dado que los *diseños flexibles* se caracterizan por contar *a priori* con una estructura subyacente de los elementos que rigen la organización de un estudio (Mendizabal, 2006, p. 67), que luego puede ser modificado a partir del propio ejercicio del oficio investigativo. En tercer lugar, la investigación es del tipo de estudio exploratorio, asumiendo que los estudios exploratorios sirven para *preparar el terreno*, y se efectúan cuando el objetivo es

examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, o poco abordado; es decir, “cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014, p. 124). En este sentido, los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con hechos sociales relativamente desconocidos, y a su vez, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa con posterioridad, indagando en nuevos problemas, reconociendo posibles conceptos o variables, y estableciendo líneas posibles para futuras investigaciones que profundicen sobre lo explorado.

3. 1. El planteamiento del problema y la delimitación de la cuestión a explorar

En primer lugar, y tal como se mencionó con anterioridad, en el año 2006 con la sanción de la Ley N° 26.150 se reglamentó el derecho a garantizar Educación Sexual Integral⁵⁰; en el mismo año se sancionó la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) que determinó a la educación como un derecho; en el año 2007 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD); en el año 2008 se elaboran los lineamientos curriculares (aprobados por el CFE) para el abordaje de la ESI, y el año 2018, el CFE sancionó la resolución N° 340/18 determinando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de ESI. En simultáneo a las modificaciones educativas a partir de las normativas mencionadas y, principalmente, por el rol activo del INFoD, en la provincia de Chubut se incorpora desde el año 2012 la unidad curricular *Educación Sexual Integral* en las ofertas de formación docente inicial; es por lo que, durante el 2014 se comenzó con la implementación del nuevo diseño curricular del *Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual* (resolución N° 315/14 del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut), que incorporó por primera a la unidad curricular en el cuarto año de FDI. Por ello, y luego de que lxs estudiantes del *profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual* transitaran los cuatro años de formación, comenzaron a egresar lxs primerxs docentes principiantes que habían transitado el cursado de ESI en la formación docente, a diferencia de los diseños curriculares anteriores que no contaron con unidad alguna vinculada a dicha política pública. Por lo mencionado, recuperando la perspectiva de docentes principiantes (Iglesias y Southwell, 2020) y de desafíos pedagógicos (Alliaud, 2019), y ante egresadxs con dicho plan de estudio entre los años 2017 y 2019, podemos reconocer que lxs profesorxs se enfrentan a situaciones de abordaje institucional y/o curricular en prácticas de inclusión durante los primeros años del oficio de ser docente, que ponen en diálogo y/o en tensión lo abordado formativamente durante la oferta docente inicial en los institutos superiores de formación docente.

⁵⁰ En el devenir de un contexto transnacional particular en materia de derechos sexuales reproductivos y no reproductivos, y políticas de género.

En esta línea, y con el propósito de formular preguntas-problema, nos interrogamos: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?; ¿Cuáles son las particularidades del marco político pedagógico de la formación docente, de la modalidad de Educación Especial, la Educación Sexual Integral, y de la formación de profesorxs de educación especial con orientación en discapacidad intelectual en particular?; ¿Qué características formativas se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la formación docente inicial?; ¿Cuáles son los discursos y prácticas que se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual?; ¿Qué particularidades locales y regionales (territorialización) se identifican en la implementación de la ESI?; ¿Lxs docentes principiantes logran construir saberes de la experiencia en torno al abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad??. Asumimos que la delimitación de un problema y de sus preguntas-problema se encuentra ligada a la formulación de objetivos de investigación, habiendo una relación lógica de mutua implicación y postulando, mediante su enunciación cognitiva, las intenciones de abordaje de la realidad en un espacio y tiempo delimitados (Piovani, 2018). Por ello, y en virtud de poder organizar de mejor modo el desarrollo de la investigación atendiendo al objeto, el tipo de metodología, y a las preguntas-problema, se delimitaron los siguientes objetivos:

General: Explorar los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral, en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, durante prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, en Esquel (Chubut) entre los años 2014-2019.

Específicos:

- 1 - Describir el marco político pedagógico de abordaje de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo nacional y provincial, ante la incorporación de la unidad curricular ESI en la formación docente inicial de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.
- 2 - Caracterizar el abordaje de la Educación Sexual Integral transitado durante la formación docente inicial, por docentes principiantes de la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.
- 3 - Identificar discursos, prácticas, y saberes de la experiencia en el abordaje de la Educación Sexual Integral a partir del relato de las intervenciones de inclusión educativa llevadas a cabo por docentes principiantes de la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.

En virtud los diferentes componentes metodológicos, se han propuesto las siguientes categorías y dimensiones:

Tabla 1 - Organización metodológica de la tesis

U.A	CONCEPTO	PREGUNTAS-PROBLEMA	OBJETIVOS	DIMENSIONES
<p>Profesorxs principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual que cursaron la unidad curricular Educación Sexual Integral en la formación docente inicial, en Esquel (Chubut)</p>	<p>Los desafíos pedagógicos de lxs profesorxs principiantes</p>	<p>¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?</p>	<p>GENERAL: Explorar los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral, en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, durante prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, en Esquel (Chubut) entre los años 2014-2019.</p>	<p>Intervenciones en las instituciones educativas</p>
		<p>¿Cuáles son las particularidades del marco político pedagógico de la formación docente?, ¿y de la modalidad de educación especial y de la Educación Sexual Integral?, ¿de la formación de profesorxs de educación especial con orientación en discapacidad intelectual en particular?</p>	<p>1 - ESPECÍFICO: Describir el marco político pedagógico de abordaje de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo nacional y provincial, ante la incorporación de la unidad curricular ESI en la formación docente inicial de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.</p>	<p>Marco político pedagógico nacional, provincial, e institucional</p>
		<p>¿Qué características formativas se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la formación docente inicial?</p>	<p>2 - ESPECÍFICO: Caracterizar el abordaje de la Educación Sexual Integral transitado durante la formación docente inicial, por docentes principiantes de la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.</p>	<p>Características formativas en la formación docente inicial</p>
		<p>¿Cuáles son los discursos y prácticas que se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual? ¿Qué particularidades locales y regionales (territorialización) se identifican en la implementación de la ESI?</p>	<p>3 - ESPECÍFICO: Identificar discursos, prácticas, y saberes de la experiencia en el abordaje de la Educación Sexual Integral a partir del relato de las intervenciones de inclusión educativa llevadas a cabo por docentes principiantes de la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.</p>	<p>Discursos y prácticas docentes</p>
		<p>¿Lxs docentes principiantes logran construir saberes de la experiencia en torno al abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad?</p>		<p>Saberes de la experiencia</p>

Nota: Esta tabla socializa la organización de los objetivos de investigación en virtud de la U.A, el concepto eje, las preguntas-problema, los objetivos, y las dimensiones subyacentes.

3. 2. La unidad de análisis, estrategias y técnicas de recolección y de análisis de los datos

Por otra parte, la unidad de análisis estará representada por un colectivo bajo el criterio de muestreo por conveniencia, no probabilística (o dirigida)⁵¹. En este sentido, la unidad de análisis estuvo conformada por docentes principiantes en ejercicio de la modalidad de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual formadxs a partir de lo delimitado por el Diseño Curricular Res. N° 314/15. También han sido documentos de estudio para la caracterización del marco político pedagógico, las normativas del sistema educativo nacional y provincial, así como el programa analítico de la unidad curricular Educación Sexual Integral; siendo el objeto central los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la Educación Sexual Integral en las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. Se ha definido como recorte empírico o muestra⁵² a lxs docentes egresadxs⁵³ de uno de los institutos de educación superior de la localidad Esquel (provincia del Chubut), dado que es el único instituto de la región administrativa III que cuenta con dicha oferta formativa; y se estableció como período a indagar los años 2014-2019⁵⁴, abarcando estudiantes/egresadxs de dos cohortes: la primera del año 2014, egresadxs entre fines del año 2017 e inicios del año 2018; y la segunda, la del año 2015, egresadxs entre fines del año 2018 e inicios del año 2019. En este sentido, la presente investigación indaga un estudio de caso, asumiendo que esta perspectiva consiste en el abordaje particular de un caso único donde la donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Neiman y Quaranta, 2006; p.219). Por ello, referir que la elección del caso se vincula al recorte temático realizado, y ante ello el estudio de caso en sí es definido por el interés en indagar sobre el mismo, haciendo énfasis en reconocer ciertas particularidades que son propias, y no buscando una generalización hacia otros casos. De allí que la circunscripción del caso se delimita particularmente en tiempo y espacio de actorxs, relaciones e instituciones sociales, buscando dar cuenta de las particularidades propias en el marco de su complejidad, las variables intrínsecas y extrínsecas del territorio, etc.

⁵¹ Como sostienen (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014): “en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri et al., 2013 y Battaglia, 2008b). Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación” (p. 176); a su vez, “la ventaja de una muestra no probabilística (...) es su utilidad para determinados diseños de estudio que requieren no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (p.190).

⁵² Como muestra por conveniencia ante la posibilidad de acceder a los casos.

⁵³ Hay que destacar que por un criterio de confidencialidad y cuidado de las narraciones de lxs docentes principiantes entrevistados, no se indicarán sus nombres y apellidos, ni los números de las instituciones, o referencias alusivas a sus ubicaciones geográficas.

⁵⁴ Referir que al elaborar el plan de tesis se estipuló un recorte temporal que iba desde el año 2017 hasta el año 2019; tomando como referencia el egreso y certificación de lxs docentes principiantes, y finalizando con el inicio de la situación de ASPO por la pandemia COVID ante la suspensión de actividades presenciales. De todos modos, se ha modificado la temporalidad (extendiéndose hasta el año 2014), dado que lxs docentes principiantes en las entrevistas realizadas, establecieron vinculaciones constantes con el período de formación, dando cuenta de que el recorte temporal inicial no era suficiente para comprender la complejidad del objeto a estudiar.

En segundo lugar, recuperando a Sautu (2005) asumimos que la investigación cualitativa exploratoria se caracteriza metodológicamente en su aproximación a la unidad de análisis, por ello se utilizaron distintas estrategias y modos de recoger datos del recorte como entrevistas, relevamiento documental (normativas nacionales y jurisdiccionales, diseños curriculares, etc.), registros de campo; y diversas técnicas o estrategias de análisis de los datos, como: organización, clasificación, y sistematización; diagramas; mapas conceptuales; esquemas; análisis de correspondencia entre datos; generación de categorías, significados, y relaciones. En este sentido, con respecto a las técnicas utilizadas, entendiéndose según el *cómo* y *mediante qué* estrategias se utilizarán para recoger la información, han sido recuperadas dos en particular para la realización del trabajo de campo: la observación directa de documentos como normativas nacionales y provinciales, diseño curricular, y proyecto de cátedra; y la observación indirecta mediante la creación de testimonios (narraciones) a partir de la colaboración de personas en entrevistas⁵⁵, haciendo uso de la técnica de perspectiva de narración biográfica (que dialogan con los estudios biográficos y las historias de vida)⁵⁶. Hacer énfasis en que luego de una muestra inicial relevada en la etapa heurística, se realizaron nuevos contactos con informantes utilizando la estrategia de *bola de nieve*, accediendo a otros sujetos, hasta tanto dejen de añadir o aportar información o datos relevantes, conocido como *saturación de categorías* (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014, p. 385).

Las entrevistas realizadas fueron *semiestructuradas* reconociendo que “este tipo se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseado” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014, p. 418). Para la concreción de las entrevistas se elaboró un guión conceptual con los principales nudos temáticos y problemáticos, vinculados al objeto de estudio, a las preguntas problema, y demás instancias teórico-metodológicas. Se transitó una etapa de objetivación para el diseño del guión, traduciendo las preguntas de investigación en preguntas de entrevista. Dado que asumimos un modelo flexible, las preguntas de investigación fueron inicialmente abiertas (Benadiba, 2006, p.44) teniendo como eje organizativo el guión propuesto, y para luego conjugarse como semiestructuradas en el marco de *entrevistas en profundidad* (Taylor y Bogdan, 1994, p.101). Fue crucial la conducción de las entrevistas con docentes principiantes, no dando sentidos supuestos y comprensiones, ni tampoco haciendo juicios de valor o interrupciones. Finalizadas las entrevistas, se procedió a realizar

⁵⁵ Inicialmente, al momento de realizar las entrevistas, se ha recuperado la perspectiva de Guber (2011) entendiéndolo que las mismas deben ser llevadas a cabo con la consideración de garantizar la no-directividad según “la atención flotante del investigador, la asociación libre por parte del entrevistado, y la codificación diferida del investigador” (p 75 - 77).

⁵⁶ Por ello, referir que en el proceso de realización de la investigación y en la posición de reconocer al oficio de ser investigador de modo flexible y reflexivo, se relevaron y construyeron datos (Guber, 2011, p. 71), realizando hacia la escritura final *controles cruzados* entre las fuentes de información (Taylor y Bogdan, 1994). Aquí destacamos que los datos no solo se recolectan, sino que se construyen, y los entrevistados no son sólo fuentes de información, sino interlocutores de la información construida.

anotaciones y registros en el diario de campo⁵⁷, cómo miradas, búsqueda de afirmaciones por parte de lxs entrevistadxs, y demás aspectos propios del lenguaje corporal; elaborando finalmente un registro de interacción y construcción del contexto. Esto resultó central para reconocer gestualidades en el proceso de indagación, registro que podrá reconocerse en el *capítulo N° 5*. Y, por último, hay que destacar que las técnicas utilizadas como la entrevista y la observación de documentos fueron luego puestas en análisis a partir del contexto conceptual, identificando datos sustanciales para la complejidad de la presente investigación, transitando etapas de descripción, análisis, interpretación, y conceptualización para su narración y comunicación (Mendizabal, 2006, p. 89).

Con respecto al corpus documental utilizado, estuvo compuesto por:

Documentos oficiales nacionales:

- Congreso de la Nación Argentina: Ley N° 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Año 2006; Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Año 2006; Ley N° 26.378 de Jerarquía constitucional de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Año 2014.
- Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación; Res. N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Año 2007; Res. N° 30/07 Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” como Anexo I, y los “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”. Año 2007; Res. N° 45/08 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Año 2008; Res. N° 72/08 Gobierno y administración del Sistema Nacional de Formación Docente. Año 2008; Res. N° 134/11 Criterios de acompañamiento a las trayectorias educativas. Año 2011; Res. N° 155/11. Modalidad de Educación Especial. Año 2011; N° 174/12 Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. Año 2012; Res. N° 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016. Año 2012; Res. N° 201/13 Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016 (PNFP). Año 2013; N° 311/16 de Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Año 2016; Res. N° 337/18 el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Año 2018; Res. N° 340/18 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de ESI. Año 2018; Res. N° 348/19 de implementación de capacitaciones de la Ley Micaela en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. Año 2019.

⁵⁷ Este diario de campo o bitácora (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014), resulta crucial en el proceso ya que permite realizar registro de las descripciones del ambiente, abarcando lugares, personas, relaciones y eventos; inscribir diagramas, cuadros y esquemas; poniendo en relación secuencias de hechos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, grupos de personas y redes, etc.; y aspectos del desarrollo de la investigación, haciendo referencias a cuestiones vinculadas al propio proceso reflexivo (p.373 y p.374).

- Ministerio de Educación de la Nación. Materiales del Programa de Educación Sexual Integral.

Documentos oficiales provinciales:

- Congreso de la Provincia del Chubut. Ley Provincial de Educación Ley VIII N° 91. Año 2010; Ley VIII N° 121 de Educación Sexual Integral (ratificación de la Ley Provincial de Educación Ley VIII N° 91). Año 2016; Ley XV N° 26 de Protección Integral e Igualdad de Oportunidades y Equidad de Género. Año 2018.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut: Res. N° 443/11 creación del Programa de Educación Sexual Integral (PESI). Año 2011; Res. N° 314/14 Diseño Curricular (DC) del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual (PEODC). Año 2014; Régimen Académico Marco. Año 2015; Reglamento Orgánico Marco. Año 2015;
- Res. N° 439/18 del año 2018 Características organizativas y pedagógicas de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y los roles y funciones del Maestro de Apoyo a la Inclusión en el acompañamiento a los estudiantes con discapacidad durante su Trayectoria Escolar. Año 2018.

Documentos institucionales:

- Proyecto de cátedra de la unidad curricular Educación Sexual Integral, para el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual según diseño curricular Res. N° 314/14, del Instituto de Educación Superior de la región III. Año 2017.

Narraciones/testimonios orales mediante:

- Entrevistas a 10 docentes principiantes egresadxs entre los años 2017 y 2019 en un instituto de Educación Superior de Esquel (Chubut)⁵⁸.
- Entrevista a activista local perteneciente a la Mesa de Diversidad e Identidad de Géneros de la Cordillera Chubutense.

Registros de campo:

- Anotaciones del autor en la realización de las entrevistas.

Partimos entendiendo que un problema de investigación puede ser pensado como el interés del investigador por reconocer o conocer ciertas variables y propiedades del objeto a indagar. Al identificar a los sujetos y definir las unidades de análisis, se corroboró la viabilidad para realizar el estudio sobre ellas para la construcción y obtención de datos⁵⁹. Todas las fuentes, y en particular las entrevistas realizadas a lxs docentes principiantes, han sido trianguladas para

⁵⁸ Cabe aclarar que, si bien se han egresado 14 docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual entre los años 2017 y 2019, sólo accedieron a ser entrevistadxs 10 de ellxs.

⁵⁹ Para delimitar, determinar, o sugerir el número de casos, se recuperaron los aportes de Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2014), ya que destacan que deben ser circunscriptos según: la capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo a los recursos que tenemos); el entendimiento del fenómeno (el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominará *saturación de categorías*); y la naturaleza del fenómeno en análisis (si los casos o unidades son frecuentes y accesibles o no, si recolectar la información correspondiente lleva poco o mucho tiempo) (p.384).

realizar cruzamiento de datos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014, p.418)⁶⁰. Todas estas fuentes de información y datos del campo han sido puestos en análisis en un proceso activo de diálogo, no perdiendo de vista los conceptos teóricos vinculados con las preguntas y el objeto. En el caso de las entrevistas, se procedió luego a su codificación cualitativa, para de tal modo “revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014, p.426). Esta codificación (códigos analíticos) posibilitó la identificación de categorías que permitieron establecer relaciones entre segmentos, y de tal modo, conectar conceptualmente unidades.

Con respecto a las estrategias de análisis de datos, referir que se han recuperado tres perspectivas: la perspectiva sobre trayectorias (Nicastro y Greco, 2009); el método narrativo-biográfico⁶¹ (Bolívar, 2016; Suárez, 2021; Porta, 2021) o biográfico (Arfuch, 2002); y el análisis del discurso (Fairclaug, 2005; Arnoux, 2006). En primer lugar, recuperamos la perspectiva de trayectorias propuesta por Greco y Nicastro (2009), definida como un recorrido o un camino en construcción permanente, que no prosigue de manera lineal el cumplimiento de pautas prescritas a priori (como, por ejemplo, los diseños curriculares), debiendo ser pensados como *itinerarios en situación* (p.23). Esta perspectiva de reconocer a las trayectorias como un itinerario *en situación*, permite caracterizarlas como un camino que se recorre y que configura una trama particular que da cuenta de la singularidad y, al mismo tiempo, la pluralidad de itinerarios de otrxs que se entrecruzan. Recuperando los aportes de las autoras, se reconocen dos particularidades de las trayectorias desde esta perspectiva: por un lado, su carácter *temporal*, y por el otro, su *narración* (p.25). Con respecto al primer aspecto, pensar y asumir a las trayectorias como recorridos de vida en el marco de una historia (o de múltiples historias), que ingresan y se alojan en las instituciones; ante una relación constante entre tiempo y el espacio, el *habitar aquí*, el *devenir siendo* y constituirse en un momento dado. Como refieren las autoras, “una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente, y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja” (Greco y Nicastro, 2012, p.27). En este sentido, esta perspectiva nos permitió comprender que el tiempo se constituye en una categoría que *historiza* el proyecto de desarrollo profesional. También, posibilitó reconocer que las trayectorias también son relatos, y allí su componente de *narración* ante su vinculación con el tiempo en tanto devenir de vicisitudes de estos atravesamientos temporales y espaciales; y donde las trayectorias se constituyen como narraciones en un tiempo particular⁶². Estos dos componentes

⁶⁰ Las entrevistas, vinculadas a la técnica narrativa-biográfica, fueron reconocidas como enunciación e interpretación de lo acontecido y, por lo tanto, como reelaboración del propio proceso de constitución de sentidos, sentimientos, expresiones, posiciones, etc.; esto resultó central para identificar la posición de enunciación de lxs docentes principiantes. Finalmente, la reflexividad, como permanente atención a la propia dinámica de investigación, posibilitó revisar en cada momento los materiales obtenidos y sus interpretaciones, e incorporar herramientas metodológicas que permitieran complejizar la cuestión.

⁶¹ Una perspectiva que dialoga a su vez con la técnica de investigación cualitativa de Historia de Vida, ubicada en el marco del denominado método biográfico (Rodríguez, Gil y García, 1996), cuyo objeto principal es el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma.

⁶² Al decir de las autoras: “Sí una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su *estar* en el tiempo. Entonces, ni la linealidad, ni

de las trayectorias, su tiempo y narración, permiten reconocer que las instituciones configuran ciertos sentidos sobre las trayectorias de lxs sujetos, pero no unívocamente, sino que estas se constituyen ante un entramado que reúne aspectos biográficos, historias de vida, y elementos propios del estar *entre* instituciones, *entre* trayectorias: colegas, estudiantes, familias, etc.. Por ello, reconocemos que las trayectorias se configuran a partir del *tránsito* entre identidades, subjetividades, instituciones, en un convidar intergeneracionalmente, “en el lazo que arma lo social y lo individual, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado” (Greco y Nicastro, 2009, p. 58). Recuperamos esta perspectiva dado que en las narraciones de docentes principiantes no surgió un discurso lineal que permitiese reconocer trayectorias amoldadas a los diseños curriculares, sino como *trayectorias migrantes* que transitaron entre contextos diversos, narraciones y tiempos disímiles. Esta perspectiva, aportó metodológicamente a comprender ese devenir *entre* trayectorias, y permitió metodológicamente *leer* esas narraciones.

En segundo lugar, el *método biográfico-narrativo* aportó herramientas en tanto técnica de construcción de datos y como herramienta analítica⁶³, para reconocer de qué modo lxs sujetos narran sus experiencias y construyen relatos situados sobre la propia tarea docente. Como refiere Porta (2021) nos encontramos en una etapa de “expansión biográfica en tanto expansión de los límites de la investigación social y educativa, posiciones epistemológicas disruptivas, metodologías e instrumentos que van más allá de los cánones de la investigación clásica y permiten bucear en la experiencia vital de los sujetos” (p.335). Un campo que se remite al sujeto y a la construcción de narrativas polifónicas, mediante un proceso de invocación a narrar(se) que provoca el reconocimiento del propio sujeto como portador de significados, ubicados en diversas dimensiones territoriales, temporales, sociales, y políticas (Atkinson y Delamont, 2015). En este sentido, el trabajo con narrativas posibilita reconocer la *subjetividad nómada* (Braidotti, 2006), su mutación y movimiento⁶⁴. Reconocemos que la investigación biográfica narrativa aporta herramientas para el análisis de los relatos construidos mediante la técnica de entrevista, permitiendo ingresar a reconocer la multiplicidad de aspectos que inciden en el proceso de narrarse y relatar-se, más aún ante las primeras experiencias docentes. Relatos situados en un tiempo, en un lugar, en un contexto territorial, social e histórico⁶⁵. Allí recuperamos la perspectiva de

prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden” (Greco y Nicastro, 2012, p.27).

⁶³ En este sentido, recuperamos lo aportado por Bolívar (2016), cuando refiere que la investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en un modo de abordaje propio, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social.

⁶⁴ Ese espacio biográfico, al decir de Bolívar (2016), que permite la ampliación de las narraciones sobre la propia experiencia; en la que lo personal y biográfico se traman e inscriben en una práctica educativa que es inseparable de la lógica del decir, del relatar de lxs sujetos participantes. Como refiere el autor: “los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción”; (...) “Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos)” (Bolívar; 2016; p. 343).

⁶⁵ De este modo, como refiere Arfuch (2005), el método narrativo-biográfico nos aporta herramientas analíticas para comprender que las narraciones (en plural) representan un conjunto signifiante de multiplicidad de voces y narrativas que, aún en el despliegue de un

ecología narrativa (Bolívar, 2016; Porta, 2021; Suárez, 2021), para identificar instrumentalmente la configuración de un conjunto de lentes interrelacionadas en el propio proceso de narrar, cuestiones propias de la biografía, el contexto, variables temporo-espaciales, políticas y tecnológicas, etc.; lentes a través de las cuales se ven interpretadas y re-interpretadas por quienes narran las situaciones, desde cada posición subjetiva y cada forma de ver y entender el mundo; y a su vez, de narrarlo en tanto sujeto que enuncia y construye un sentido, configurando una *ecología narrativa de la educación* (Bolívar, 2016, p.344). Finalmente, asumimos como central esta perspectiva metodológica, identificando que los relatos de experiencia en educación nos permiten reconocer el carácter dinámico del oficio, y artesanal⁶⁶.

En tercer lugar, recuperamos la perspectiva teórica y analítica de análisis del discurso (Arnoux, 2006; Fairclaug, 2005), asumiendo centralmente que el discurso forma parte de la realidad social, y por lo tanto de las prácticas sociales; a su vez, que reproduce relaciones de poder y dominación ante su vinculación con la ideología dominante, y que incide e interviene en la producción de imaginarios e identidades sociales. Arnoux (2006), citando a Helena Calsamiglia y a Amparo Tusón, sostiene que el análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra sea oral o escrita, forman parte de las actividades que en ellas se desarrollan; constituyéndose como una práctica interpretativa que atiende a todos los discursos recuperando para su análisis, disciplinas diversas. Ante ello, el objetivo de lxs analistas del discurso, es comprender inicialmente que las prácticas discursivas están asociadas a los ámbitos diversos de la vida social; identificando las variables que diferencian a lxs sujetos que “interactúan son atributos más o menos estables y las relaciones consideradas se enmarcan en instituciones” (Arnoux, 2006, p. 14). En este sentido, Arnoux (2006) propone analizar el carácter interdisciplinar del análisis del discurso, como herramienta teórica y analítica que permite la comprensión en el abordaje de los discursos. Por ello, reconoce a la interdisciplinariedad como un diálogo entre analistas que provienen de diferentes campos o disciplinas, planteando que el análisis del discurso representa una *interpretación* interseccionada por bagajes teóricos y metodológicos de quien investiga. De allí la centralidad, refiere la autora, de vincular el texto (las prácticas discursivas) con el contexto; posibilitando el desarrollo de estudios sobre las prácticas discursivas que involucren al lenguaje en situaciones sociales específicas; desentrañando aspectos propio de lo social en cada discurso, y comprendiendo que son prácticas discursivas situadas en contextos

sentido o enunciado individual; aporta a la investigación educativa la posibilidad de construir tramas de sentido a través de la confrontación y la negociación entre personajes, argumentaciones, temporalidades, perspectivas y formas de enunciación, etc.; que articuladas, muestran un estado situacional sobre la experiencia. Al narrar los hechos individuales lxs entrevistados también describieron e interpretaron mediante sus relatos, problemáticas y emergentes del contexto transitado, estableciendo relaciones con nuestro presente, dando cuenta de su vinculación con los grupos sociales, las instituciones, y el campo material y simbólico subyacente.

⁶⁶ Como sostiene Suárez (2021): “El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestro involucramiento en la experiencia y al desplegar los significados que le atribuimos a ambos, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato que producimos” (p.24).

particulares: hay detrás sujetos que hablan, piensan, enuncian, utilizan diversas estrategias lingüísticas y retóricas para persuadir, interpelar, enunciar a lxs destinatarixs (en este caso a quien entrevista), reconociendo a su vez, los espacios en los que se lleva adelante el discurso. Al referir que quien recupera al análisis del discurso como herramienta analítica, considera al discurso como un espacio que expone las huellas del ejercicio del lenguaje por parte de lxs sujetos entrevistadxs. Donde mediante el discurso, se aproximan modos y formas de enunciación que, de manera concatenada, traman un relato que se configura a partir, incluso, de cuestiones a las que quien narra no presta atención: omisiones; gestos; silencios; etc. Es por ello que recuperamos el análisis del discurso como herramienta teórica-analítica, en tanto es una práctica interpretativa que nos permite reconocer las estrategias que lxs sujetos, objeto de la presente investigación, utilizan al momento de tramar una práctica lingüística y narrar/relatar sobre sus experiencias; y de tal modo, realizar un trabajo interpretativo sobre las dinámicas de las interacciones sociales en las que están el lenguaje y la acción comunicativa en juego, así como la producción de ciertas discursividades, que por momento cristalizan las propias dinámicas conversacionales y experienciales de lxs sujetos en sus espacios situados de interacción.

Finalmente, en virtud de aproximarnos a los objetivos de la presente investigación, pero con el propósito de dar contexto a las narraciones de *lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual* (que abordaremos en el *capítulo N° 5*), propondremos a continuación una descripción del marco político pedagógico para caracteriza el desarrollo de la formación docente, de la Educación Sexual Integral, y de las prácticas de inclusión de lxs docentes principiantes de la modalidad, posibilitando describir el contexto.

Capítulo 4 – Primera parte: Resultados y discusión ante el marco político pedagógico

Este capítulo tiene por objetivo describir el marco político pedagógico (MPP) de abordaje de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo nacional y provincial, para contextualizar la incorporación de la unidad curricular ESI en la formación docente inicial de educación especial con orientación en discapacidad intelectual en Esquel (Chubut). Esta caracterización posibilitará contextualizar las narraciones de lxs docentes principiantes egresados del profesorado de educación especial que serán abordadas en el capítulo siguiente. Por ello, profundizaremos aquí sobre las políticas educativas sancionadas desde el 2006 en virtud de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N°26.206, dado que con ella se inicia una nueva etapa en materia educativa a partir del establecimiento de un *marco político pedagógico* particular. Es menester destacar que se utilizará como eje organizador la dimensión *Marco político pedagógico nacional, provincial, e institucional* (véase Tabla 2) delimitada a partir de uno de los objetivos específicos, y relacionada con una de las preguntas-problema.

Tabla 2 - Delimitación del objetivo específico 1

OBJETIVO	PREGUNTA-PROBLEMA	DIMENSIÓN
1 - ESPECÍFICO: Describir el marco político pedagógico de abordaje de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo nacional y provincial, ante la incorporación de la unidad curricular ESI en la formación docente inicial de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.	¿Cuáles son las particularidades del marco político pedagógico de la formación docente?, ¿y de la modalidad de educación especial y de la Educación Sexual Integral?, ¿de la formación de profesorxs de educación especial con orientación en discapacidad intelectual en particular?	Marco político pedagógico nacional y provincial

Por lo mencionado, se realizará una descripción del MPP en dos ámbitos: por un lado, el desarrollo de normativas nacionales como leyes y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y líneas educativas desde el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación; y por el otro, su correlato con las leyes, resoluciones, disposiciones, y acciones llevadas adelante por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. También, aproximamos las características del programa analítico de la unidad curricular Educación Sexual Integral. Estos aspectos permitirán acercarnos al objeto a indagar reconociendo el contexto sociohistórico y político circundante que nos brindará herramientas para caracterizar el contexto de enunciación de las narrativas de lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, en la región III de Esquel (Chubut).

4. 1. MPP del ámbito nacional: reorganización a partir de LEN N°26.206

A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en diciembre del año 2006, comienza una nueva etapa en el sistema educativo en virtud de definir principalmente a la educación como un derecho, tal como establece en el artículo N° 2, que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Y a su vez, en el artículo N° 3 define que:

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (p.1).

De este modo, la LEN define a la educación como un derecho haciendo énfasis en la formación de ciudadanías responsables, democráticas, y en los derechos humanos. En el caso del capítulo II, en su artículo N° 11, es crucial cómo determina que los fines y objetivos de la política educativa nacional son garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona, y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores, reconociendo la necesidad de fortalecer la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas, y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Esta perspectiva, a su vez, centraliza en que el sistema educativo debe asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo, y establece vinculaciones con la Ley N° 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. También asume como central que el propio sistema debe brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

En simultáneo, la LEN determina la reestructuración del sistema educativo dejando sin efecto la organización establecida por la Ley Federal de Educación (en base a la Educación General Básica 1, 2, y 3; y Polimodal) y amplía la obligatoriedad. Según el artículo N° 16, se refiere que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro años hasta la finalización del nivel secundario; y que el Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial; la Educación Primaria; la Educación Secundaria; y la Educación Superior; y ocho modalidades transversales: la Educación Técnico Profesional; Educación Artística; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Rural; Educación Intercultural Bilingüe; Educación en Contextos de Privación de Libertad; y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En el caso de la Educación Superior, en el artículo N° 34 del capítulo V, se establece que la ésta integra tanto Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521 (de Educación Superior), como Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada (reglamentados por la LEN). También, en el título IV *Los/as Docentes y su Formación*, y en su capítulo II *La formación Docente*, se establece en el artículo N° 71 que:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (p.75)

Y en el artículo N° 72, refiere que la “formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa” (p.75). Lo que resulta central sobre el nivel superior, y el terciario en especial, es que finalmente en el artículo N° 76 se determina la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) dependiente del Ministerio de Educación, como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. La creación del INFoD, con su alcance nacional, se vinculó a la necesidad de establecer acuerdos nacionales e interjurisdiccionales con el objetivo de federalizar la formación docente terciaria. La LEN refiere, de igual modo, que tal instituto se crea para impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo; avanzar en regulaciones comunes en las formas de evaluación de las carreras (titulaciones y certificaciones); y establecer acuerdos federales sobre los lineamientos curriculares de la propia formación, mediante el seguimiento y evaluación de estos, permitiendo establecer políticas específicas de formación docente inicial y continua. También se menciona en la LEN, y se volverá sobre este aspecto al mencionar la política educativa de Chubut, que desde el INFoD se desarrollarán planes, programas y materiales que permitan unificar criterios a modo federal, para el desarrollo de las ofertas de formación, a la vez que avanzar en estrategias de organización del sistema formador en sí, impulsando también la función de investigación desde la formación. En los títulos y capítulos siguientes sobre la formación docente, se reglamenta sobre las políticas de promoción de la igualdad educativa; la calidad de la educación; la información y evaluación del sistema educativo; las nuevas tecnologías y medios de comunicación; la educación a distancia; la

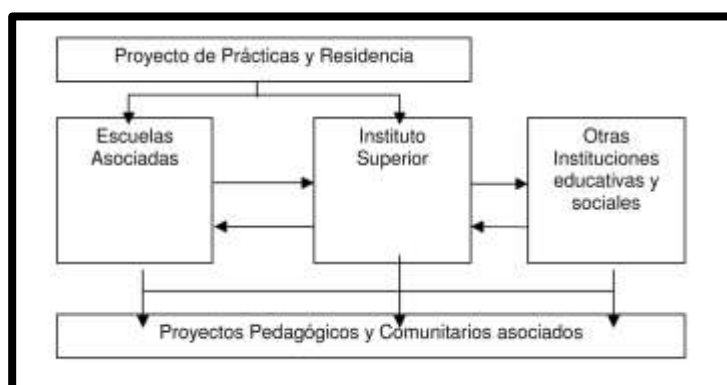
educación no formal; el gobierno y la administración; el Consejo Federal de Educación (CFE), destacando el carácter resolutivo sobre las vacancias complementarias a la LEN, y las líneas que el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con las jurisdicciones crea necesario; la institución educativa; y los derechos y deberes de lxs alumnxs y familias.

Una vez promulgada la LEN, comienza a normar sobre el sistema educativo nacional el Consejo Federal de Educación, realizando políticas educativas que amplíen, complementen, o aborden áreas de vacancia de la propia LEN. En este sentido, y en virtud de posibilitar la federalización de acuerdos intra e interjurisdiccionales que permitan que las ofertas de formación docente se desarrollen en marcos comunes, se sancionan dos resoluciones del CFE que destacamos en particular, dado que revisten interés para la presente tesis. La Res. N° 24/07 y la Res. N°30/07. En el caso de la Res. N° 24/07 se establece que el INFoD, en tanto organismo regulador a nivel nacional de la formación docente del país, determina *Lineamientos Básicos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Anexo I)*, y en este sentido, propone distintos niveles de concreción del currículo: 1) *la regulación nacional*, estableciendo los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículum, con la acción propositiva y prescriptiva de asegurar niveles de formación similares a nivel nacional; 2) *la definición jurisdiccional* mediante la organización de diseños curriculares para la Formación Docente Inicial (FDI) en el ámbito de cada provincia; y 3) *la definición de concreción de propuestas y acciones en el ámbito institucional*, en diálogo con las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto. Resulta relevante esta organización propuesta por el marco político nacional, en tanto que permite reconocer la coyuntura en la que el diseño curricular (DC) del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual (PEODI) se confecciona.

En simultáneo, la resolución mencionada establece algunos ejes generales centrales para las propuestas curriculares de desarrollo de ofertas de FDI, reconociendo a la docencia como: una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica; un trabajo profesional institucionalizado; una práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus estudiantes, tomando a la diversidad como contexto; y como práctica centrada en la enseñanza. Luego, se establece la duración y organización temporal de los profesorados, lo cual resulta novedoso en tanto que extiende a cuatro años la formación (con un mínimo de 2.600 horas reloj); y define, a su vez, campos de conocimiento que estructuran la organización curricular de las ofertas de FDI: *Formación General*, referidos al desarrollo de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis de los diferentes componentes propios de la educación; la *Formación Específica*, dirigida al estudio y profundización de las disciplinas específicas para la enseñanza según la especialidad de cada oferta; y la *Formación en la Práctica Profesional*, que focaliza y se orienta al aprendizaje de

ciertas capacidades requeridas para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas. Estos tres campos son profundizados asiduamente en dicha resolución, estableciendo ciertos componentes básicos centrales para la configuración de las unidades curriculares pertenecientes a cada uno. Esta caracterización nos permitirá comprender la organización curricular del diseño curricular del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, y el sentido formativo de las unidades curriculares⁶⁷ delimitadas allí. Finalmente, en la página N° 19 se profundiza sobre el desarrollo del *campo de la Formación para la Práctica Profesional*, donde se establece que se deberán tramitar acuerdos comunes con las escuelas asociadas, es decir, las escuelas que ofrecerán espacios institucionales para que lxs estudiantes realicen sus experiencias pedagógicas. Recuperamos esta organización dado que lxs estudiantes principiantes refieren, en sus narraciones, a las escuelas en las que realizaron sus experiencias pedagógicas mientras transitaban las ofertas de formación docente:

Figura 1- Conformación de proyectos pedagógicos según lo delimitado por la Res. N° 24/07



Nota: Esta organización es propuesta por la Res. N° 24/07 para lograr conformar proyectos pedagógicos compartidos entre distintas instituciones en una trama territorial. Recuperado del CFE - ME, Res. N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Anexo I, p.19. Año 2007.

Como podrá reconocerse en el esquema, según la organización propuesta por la Res. N° 24/07, los institutos de educación superior deberán tramitar sus proyectos educativos con las escuelas de los niveles obligatorios en las que lxs estudiantes realizan sus experiencias pedagógicas, pero también con otras instituciones educativas y sociales; comunidades en su conjunto con las que se comparte/construye un proyecto pedagógico y comunitario común. En este sentido, se espera que los institutos de formación docente puedan articular experiencias educativas con otras instituciones sociales y educativas, construyendo proyectos comunitarios y pedagógicos más profundos; proponiendo que se “rompa” con la lógica aplicacionista de las

⁶⁷ Con respecto a las Unidades Curriculares (U.C.), se establecen diferentes formatos: seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, y módulos (p. 23 a 25). La resolución establece que se entiende por unidad curricular a “aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes” (p.22).

teorías de la formación en las escuelas asociadas, y establecer diálogos epistémicos que posibiliten que las prácticas de enseñanza de docentes y de lxs estudiantes de los institutos de formación, se constituyan como fuentes de conocimiento y reflexión. De igual modo, reconoce el rol de lxs docentes orientadores (llamadxs co-formadorxs), que brindan el espacio áulico para que lxs estudiantes realicen sus prácticas, constituyéndose como lxs primerxs referentes educativos en los niveles obligatorios, aproximando el proyecto institucional, el estilo y ritmo de trabajo, y ayudan a contextualizar la realidad particular de la escuela; debiendo ser, a su vez, parte del equipo de trabajo junto a lxs docentes que se desempeñan en el ámbito del ISFD.

En el apartado N° 9, titulado *Acerca de la Formación Docente inicial para las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional*, por su parte, destaca que la formación de docentes para la modalidad de Educación Especial requiere de un diseño particular recuperando la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que deben requerirse para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos. A su vez, establece que deberían tenerse en consideración ofertas que recuperen las especialidades en la enseñanza de personas con discapacidad objeto de la formación: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad neurolocomotora, discapacidad intelectual y/u otras que pudieran definirse de acuerdo con las convenciones internacionales (p.32).

En segundo lugar, la Res. N° 30/07 sanciona los documentos *“Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”* como Anexo I, y los *“Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”* como Anexo II. Con respecto al Anexo I, se presenta la especificidad del sistema de formación docente, centralizando en la función de los Institutos de Formación Docente (IFD): las formas de acceso a cargos, su autonomía, y las formas de gobierno. Por otro lado, establece algunas líneas generales para reconocer la relación entre los IFD y las escuelas de los distintos niveles. En el Anexo II, se destaca que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación y, por lo tanto, propositivamente mejorar la formación Inicial y continua. A su vez, posibilitar la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente reconociendo que el propio desempeño profesional requiere de conocimientos específicos y especializados⁶⁸. Se destaca que en dicha resolución se refiere que la expresión

⁶⁸ En este sentido, la resolución establece la perspectiva de Desarrollo Profesional Docente (DPD), e identifica algunos desafíos para el diseño de políticas de Formación Continua, y líneas de acción para el DPD, refiriendo que: “la formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica” (...) “En oposición a este modelo “carenial”, el modelo centrado en “el desarrollo” recupera la tradición crítica, fenomenológica y la narrativa. Concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización. El propósito de la FDC es fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad. Se trata de recuperar el conocimiento construido en la práctica, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados; construir un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica trascendiéndolos. En este proceso los saberes de los docentes se articulan con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas y se nutre de la teoría y la investigación educativa.” (pp. 19 y 20).

“desarrollo profesional” pretende superar la escisión entre formación inicial y continua, proponiendo una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de docentes. De igual modo, determina que cuando la formación continua se ancla en la práctica cotidiana de docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, promueve reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones que abren nuevas perspectivas, permiten el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje y la comprensión de lxs estudiantes. El desarrollo profesional del colectivo de docentes se produce cuando estxs construyen conocimiento relativo a la práctica, tanto propia como de lxs demás, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de lxs alumnxs⁶⁹.

Con respecto a las prácticas áulicas, la resolución pone especial énfasis al rol formativo de las instituciones educativas, definiendo que lo situado y sus prácticas pedagógicas se constituyen como instancias plausibles de ser objetivables para su análisis teórico y reflexivo. Tanto la formación docente inicial como la continua, deben preparar al colectivo docentes para los desafíos concretos de la tarea docente, y son los institutos formadores quienes deberían, junto a los ministerios, articular los aportes teóricos con los saberes de la práctica y cooperar con lxs docentes para una mejora sostenida de la enseñanza y del acompañamiento a las trayectorias. Esto implica cuestiones tan diversas como potenciar e interpelar las prácticas profesionales a lo largo de toda la formación inicial, fortalecer la formación didáctica o abrir el aula a otras miradas, para expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social.

Finalmente, reconocemos otras resoluciones del CFE que, como política educativa pública nacional, buscaron federalizar criterios y acuerdos sobre el desarrollo de las experiencias pedagógicas. Si bien no se vinculan de manera directa con el objeto de la presente investigación, son mencionadas por el diseño curricular jurisdiccional de la oferta de formación docente de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, y se enuncian como centrales para

⁶⁹ Mientras se transitaba esta reorganización curricular de las propuestas formativas, se establecieron acuerdos que buscaron organizar también la gestión de los institutos de Educación Superior, y la vida académica. En este sentido, se sanciona en el año 2008 la Res. CFE N° 72/08 que establece, por un lado, que el gobierno y administración del Sistema Nacional de Formación Docente es responsabilidad de los Poderes Ejecutivos Nacional y de las jurisdicciones provinciales; pero las políticas y estrategias de formación docente serán ámbito del Consejo Federal de Educación, que serán coordinadas federalmente por el Instituto Nacional de Formación Docente. A su vez, la resolución propone la creación de las direcciones generales de educación superior, destacando que sus funciones serán las de la gestión del sistema formador, el planeamiento de las ofertas, el desarrollo normativo, la evaluación sistemática de las políticas, el acompañamiento institucional y vinculación con las escuelas, las universidades y el entorno social y cultural. Por otro lado, establece según su Art. N° 7 que se elaborarán los diseños organizacionales y reglamentos orgánicos que posibilitarán una organización democrática de las instituciones mediante la participación de toda la comunidad educativa; y en esta línea, se aprueban los siguientes anexos: “Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente” (Anexo I); y “Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente” (Anexo II). El primero, como propuesta para la organización de la gestión y gobierno de los institutos de educación superior. El segundo, para el establecimiento de criterios vinculados a la vida académica de ingreso, permanencia y egreso de lxs estudiantes que transitan la formación.

la configuración de dicho DC. En primer lugar, la Res, del CFE N° 188/12, donde se establece el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016*, en la que se establecieron líneas de acción y logros esperados para todos los niveles educativos, organizados a partir de objetivos específicos. Con respecto a la Formación Docente, se propuso fortalecer el abordaje de las resoluciones mencionadas en primer lugar, con el objetivo general de fortalecer el nivel superior y su vinculación con las dinámicas situadas y territoriales. Hay que destacar finalmente que, con respecto a cuestiones vinculadas a la Educación Sexual Integral, solo se establecen referencias mediante la línea de acción: “Intensificación de las propuestas de enseñanza para una nueva ciudadanía: Construcción de ciudadanía, Educación Sexual Integral, Educación y memoria, Prevención del uso indebido de drogas”; pero solo para los niveles primario (p. 12) y secundario (p. 21); no así para el nivel superior.

En segundo lugar, destacamos la Res. del CFE N° 201/13, en la que se establecen acciones de formación permanente para todos los niveles del sistema formador, propuestas que se encuadran en el llamado “*Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016*” (PNFP), determinando que dicho programa “se constituye en una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente, desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática” (p.2). Este programa de formación permanente hizo énfasis en que lxs docentes en ejercicio reconozcan el carácter situado del desarrollo profesional, y la perspectiva de formación centrada en la escuela que mencionamos. Referir también que en la resolución no se establece ninguna vinculación al Programa de Educación Sexual Integral.

A partir del cambio de gestión política en diciembre del año 2015, se inicia una nueva etapa en el Instituto Nacional de Formación Docente (entonces dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación), haciendo énfasis en el desarrollo de las tareas de enseñanza y los aprendizajes logrados. Aclaramos que si bien el DC del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual (Resolución N° 315/14) analizado para la exploración de las experiencias de lxs docentes principiantes se sancionó años anteriores, recuperamos estas normativas del período para caracterizar el propio devenir de la FDI; por ello, partimos reconociendo la conformación del dispositivo Aprender (2016-2019), que tuvo como objetivo evaluar los aprendizajes de lxs estudiantes de los niveles obligatorios; y el dispositivo Enseñar (2017) que buscaba relevar datos sobre el estado situacional de las tareas de enseñanza y aprendizaje mediante exámenes a estudiantes de la formación docente del país. Y en esta línea, se sanciona la Res. del CFE N°285/16 que presenta el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende” de aplicación a todos los niveles obligatorios, y que establece el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) “Argentina enseña y aprende” para la formación de docentes; un plan que dependiente del propio Ministerio de Educación y Deportes

y del Plan de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, establecía que, desde el INFoD, y junto a las 24 jurisdicciones, se realizarán acciones para “la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar el aprendizaje de los conocimientos y las capacidades indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina” (p. 3). La resolución determinó cuatro principios: la justicia educativa; la valoración de los docentes; la centralidad de la práctica; y renovar la enseñanza; y tres objetivos generales: 1) Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; 2) Mejorar la calidad de la formación docente inicial; 3) Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio.

En este marco, se sanciona en el 2018 mediante la Res. del CFE N°337/18 el *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*. En dicho documento se establecen capacidades profesionales definidas como política pública transversal común a todos los profesorado de gestión estatal y privada del país, porque “pone el énfasis en las capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada Jurisdicción y del profesorado de que se trate” (p.3). Organizadas en capacidades generales, se estableció que principalmente la formación docente debería posibilitar el desarrollo de capacidades generales como: dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario, y comprometerse con el propio proceso formativo. Es paradigmático cómo pese al avance sostenido de las políticas referidas a la Educación Sexual Integral, ninguno de los documentos mencionados en el plazo 2016 – 2019 incorpora a la ESI como parte de la política pública educativa y de manera transversal a la formación.

4. 1. 1. La modalidad de Educación Especial, y el acompañamiento a las personas con discapacidad

Con respecto a la modalidad de Educación Especial, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se establece que ésta se organiza en base al principio de inclusión educativa (según lo establecido por el inciso n) del artículo N° 11). Además, según el artículo N° 42 de dicha ley se refiere como necesario avanzar en nuevas regulaciones federales que permitan generar las condiciones para la renovación de propuestas formativas, así como la reorganización institucional y la planificación de estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de las trayectorias escolares de lxs estudiantes con discapacidad. En este sentido, y centralizando en la Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo, el CFE sanciona la Res. N° 155/11 (en base al documento para su discusión Res. CFE N° 144/11), en la que define principalmente

que deben posibilitar políticas educativas que aseguren la construcción de una cultura inclusiva, y trazando un itinerario de trabajo de la modalidad. Dicha resolución, determina inicialmente que debe superarse la visión fragmentada del sistema educativo que tendía a ubicar a la atención educativa de las personas con discapacidad en escuelas especiales y, en cambio, propone que estas escuelas sean solamente para estudiantes que ante su complejidad o especificidad de la problemática vinculada a la discapacidad, requieren de ese espacio específico (p. 4). Podemos recuperar lo mencionado con anterioridad ante el pasaje de un modelo de integración al de inclusión, en base al modelo social de la discapacidad. Por el otro, la resolución propone un nuevo marco de trabajo de la modalidad que, transversalmente, debe garantizar el derecho a la educación de niñas, adolescentes y jóvenes. Por ello, se recuperan las perspectivas específicas profundizadas en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que comprometió a los Estados parte a trabajar para la inclusión educativa de las personas con discapacidad (Convención con jerarquía constitucional desde el 2014 a partir de la Ley N° 26.378). El eje central de dicha resolución está en concebir a la Educación Especial como *modalidad transversal* al sistema educativo, y *per se*, sostiene que “implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asisten, una clara pertenencia a los Niveles del Sistema, superando de esta forma consideraciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados” (p.5); y desde esta perspectiva inclusiva y en clave de derechos, sostiene la importancia de la extensión de la obligatoriedad y del reconocimiento del derecho a la Educación de personas con discapacidad (sean temporales o permanentes) ante la garantía de culminar sus trayectorias escolares⁷⁰.

De este modo, se propone la realización de estrategias diversificadas, y la implementación de configuraciones de apoyo. Si bien esta perspectiva de inclusión educativa es coincidente con el llamado modelo social de la discapacidad, la resolución enuncia prácticas de inclusión e integración en diferentes momentos como conceptualizaciones implicadas entre sí. Por ello, la resolución afirma que las personas con discapacidad deben ser concebidas como sujetos de derecho, reconociendo que el modelo social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), y en el marco de lo definido por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, refiere que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social, siendo el resultado negativo de la interacción entre una

⁷⁰ Por otra parte, la resolución en su inciso 1.3 titulado *La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación*, define a la inclusión como un concepto político y cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y pedagógico, que posibilite la aceptación y valoración de las diferencias en una escuela que es de todos y para todos. De igual modo, se asume que la inclusión consiste en transformar al propio sistema educativo y los entornos de aprendizaje, reconociendo los tiempos, estrategias y recursos otros, necesarios para el aprendizaje efectivo de todos. En este sentido, que la resolución refiere que: “Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran” (p.6).

condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras); y se hace énfasis en el enfoque de educación basado en los derechos, en los principios de acceso a una educación obligatoria y gratuita, el derecho a una educación de calidad, y a la igualdad, inclusión y no discriminación. Finalmente, en el apartado N° 3 titulado *La Educación Especial y los niveles educativos*, se establecen estrategias específicas por nivel educativo de acuerdo con las dimensiones: trayectorias escolares, escuela/enseñanza y desarrollo institucional. En el caso particular de la formación docente, aproxima algunos aspectos referidos al desarrollo institucional y a las propuestas de Formación Docente Inicial, haciendo referencia a las resoluciones del CFE N° 24/07 y 30/07 que mencionamos en el apartado anterior.

Por otra parte, en el año 2014 se reglamenta la Res. del CFE N° 174/12 en la que, a partir de la Res. 134/11, se presentan las *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación* (Anexo D), delimitando orientaciones que permitan el desarrollo de estrategias de acompañamiento a las trayectorias de lxs estudiantes a lo largo de sus experiencias escolares. En los artículos N° 32 y N° 39, se refiere a que el Estado Nacional y los Estados Provinciales tienen la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todxs lxs niñxs, independientemente de su situación social, además de profundizar en políticas de calidad estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de lxs estudiantes de los niveles inicial, primario y modalidades; asegurando desde las políticas educativas, que lxs sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas. Con respecto a la modalidad de Educación Especial, se referencian los criterios a considerar para que lxs estudiantes con discapacidad egresen y transiten en los distintos niveles, o acudan a centros de educación integral. Destaca la necesidad de que las trayectorias educativas se concreten en escuelas comunes garantizando el derecho a la educación de niñxs, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Finalmente, en el año 2016 se sanciona la Res. del CFE N° 311/16 de *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*, con sus anexos I, II, III y IV, en la que se establecen orientaciones sobre el acompañamiento sostenido de las trayectorias escolares obligatorias⁷¹. Posteriormente, el Anexo I de la resolución aproxima

⁷¹ Por ejemplo, se sostiene que desde el sistema educativo se deberá hacer énfasis en el desarrollo de dispositivos que garanticen la real implementación de la modalidad de Educación Especial; la construcción de orientaciones, apoyos y recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios para crear mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje y asegurar entornos de accesibilidad y participación; la realización de trayectorias educativas en base a trayectos compartidos entre la modalidad y los niveles obligatorios; la centralidad en el acompañamiento de lxs actores involucradxs (supervisorxs, equipos directivos, equipos inter y transdisciplinarios, docentes), y el compromiso de realizar ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión; contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras,) a efectos de minimizar las barreras institucionales (p.5); contar con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad; el armado de Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPI), que promuevan el desarrollo integral (según necesidades de lxs estudiantes) para favorecer la inclusión social y educativa.

definiciones en torno a la promoción, la acreditación, y la certificación para todos los niveles obligatorios. En el Anexo II se establecen los *ejes prioritarios* para la confección del *Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI)*; y en el Anexo III se definen las barreras que deben ser detectadas al momento de realizar las configuraciones de apoyo⁷² como: barreras de acceso físico; barreras de la comunicación; barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje; barreras sociales/actitudinales: actitud de lxs docentes, de lxs demás estudiantes, de lxs familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos (p. 18); y posibilitando que las configuraciones sean de atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, o seguimiento e investigación. Finalmente, en el Anexo IV se determina la necesidad de realizar un *informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas*, en los casos en los que se hayan realizado ajustes razonables para el acceso al currículum de lxs estudiantes con discapacidad. Destacamos que, en la resolución, en su artículo N° 46, se establecen algunos principios centrales de la formación y acompañamiento de las personas con discapacidad, destacando la necesidad, entre otros, de posibilitar experiencias que garanticen la Educación Sexual Integral.

De este modo, estas resoluciones del CFE de manera complementaria a la LEN establecen un marco político pedagógico particular para la modalidad de Educación Especial. Al igual que lo mencionado en el apartado anterior, han sido recuperadas estas normativas dado que, tal como veremos más adelante, son marcos normativos que se han constituido como el sustento del diseño curricular del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, transitado por lxs docentes principiantes, así como también delimitan a las propias experiencias de inclusión educativa en los niveles del sistema.

4. 1. 2. La Ley 26.150 y el Programa de Educación Sexual Integral

Con respecto al Programa de Educación Sexual Integral (PESI), debemos recordar que la LEN se promulgó el 27 de diciembre del año 2006, pero con anterioridad, el 23 de octubre del mismo año se promulgaba la Ley N° 26.150 que creó al PESI. En su artículo primero, establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (p.1) y que, a los efectos de la ley, se entiende a la Educación Sexual Integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, definiendo una conceptualización ampliada sobre la sexualidad. El artículo N° 2 de la ley crea al Programa de Educación Sexual Integral (PESI), y su artículo N° 3

⁷² En el anexo II de dicha resolución, se establecía en su Art 15°, que en la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad; el documento resultante de tal análisis es denominado como configuraciones de apoyo.

define los objetivos de dicho programa⁷³. Luego, los artículos N° 4 y N° 5 establecen, por un lado, la transversalidad del programa en todos los niveles del sistema (incluso el terciario) y, por el otro, que se deberán realizar acciones sistemáticas vinculadas a la ESI teniendo en cuenta que cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. Este señalamiento del artículo N° 5 fue el más cuestionado por algunos sectores disidentes y defensores de la ESI, en tanto y en cuanto habilita que algunas escuelas (religiosas, por ejemplo) puedan adecuar la propuesta y por lo tanto abordar las temáticas desde otros enfoques (educar para el amor, por ejemplo).

Después, los artículos N° 6 y N° 7 establecen la elaboración de lineamientos curriculares sobre Educación Sexual Integral, siendo órbita y responsabilidad de ejecución del Consejo Federal de Educación a partir de la asesoría de una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática. Y en este sentido, las jurisdicciones según el artículo N° 8, tienen la obligación de implementar el programa mediante: a) la difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo; b) el diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios; c) el diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende utilizar a nivel institucional; d) el seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas; e) los programas de capacitación permanente y gratuita de lxs educadorxs en el marco de la formación docente continua; f) la inclusión de los contenidos y didáctica de la Educación Sexual Integral en los programas de formación de educadores.

Una vez promulgada la Ley de ESI, el Ministerio de Educación de la Nación y el CFE convocan en el año 2007 a la Comisión Interdisciplinaria de Especialistas por medio de la resolución ministerial N° 382/07; que luego de profundos debates en torno a las temáticas a abordar, sancionan en el año 2008 la Res. del CFE N° 43/08 en la que se aprueba el documento base para la discusión de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral - Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional N° 26.150*. Lineamientos curriculares que finalmente se aprueban el 29 de mayo del año 2008, mediante la Res. del CFE N° 45/08, estableciendo definiciones sobre los propósitos formativos y aproximando la idea de constituir un espacio transversal y/o específico de ESI. A su vez, define aspectos sobre los aprendizajes que aportan a la Educación Sexual Integral en los niveles inicial, primario, secundario, y formación superior/formación docente. La resolución finaliza con estrategias de

⁷³ Los cuáles son: a) incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

formación docente continua, diferenciando entre: ciclos de formación y desarrollo profesional; la formación centrada en la escuela; redes de maestros y profesores; y postítulos. Con respecto a la primera estrategia, define como posibilidad de llevar adelante talleres diversos de reflexión, análisis de incidentes críticos, lecturas y profundización teórica, entre otras. En el caso de la formación centrada en la escuela, define llevar adelante acciones de asesoramiento pedagógico a docentes y escuelas, elaboración y desarrollo de proyectos curriculares e institucionales, ateneos pedagógicos para la discusión de casos, proyectos de documentación de experiencias pedagógicas, apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos, y la elaboración de materiales para el aula. En la tercera estrategia, se propone el establecimiento de redes de maestrxs que permitan la circulación de experiencias sobre la ESI; y en la última estrategia, la puesta en marcha de postítulos de profundización al respecto.

De esta manera, se sanciona por un lado la Ley ESI en el año 2006, posteriormente la LEN N° 26.206, y luego las distintas resoluciones del CFE que terminaron de constituir al Programa de Educación Sexual Integral dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. En último lugar, se sanciona en el 2018 la Res. del CFE N° 340/18 determinando los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de ESI*. La propia resolución recupera los ejes de la ESI propuestos por el PESI, y con respecto a los NAP para la formación docente, establece que deberá profundizarse sobre: la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo; la adquisición de conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades requeridas para su transmisión a niños, niñas y adolescentes⁷⁴. Dicha resolución determina que se deben asegurar las acciones necesarias para la implementación de la ESI, garantizando la incorporación en los planes institucionales de manera transversal y/o en espacios específicos; la inclusión de contenidos alusivos a la ESI en los concursos de ascenso de la carrera docente; la realización de las Jornadas Educar en Igualdad (a partir de la Ley N° 27234); y la conformación de los equipos de referentes ESI, que situadamente establezcan vinculaciones entre el ideario institucional con los lineamientos jurisdiccionales⁷⁵. Estas acciones de ESI

⁷⁴ Por ejemplo: dimensiones psicológicas, biológicas, éticas, de derecho, socioculturales e históricas, de salud; la normativa nacional e internacional sobre la responsabilidad del Estado en la educación sexual, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones; la generación de espacios que permitan el ejercicio pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes; desarrollo de habilidades para el tratamiento de situaciones producto de las diversas formas de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual, la violencia de género, y la trata de niños/as.

⁷⁵ Hay que destacar que desde el 2008 en adelante, desde el Programa de Educación Sexual Integral se llevaron a cabo diversas acciones; por un lado, las "capacitaciones masivas" de ESI en distintas escuelas del país, los cursos virtuales del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), así como la incorporación de seminarios vinculados a la ESI en los postítulos de Educación Superior realizados en base a las Res. del CFE 188/12 (Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016), y la Res. del CFE 201/13 (que creó el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela"); y también mediante la producción de diversos materiales por parte del equipo técnico del PESI. Materiales como: Cuaderno ESI Educación Primaria (2009); "Así es nuestro cuerpo" Nivel Inicial (2010); "Así es nuestro cuerpo" Nivel Inicial (2010); "Cambios que se sienten y se ven I y II" Educación Primaria (2010); "La sala de mi jardín" Nivel Inicial (2010); "La sala de mi jardín" Nivel Inicial (2010); "Las cuatro diferencias" Nivel Inicial (2010); "Salimos a jugar" Nivel Inicial (2010); "Un día en la escuela 1 y 2" Nivel Primario (2010); Cuaderno ESI Educación Secundaria I (2010); Cuaderno ESI para la Educación Inicial (2010); Revista "Para charlar en familia" sobre Educación Sexual Integral (2011); Guía para el desarrollo institucional de la ESI (2012); Cuaderno "Es Parte de La Vida" - ESI y discapacidad (2013); Cuaderno "Cambios que se ven y se sienten" (2019); Cuaderno "Cambios que se ven y se sienten" (2019); Cuaderno "Es parte de la vida II" ESI y discapacidad (2019) ; Cuaderno para estudiantes "Hablemos de ESI" (2019) Producido conjuntamente por el Programa Nacional

destacadas, principalmente en la órbita del Ministerio de Educación, se vieron en diálogo con las diferentes políticas públicas nacionales y con los acuerdos internacionales en materia de derechos sexuales reproductivos y no reproductivos. En este sentido, hay normativas y acuerdos previos a la Ley ESI que fueron recuperados para planificar las acciones correspondientes y el abordaje temático, y por el otro, normativas que se fueron sancionando a partir del propio proceso legislativo a la luz de la incidencia de los feminismos y de la marea verde en la agenda legislativa⁷⁶.

Antes de finalizar, es importante destacar dos de las propuestas teórico-metodológicas realizadas por el programa y presentes en los documentos oficiales, como en los cuadernos de ESI para los distintos niveles, así como en las acciones de desarrollo profesional: los *ejes de la ESI, y las puertas de entrada*⁷⁷. En primer lugar, los *ejes de la ESI* se vinculan al enfoque integral y definen transversalmente la perspectiva de abordaje, y sobre los cuales se organizan a su vez: los contenidos de enseñanza, las diferentes acciones formativas, y las políticas del desarrollo profesional docente. En este sentido, el programa definió cinco ejes: reconocer la perspectiva de

ESI y el Programa Nacional Parlamento Juvenil del Mercosur; Cartilla "Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género" (2020); y el Cuaderno "Elaboración de materiales de ESI en Lenguas Indígenas" (2020). Desde el año 2020, a partir de la creación del Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral en la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación en articulación con el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (creado a fines del 2019). Desde allí, durante el 2021 se crearon distintos materiales vinculados a la colección "Derechos Humanos, Género y ESI en la Escuela": "Autoridades que Habilitan"; "Cuidados"; "Género"; "Identidades"; "Leer Imágenes"; "Pensar las Diferencias". También, se publicó el Cuaderno ESI Educación Secundaria II (2021), y dos materiales de referencia, uno titulado "La ESI y los equipos de supervisión" (2021), y otro titulado "Referentes Escolares de ESI. Educación Primaria. Propuestas para abordar los NAP" (2021), se vincula a la mencionada resolución 340/18 NAP ESI.

⁷⁶ Normativas como: la Ley Nacional N° 25.584 de "Continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas" (2002); Ley Nacional N° 25.673 de "Creación de Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable" (2003); ley Nacional N° 26.061 de "Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes" (2005); los "Principios de Yogyakarta" Sobre la aplicación de la legislación internacional de DDHH en relación con la orientación sexual e identidad de género (2009); Ley Nacional N° 26.485 "Para Prevenir, Sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en los que desarrollan sus relaciones interpersonales" (2009); Ley N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009); Ley N° 26.618 Matrimonio Igualitario (2010); Ley N° 26.743 de Identidad de Género (2012); Ley N° 26.842 de Trata de Personas y asistencia a sus víctimas (2012); Ley Nacional N° 27.234 "Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género" (2015); la Ley N° 27.499 (Ley Micaela) que forma parte de los compromisos del Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos 2018-2020, y la Res. del CFE N° 348/19 de implementación de capacitaciones en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación; Ley Nacional N° 27.610 de "Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo" (2021); y la reciente Ley N° 27.636 de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero "Diana Sacayán-Lohana Berkins" (2021).

⁷⁷ El PESI elaboró textos de profundización de cada eje, disponibles en el siguiente: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/formaciondocente/biblio> [revisado el 5 de octubre del 2021]

género⁷⁸; el ejercicio de los derechos⁷⁹; el respeto a la diversidad⁸⁰; el cuidado del cuerpo y la salud⁸¹; y la valoración de la afectividad⁸². Y, en segundo lugar, el PESI definió las llamadas puertas de entrada, definiendo tres en particular: 1) *La reflexión sobre nosotras/os mismas/o*⁸³; 2) *La ESI en la escuela, que incluye al desarrollo curricular, la organización de la vida institucional cotidiana, y los episodios que irrumpen en la vida escolar*⁸⁴; y 3) *la escuela, las familias y la*

⁷⁸ Con respecto a *reconocer la perspectiva de género*, se busca hacer énfasis en el reconocimiento del género como un concepto relacional/analítico que irrumpe en la organización binaria del sexo (que alude a la asignación según genitalidad). La perspectiva denuncia que el uso de términos como hombre y mujer como únicos, excluye otras tantas formas no binarias de ser, vivir, y habitar. Permite reconocer a su vez, por ser un concepto relacional, las múltiples formas desiguales de asignación de roles, atributos y prejuicios en torno a los géneros; a las formas corporales de ser; a las desigualdades sociales de clase, etnia/raza, género, y discapacidad. Asumir la perspectiva de género es ponerse gafas violetas o multicolor, y reconocer las desigualdades provocadas por el sistema sexo-genérico dominante (hegemónico) que sólo supone la existencia binaria. De este modo, la perspectiva permite ir deconstruyendo estereotipos de género y, por lo tanto, tensionar ciertos discursos que dicen que las mujeres son débiles y los hombres fuertes (por lo tanto no deben/pueden llorar); que hay juguetes para varones, por lo general vinculados al uso de armas/combate (pistolas, soldaditos, tanques) o a oficios y profesiones (bombero, policía, médico, constructor, etc.), y por el otro para mujeres (cocinera, tareas domésticas -planchar, comprar en el supermercado- etc.); y que hay ciertos deportes y actividades, fútbol para varones, danza para mujeres; colores, el celeste para los nenes, y el rosa para las nenas; entre otros. La perspectiva justamente tensiona estos discursos, y propone que lxs niñxs, adolescentes, y jóvenes, puedan realizar un desarrollo de su subjetividad e identidad, actividades y tareas, según sus propios deseos y gustos, de manera plena;

⁷⁹ Este segundo eje se vincula específicamente a la integralidad de los Derechos Humanos como punto de partida necesario para la comprensión de la sexualidad en sus múltiples dimensiones, y parte reconociendo que todas las personas, y en particular lxs niñxs y adolescentes, son sujetos plenos de derechos, y que el Estado debe garantizarlos y preservarlos. Por lo tanto, cuentan con el *derecho* de desarrollarse plenamente en sociedad sin discriminación, violencia, o abuso. Incluso, recibir una Educación Sexual Integral se constituye como un derecho que debe ser garantizado;

⁸⁰ El tercer eje se vincula al *respeto a la diversidad*, y en este sentido, asumir una posición amorosa sobre las múltiples formas mediante las cuales las personas habitamos el mundo, en diálogo con los derechos humanos. Es decir, reconociendo que existen múltiples formas de autopercebirse, de desarrollar nuestra identidad y sexualidad en clave de derechos, con distintas corporalidades, creencias, ideas políticas y religiosas, emociones, nacionalidades, orientaciones sexuales, identidades de género, etc. Finalmente, este eje posibilita reconocer y busca quitar de las instituciones discursos y prácticas que legitimen formas de discriminación según el género, la orientación sexual, la identidad, las corporalidades, la discapacidad;

⁸¹ El cuarto eje se relaciona al *cuidado del cuerpo y la salud*, en la comprensión de la necesidad de acompañar el desarrollo de las personas de manera saludable y para la búsqueda de un mayor bienestar, tanto físico como psíquico y social. Este eje parte de la premisa que reconoce que todo cuerpo es sexuado y que la salud no sólo abarca la dimensión biológica. A su vez, la sexualidad y el cuerpo se encuentran directamente relacionados al placer y disfrute. Y, por último, que es necesario desde las instituciones revisar los estereotipos de género y sobre los cuerpos, que no posibilitan formas sanas y plurales de ser (estereotipos de belleza), en diálogo con una pedagogía del cuidado.

⁸² Finalmente, el quinto eje hace referencia a los valores, las emociones, y las afectividades, que tenemos las personas al vincularnos en todo ámbito, pero principalmente, en el educativo. En este sentido, se propone que podamos acompañar en las escuelas el proceso educativo de las personas, atendiendo a que puedan desarrollar empatía, respeto, y solidaridad.

⁸³ Con respecto a la primera puerta, *la reflexión sobre nosotrxs mismxs*, se refiere a las reflexiones y preguntas vinculadas a la ESI que nos realizamos quienes llevamos adelante tareas educativas desde nuestras biografías escolares y personales; nuestros deseos; las experiencias e historia personal; nuestra identidad de género(s); nuestra orientación sexual; y nuestra vinculación con la sexualidad. A partir de este amplio mapeo, lxs docentes debemos iniciar un abordaje de la ESI con otrxs pero partiendo de nuestra propia reflexión, reconociendo miedos, tensiones, prejuicios, etc.; así como también una reflexión sobre las propias dinámicas y discursos institucionales, hacia colegas, equipos directivos, supervisivos; asumiendo que la ESI es un proyecto ético y político que interpela a las desigualdades, a la discriminación, más aún en experiencias educativas con personas con discapacidad, en la que subyacen prejuicios que lxs consideran sujetos asexuados, o infantilizados; aquí la ESI lxs considera sujetos sexuales pleno de derechos. En este sentido, el programa de ESI estipula que la primera puerta de entrada tiene vinculación directa con la reflexión que debemos hacer lxs docentes con respecto a la Educación Sexual en general, y con las prácticas docentes en particular. No podemos trabajar sobre la ESI con otrxs, si aún no reflexionamos sobre nosotrxs mismxs. Esta reflexión no debe realizarse de manera “propositiva” por lxs docentes, sino que es premisa inicial para llevar adelante la tarea pedagógica de enseñar.

⁸⁴ La segunda puerta de entrada llamada *la ESI en la escuela*, incluye a su vez tres dimensiones. Con respecto al *desarrollo curricular*, el programa de ESI propone dos ámbitos de trabajo: uno transversal, en tanto que debe ser objeto de enseñanza en todas las áreas y disciplinas (esto es, ser parte de los contenidos a enseñar, pero no como la “clase de ESI”, sino parte de los temas de enseñanza según lo estipulado por los lineamientos curriculares, por niveles y modalidades); y otro específico, proponiendo espacios y momentos determinados en los que se deba hablar de ESI, mediante talleres, charlas, ateneos, conversatorios, que impliquen a la comunidad educativa en su totalidad (por ejemplo, charlas sobre violencias). En segundo lugar, la *organización de la vida institucional cotidiana* refiere a las dinámicas y rituales de las escuelas que algunas veces reproducen estereotipos de género, o la asignación del abordaje de la ESI en docentes “encargadxs” de trabajar sobre sexualidad (profesorxs de Ciencias Naturales, de Biología, etc.). Se propone a partir de esta puerta que algunos rituales escolares distan de la integralidad y transversalidad propuesta por la ESI, y principalmente, de la perspectiva de la sexualidad en clave de derechos humanos; por lo que se propone una intervención que interpele prácticas injustas, costumbres, discursos, posibilitando experiencias más justas y diversas. Y finalmente, los *episodios que irrumpen en la vida escolar*, que se vinculan a situaciones en las que necesariamente el abordaje debe realizarse teniendo como horizonte a la integralidad; esto es, situaciones que irrumpen con la dinámica escolar, episódicas, que trastocan lo rutinario y detienen la organización para volver a pensar una intervención.

comunidad, en su relación con la ESI⁸⁵. Aproximamos esta mención específica sobre los ejes de la ESI y las puertas de entrada dado que es recurrente que desde el PESI, tanto en los documentos oficiales como en algunas de las resoluciones (como en la CFE N° 340/18) se delimiten ambas perspectivas analíticas como centrales en el abordaje de las experiencias ESI.

Hacer énfasis finalmente que estas normativas nacionales y enfoques teóricos del PESI han ido conformando un marco político pedagógico que rápidamente tuvo su correlato en la provincia del Chubut. En este sentido, realizaremos un recorrido similar al propuesto en esta primera parte, para continuar describiendo el contexto en el cual se circunscribe el objeto indagado en la presente tesis. Entonces, el marco político pedagógico nacional queda conformado de la siguiente manera:

Figura 2 - Marco político pedagógico nacional a partir de la Ley N° 26.206



⁸⁵ Y como tercera puerta, *la escuela, las familias y la comunidad en su relación con la ESI*. Finalmente, esta puerta se vincula a las distintas actividades y acciones que realiza la escuela junto a la comunidad educativa, las familias, y los centros barriales o de salud. Si bien los sujetos pedagógicos destinatarios son los niños, adolescentes y jóvenes, el abordaje de esta tercera puerta se vincula con las familias a las cuales dichos estudiantes pertenecen (nótese que no se refiere padres, sino familias, considerando en la perspectiva de la ESI que hay múltiples formas de constitución de la familia, monoparental, biparental -heterosexual u homosexual-, abuelos, tíos, hermanxs, etc.). En este sentido, la escuela puede posibilitar que las familias hablen de sexualidad en sus casas, conversen sobre temáticas vinculadas a los deseos, los afectos y, de tal modo, establezcan lazos de confianza que permitan la garantía de derechos y/o visibilicen su vulneración. De este modo, construir consensos también entre las familias y la escuela.

4. 2. El marco político pedagógico de la provincia del Chubut: la Ley de Educación Provincial

Iniciar destacando que a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el año 2006, se sanciona en el año 2010 la Ley Provincial de Educación Ley VIII N° 91. Según establece en el *Título III: Niveles Educativos, Capítulo IV - Art. 38* de dicha Ley, se considera a la formación docente como parte constitutiva de la Educación Superior, y se desarrolla en los Institutos de Educación Superior (Art. N° 38). También, en el Capítulo V, define las finalidades de la formación docente, la organización curricular, y la extensión temporal, indicando que las ofertas deben tener al menos cuatro años de duración⁸⁶.

Con la sanción de Ley de Educación Provincial, se comienzan a realizar modificaciones en las ofertas de formación docente, también en relación con las normativas sobre la formación sancionadas por el CFE. Es así como a partir de la sanción de la Res. CFE N° 72/08 que estableció las pautas de organización de *Nivel Superior para la formación Docente, y per se* de las Direcciones Generales de Educación Superior en la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, se realizó la confección de los documentos marco que reorganicen la vida institucional y académica de los Institutos de Educación Superior: el Reglamento Orgánico Marco y el Régimen Académico Marco. Estos documentos aprobados en el año 2015 significaron, por un lado, la modificación en la gestión y el gobierno escolar como el acceso al equipo directivo mediante voto directo de los diferentes estamentos a partir un acto eleccionario público luego de la presentación de proyectos de gestión para un plazo de cuatro años; así como la organización del co-gobierno dado por el Consejo Institucional de cada instituto, integrado por consejers de los diferentes estamentos, y siendo asesorxs del equipo directivo. Y, por otro lado, la delimitación de ciertos criterios que, a modo de régimen académico, establecen las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de lxs estudiantes. Estos reglamentos definieron también la posibilidad de que sean las propias comunidades educativas quienes elaboren reglamentos y regímenes institucionales, como el Reglamento Orgánico Institucional y el Régimen Académico Institucional que, tomando como marco general a los documentos jurisdiccionales, permitan abordar cuestiones vinculadas a la propia idiosincrasia, necesidades, y demandas institucionales; como complemento de los marcos generales.

⁸⁶ Según el Art. N° 49 de la ley, la formación docente tiene como objetivos: a) jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación; b) desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo; c) incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares; d) ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de capacitación y formación posterior a la formación inicial, que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza; g) coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa; y h) brindar una adecuada diversificación de las propuestas de educación superior, sobre la base de la actualización académica, con criterio permanente, a docentes en actividad y promoviendo una formación de grado y continua que permita, a partir de una comprensión crítica de los nuevos escenarios sociales, económicos, políticos y culturales y de los cambios operados en los sujetos sociales, desarrollar una práctica docente transformadora.

4. 2. 1. El diseño curricular del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual

En el marco de las políticas de desarrollo curricular para la Formación Docente Inicial en base a las Res. del CFE N° 24/07 y N° 30/07, la Dirección General de Educación Superior (DGES) dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut (MECH), inicia desde el año 2012 un proceso de revisión de los diseños curriculares (DC) de las ofertas de formación, llevando adelante reuniones de revisión curricular que permitieran el armado de DC jurisdiccionales. En simultáneo, y según lo destacado por el Diseño Curricular (DC) del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual (PEODC) (Res. MECH N° 314/14) sancionado como resultado de dicho proceso, los documentos curriculares pasan a contar con una vigencia de 4 años; es decir, de tránsito de al menos una cohorte de estudiantes. Finalizada dicha cohorte, se inicia nuevamente el proceso de revisión de manera consultiva (con participación de estudiantes, egresados, y docentes de la oferta). Si bien es un proceso que redefinió a los DC de todas las ofertas de formación docente inicial, particularizaremos en el PEODC para reconocer su perspectiva y aproximarnos a comprender la lógica formativa.

Destacar en primer lugar que el DC del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual refiere en la fundamentación de la propuesta curricular que la oferta debe posibilitar el reconocimiento de algunas conceptualizaciones que resultan centrales para comprender la lógica formativa: el *aprendizaje*, entendido como aquel que se construye en contextos diversos de intercambio, a su vez como proceso interno pero vinculado a las interacciones e intercambios sociales, asumiendo una perspectiva de aprendizaje que esté en la clave de la diversidad; la *enseñanza*, definiéndose como un proceso de búsqueda y construcción cooperativa, haciendo eje en la puesta en acción de buenas configuraciones didácticas, y en la formación de profesionales reflexivos y críticos que puedan asumir una serie de compromisos referidos al acompañamiento a los estudiantes; y la *diversidad*, reconociendo la universalización en el acceso a la educación, el fomento de la equidad, y ante un cambio de perspectiva que transita del déficit del sujeto, a la cultura de la diversidad (p.15). Luego, se destaca la perspectiva transversal de la modalidad, reconociéndose como aquella que es caracterizada por “un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados hacia la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten Discapacidades” (p.16); siendo central la formación de estudiantes que acompañen las necesidades educativas derivadas de la discapacidad. También se establecen las finalidades formativas de la oferta, haciendo énfasis en facilitar los marcos y herramientas que permitan abordar las problemáticas del campo de la educación especial, circunscribiendo la praxis a la

formación en los principios de los derechos humanos, y su diálogo con los conocimientos y prácticas inclusivas⁸⁷.

Después, se definen algunos criterios para comprender el perfil de egresadx que el DC espera obtener, reconociendo inicialmente que se debe posibilitar la comprensión de que la tarea docente implica un trabajo de “mediación social, política y ética compleja, que apoyada y organizada en ideas, conocimientos, principios, procedimientos, valores éticos y epistemológicos”, que involucra a quienes la llevan a cabo en el marco de un “complejo entramado de relaciones culturales, sociales, históricas, vinculares, ideológicas y políticas” (p.17); asumiendo que la docencia se inscribe en contextos distintos, cuyos estilos y dinámicas inciden en las propias prácticas y aprendizajes, en las cuales las tareas específicas de mediación se ven determinadas por la complejidad e imbricadas por el accionar interactivo de cada proceso educativo.

Por otra parte, el DC reconoce como punto de partida iniciar con la propia biografía de lxs estudiantes para identificar los significados y sentidos en torno a la tarea de educar y, particularmente, de la educación especial; determinando que los campos de la formación propuestos esperan que lxs estudiantes construyan/reconstruyan su identidad profesional para ser docentes que puedan fundamentar su intervención desde marcos teóricos y sustentos epistemológicos sobre su práctica profesional docente, en el marco de concepciones éticas, sociales y políticas de la función de la educación, de la escuela, del docente y del conocimiento⁸⁸.

Ya con respecto a la organización curricular, se establece una distribución de la formación a partir de lo delimitado por la Res. del CFE N° 24/07, es decir, en tres campos básicos de

⁸⁷ También refiere: fortalecer las capacidades de construcción, innovación e investigación de los saberes del campo de la educación a fin de potenciar el desarrollo de la profesionalidad docente; comprender la importancia de analizar los contextos sociales, históricos, económicos, políticos y educativos, en los que se sitúan las prácticas educativas y pedagógicas, poniendo en evidencia la complejidad de su abordaje en la formación y en la práctica docente; promover la apertura al conocimiento, a la indagación, a la aceptación de la existencia de diferentes perspectivas sobre un tema o problemática, a fin de generar la construcción de propuestas viables que amplíen las posibilidades de cambio en las prácticas y los procesos de formación; aportar herramientas conceptuales y metodológicas, que instrumenten a lxs egresados para el diseño y concreción de alternativas educativas; posibilitar el acceso a saberes y dispositivos que permitan desarrollar una actuación e intervención que considere las potencialidades y necesidades de los sujetos que aprenden y que contemple la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; proporcionar herramientas para analizar las características particulares en cada uno de los niveles y modalidades, en tanto se desarrollan procesos y prácticas que requieren de saberes específicos; y formar a los egresados en el ejercicio profesional docente para desempeñarse en contextos sociales múltiples, favoreciendo diversidad de experiencias y aprendizajes (p.17).

⁸⁸ Se hace énfasis en que la propuesta de DC propone lograr que lxs egresadx reflexionen críticamente sobre las relaciones entre educación y sociedad, analizando las problemáticas más relevantes de la actualidad y, de tal modo, asumirse como ciudadanx que participa activamente en la vida y en las instituciones educativas, su comunidad, la sociedad y el gobierno del país, y vaya construyendo su identidad profesional con los valores y principios éticos de los derechos humanos. También, que reconozca a lxs sujetos pedagógicos como sujetos de derechos, al mismo tiempo que valore la importancia del trabajo en equipo como ámbito de intercambio de experiencias y de conocimientos a fin de fortalecer sus prácticas, las de sus pares, la propuesta pedagógica de la institución a la cual pertenece, asumiendo una actitud de predisposición para aportar al trabajo cooperativo. A su vez, el DC espera que lxs egresados logren conocer y entender los aspectos generales y particulares del desarrollo, sus secuencias y las mediaciones familiares, socioculturales y escolares que intervienen en el mismo, y las características de los ambientes facilitadores; reconociendo también la importancia de una educación respetuosa de la niñez, adolescencia, juventud y adultez que promueva la defensa y el mejoramiento de las condiciones de existencia, de aprendizaje, de enseñanza y de desarrollo de los niños, las niñas, los jóvenes, los adultos y las adultas, en el desarrollo de trayectorias educativas integrales. Y que logren asumirse como investigadorx de su propia práctica partiendo de concebir el conocimiento como una verdad relativa producto de la construcción social, contextualizando las acciones educativas en un momento histórico determinado y en una concepción de la educación como derecho humano fundamental y proceso que supone la transmisión crítica de la cultura, concretando instancias que genere compromisos efectivos en el contexto áulico, institucional y social en los cuales se desempeña, favoreciendo el desarrollo integral (de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, adultas) y su integración/inclusión al medio social.

conocimiento: *formación general, formación específica, y la formación en la práctica profesional*. A su vez, se proponen ejes articuladores de la formación con el objetivo de superar las *limitaciones* de un currículum segmentado y de posibilitar la integración articulada y progresiva de los contenidos de la formación (p.20). En este sentido, se define como transversalmente a toda la propuesta (vertical) el eje *prácticas docentes y trayectorias diversificadas*, posibilitando, según el documento, el desarrollo de una actitud crítica que permita el reconocimiento de la actuación profesional en contextos diversos, y que ancle en la reflexión sobre la propia práctica⁸⁹. Luego se destaca que en el campo de la práctica profesional, en vinculación con todos los campos de la formación, tendrá ejes definidos según cada año: 1 año, *Prácticas Docentes y Contexto Social*; 2 año, *Prácticas Docentes y contextos institucionales – áulicos*; 3 año, *Prácticas Docentes y contextos áulicos*; y en 4 año, *Prácticas Docentes, problemáticas actuales e intervenciones educativas* (p.20-22). También el DC delimita los formatos de las unidades curriculares que integrarán cada campo formativo en el marco de la Res. CFE N° 24/07 mencionada con anterioridad, definiéndose como un conjunto de contenidos seleccionados desde diferentes criterios que otorgan coherencia interna. Por ello, se definen los siguientes formatos: asignatura; seminario; taller; y prácticas docentes. Para la presente tesis, recuperaremos específicamente el formato taller, dado que la U.C *Educación Sexual Integral* es de formato taller⁹⁰.

A su vez, el DC establece la distribución de carga horaria por años, cuatrimestres y campos de formación (en horas cátedra), quedando ESI en el primer cuatrimestre del cuarto año de la formación como parte del campo de la formación específica, con formato taller, y con una carga horaria de 4 hs. cátedras (64 hs. totales). En el detalle de la U.C., se define que ESI tiene dos finalidades formativas centrales: por un lado, significar el abordaje de la educación sexual integral en el marco de los derechos humanos y desde concepciones que hacen referencia a los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, jurídicos y éticos, que configuran la identidad de cada sujeto; y por el otro, reflexionar sobre la función docente y rol de la escuela en la prevención, el cuidado y promoción de la salud y en la enseñanza de contenidos y la formación

⁸⁹ Por ello, refiere que el eje vertical transversal facilita el análisis de la complejidad de las trayectorias escolares, la relevancia del trabajo colaborativo e interdisciplinario para promover recorridos y configuraciones de apoyo, así como también la transformación de las propias prácticas a partir de la resignificación de posturas y enfoques en torno a la diferencia, la identidad, la desigualdad, y la diversidad como realidad socio-cultural; la construcción de estrategias pedagógicas institucionales para la construcción de una cultura institucional inclusiva; la proyección de los sentidos de las trayectorias diversificadas en espacios no escolares en los que se brinda atención educativa a sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad; y finalmente, la relevancia de la formación continua como eje que orienta el desarrollo profesional.

⁹⁰ Este formato de unidad curricular se define según el DC como: unidades que se orientan a la producción, promoviendo la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación. Implican un trabajo colectivo y colaborativo que potencia la reflexión, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas. Las capacidades relevantes que se incluyen para este formato tienen que ver con las competencias lingüísticas como: la búsqueda y organización de la información, la identificación diagnóstica, interacción social y coordinación de grupos, el manejo de recursos de comunicación y expresión, el desarrollo de proyectos educativos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc. Esta modalidad prioriza el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para la evaluación se puede considerar la presentación de trabajos que contemplen una producción colectiva o grupal basada en la elaboración de propuestas. (p.23)

de actitudes que involucra la Educación Sexual Integral. Luego, se delimitan los ejes de contenidos que socializamos en el siguiente cuadro:

Tabla 3 - Cuadro de contenidos prescriptos por el DC jurisdiccional para la unidad curricular Educación Sexual Integral

EJES	CONTENIDOS
LA ESCUELA Y LA PROMOCIÓN DE LA SALUD.	Función docente y rol de la escuela en la prevención, el cuidado y promoción de la salud y la construcción de sujetos sexuados. Promoción y no prevención. Líneas de acción para la Educación Sexual integral y la promoción de una cultura no sexista en la escuela. El marco legal y de derechos humanos.
LA SEXUALIDAD INTEGRAL.	Valoraciones sociales sobre el cuerpo, lo femenino, lo masculino, los vínculos, las emociones y los sentimientos. Desarrollo psicosexual: etapas Diversidad sexual. Estereotipos La sexualidad como derecho humano. La libre elección de la sexualidad. Los derechos humanos, el acceso a la atención integral en salud como derecho de adolescentes y jóvenes, y su relación con el VIH/SIDA.
ADOLESCENCIA, SEXUALIDAD Y DISCAPACIDAD.	Formas de encuentro, cuidado y modos de expresión sexual. El embarazo adolescente. Trabajo integral de situaciones de embarazo. El derecho a recibir orientación, e información, y a decidir sobre el propio cuerpo, y otros derechos. Adolescencia, sexualidad y discapacidad.
LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.	Género, derechos y educación. La igualdad de oportunidades en la inserción en la estructura social, la no discriminación por motivos de género y el reconocimiento de los diversos derechos humanos. Abordaje educativo de la violencia de género, el maltrato infantil y el abuso sexual.

Por último, se establece el perfil docente para el concurso de las horas cátedras y su cobertura, determinado que se debe conformar una pareja pedagógica con un profesional del área de la Psicología, de la Medicina o del Derecho, y unx profesorx de Educación Especial con orientación y/o experiencia en Educación Sexual Integral.

De este modo, el diseño curricular del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual nos aproxima un marco específico que configura a la oferta de formación docente para la realización de acompañamientos pedagógicos y didácticos en el marco de la escuela inclusiva. Resulta relevante que el propio DC establece vinculaciones con los futuros ámbitos de desarrollo profesional de lxs docentes principiantes egresadxs de la oferta, refiriendo que se desempeñarán en centros de servicios especializados para el acompañamiento de las necesidades educativas derivadas de una discapacidad. En función de ello, profundizaremos sobre estos espacios de concreción del desarrollo profesional dado que lxs docentes principiantes entrevistadxs también hicieron referencia particular. Esta caracterización permitirá reconocer la lógica de actuación.

4. 2. 2. La modalidad de Educación Especial y los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios

Con respecto a la modalidad de Educación Especial, la Ley de Educación Provincial en el *Título V: Modalidades*, y particularmente en *Capítulo III* titulado *Educación Especial*, establece las finalidades y objetivos de la Educación Especial en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Educación; perspectivas que incluso condicen con lo delimitado a posteriori con la Res. del CFE N° 155/11. En el artículo N° 65 se definen los objetivos de la Educación Especial, en los que se estipula que desde el sistema educativo se garantice el acompañamiento de las trayectorias educativas de las personas con discapacidad de manera integral, posibilitando el tránsito y egreso por los niveles obligatorios; a su vez, refiere como central asegurar la calidad educativa de lxs estudiantes con necesidades educativas derivadas de una discapacidad en todos los niveles y modalidades, mediante estrategias como las configuraciones de apoyo y el abordaje específico de docentes especializadx, que articulen entre lxs diferentes actorxs que componen el sistema y, particularmente, que atienden a personas con discapacidades temporales o permanentes. También, sostiene la centralidad de brindar a las personas con discapacidad propuestas pedagógicas diversificadas que promuevan el máximo desarrollo de sus posibilidades y el acceso, propiciando diferentes propuestas y alternativas para su formación a lo largo de toda su vida, y promover la participación en el ejercicio pleno de sus derechos.

Por otra parte, en la resolución N° 439/18 del año 2018⁹¹ titulada *Características organizativas y pedagógicas de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y los roles y funciones del Maestro de Apoyo a la Inclusión en el acompañamiento a los estudiantes con discapacidad durante su Trayectoria Escolar*, se establecen algunos marcos de actuación de la modalidad para el trabajo de lxs docentes de Educación Especial en general, pero especificaremos aquellas vinculadas a la orientación en discapacidad intelectual. Por un lado, dicha resolución establece que los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAC) trabajarán de manera mancomunada con las escuelas de los diferentes niveles del sistema, atendiendo a un trabajo colaborativo que diseñe propuestas pedagógicas, y que favorezcan el proceso de aprendizaje y que se dirija a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todxs lxs estudiantes en las diferentes propuestas educativas; garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo la igualdad de oportunidades (p.1). Con respecto a lxs destinatarixs de la atención, establece que son estudiantes que, por sus condiciones personales derivadas de una discapacidad temporal o permanente, “necesitan de un recurso específico que diseña su trayectoria educativa implementando diferentes estrategias de acompañamiento y apoyo

⁹¹ Esta resolución profundiza lo delimitado en la Circular Técnica Provincial N° 4/10 del año 2010, del Ministerio de Educación de la provincia.

en el aula de manera colaborativa con el docente del grupo, promoviendo la flexibilización curricular” (p.2). En virtud de lxs *Maestrxs de Apoyo a la Inclusión*, referencia que se denomina así a lxs docentes que posean título específico de la Modalidad de Educación Especial para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad temporal o permanente. A su vez, estos docentes de apoyo a la inclusión forman parte de la planta funcional de los CSAC, pero la implementación de sus funciones de acompañamiento se realiza en cada establecimiento educativo. Luego, se definen aspectos sobre el rol y las funciones: en primer lugar, que serán quienes deban propiciar las mejores condiciones en la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, y en el marco de la inclusión social y educativa, realizarán sus tareas en la institución escolar del nivel al cual pertenece el estudiante, donde todos lxs actorxs educativos sean relevantes y necesarios en las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad; y por otro lado, que elaborarán las configuraciones de apoyo en las que se implementarán diferentes estrategias de acompañamiento entre pares, parejas pedagógicas, y equipo de enseñanza que conforman cada institución para el desarrollo de las potencialidades de lxs estudiantes con discapacidad.

Con respecto a sus funciones, se establece que serán a partir de tres dimensiones: *institucional, pedagógica y familia-comunidad*. Con respecto a la primera dimensión, se destaca que se colaborará con el equipo directivo, de enseñanza, y con estudiantes para propiciar un clima de respeto a la diversidad a través de actividades intra y extracurriculares con miras a la formación y sensibilización de toda la comunidad escolar. Además, se deberá orientar como parte de los acuerdos y construcción de los ajustes razonables que necesita cada estudiante con discapacidad para garantizar su trayectoria educativa en los diferentes niveles; haciendo énfasis en que se promoverá de manera colaborativa las condiciones para la inclusión de estudiantes, contribuyendo a la implementación de estrategias en las que se utilizan diferentes recursos educativos vinculados a la identificación de las barreras para el aprendizaje, y re significados a partir de la colaboración con lxs docentes en la implementación de estrategias que permitan remover dichas barreras, permitiendo la disminución de las dificultades en el aprendizaje y la participación social. Con respecto a la dimensión pedagógica, se refiere que deberán implementar junto al docente de aula estrategias metodológicas y organizativas que permitan una participación en la vida escolar de estudiantes con discapacidad, contemplando las necesidades y ajustes razonables que requieran. También, elaborar en conjunto con lxs docentes, el equipo directivo y equipo interdisciplinario, el proyecto pedagógico individual en relación con el diseño curricular del nivel correspondiente y el contexto escolar, generando espacios específicos según la revisión de barreras, el respeto por sus intereses haciendo partícipe al estudiante en su propio aprendizaje y asegurando que se sientan reconocidos, cuidados y valorados por su grupo de pares. Y en virtud del último aspecto, la dimensión familia-comunidad, se refiere a que se deberá orientar e informar

acerca del proceso de aprendizaje del estudiante de manera colaborativa con lxs docentes del aula, habilitando formatos que permitan mejorar la articulación de acciones y de comunicación con las familias, y promoviendo y orientando el trabajo en redes en espacios de inclusión en la comunidad.

En este sentido, destacar que el acompañamiento a las trayectorias de lxs estudiantes con discapacidad se realiza desde los llamados Centros de Servicio Alternativos y Complementarios (CSAC), y desde instituciones educativas de Educación Especial. Estas instituciones dependientes del Ministerio de Educación provincial, y jerárquicamente del Nivel Primario, cuentan con docentes con titulación afín a la Educación Especial diferenciados por las orientaciones específicas: discapacidad intelectual; sordxs e hipoacúsicxs; disminuidxs visuales; y motores. En algunas escuelas de Educación Especial, a partir del marco político pedagógico que venimos detallando, concurren estudiantes con multidiscapacidad que se ven imposibilitadxs de asistir a “escuelas comunes”. En los casos de lxs estudiantes con discapacidad, que por su evaluación interdisciplinaria (realizada por un equipo técnico de especialistas como terapistas ocupacionales, psicólogxs, psicopedagógxs, dependientes del Ministerio de Educación provincial) pueden asistir a las “escuelas comunes”, el acompañamiento se realiza desde las instituciones de la modalidad de Educación Especial hacia la escuela del nivel correspondiente (que se constituye como escuela base), para el desarrollo de configuraciones de apoyo, propuestas diversificadas, y ajustes razonables necesarios.

En el caso específico de lxs estudiantes con discapacidad intelectual, y si la discapacidad no impide la asistencia a una “escuela común”, el acompañamiento se realiza en las “escuelas comunes” mediante la asistencia de docentes de apoyo a la inclusión (tal como se lxs denomina), para la realización de tareas de asistencia a partir de la detección de barreras, y la configuración de apoyos, ajustes razonables, la diversificación curricular, o la elaboración de Propuestas Pedagógicas Individuales, tal como referimos antes. Algunxs estudiantes, dada la complejidad de la discapacidad, reciben acompañamiento en varios turnos escolares, teniendo una jornada escolar compartida entre la escuela de base y la institución CSAC. Por último, he de destacar que también se cuenta en la provincia con Escuelas de Formación Integral (antes denominadas Escuelas de Formación y Capacitación Laboral), a la que asisten estudiantes con o sin discapacidad que transitan experiencias curriculares específicas, y propuestas de taller para la formación laboral y de oficios. Para la investigación, en virtud de las narraciones de lxs docentes principiantes y que sus alcances de título en tanto Profesorxs de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual, focalizaremos en los CSAC de la región (creados en el año 2005) y en una Escuela de Formación Integral; dado que allí han realizado sus experiencias de inserción en el campo profesional. Cabe aclarar, que, según la región administrativa de la provincia, y la matrícula de acompañamiento, un CSAC puede abordar los niveles inicial, primario y secundario; o solo inicial

y primario, habiendo otro CSAC particular para secundaria, etc. En el caso de Esquel, hay dos CSAC que asisten a estudiantes con discapacidad intelectual; uno que acompaña a estudiantes de los niveles educativos inicial y primario; y otro CSAC a estudiantes del nivel secundario.

4. 2. 3. El PESI en la provincia del Chubut

En el año 2011 el Ministerio de Educación de la provincia del Chubut (MECH) sanciona la resolución N° 443/11, en la que se resuelve crear el Programa de Educación Sexual Integral (PESI) en la órbita de la Dirección General Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía, perteneciente a la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa, dependiente del MECH. Esta normativa reconoce la necesidad de contar con unidades afines en las ofertas de formación docente, generar acciones de capacitación en la temática, conformar equipos técnicos interdisciplinarios para la puesta en práctica de acciones vinculadas, y define propósitos y funciones del PESI como: generar espacios de reflexión y diálogo sobre la sexualidad, como componente integral de la vida humana; propiciar espacios de formación teórica y procedimental sobre la temática; contribuir al abordaje de la educación sexual desde una perspectiva integral, promoviendo aprendizajes desde lo cognitivo, el desarrollo de la afectividad y de habilidades psicosociales; abordar conocimientos científicamente validados pero también prejuicios y creencias que sostienen actitudes discriminatorias; promover la adquisición de prácticas de cuidado de sí y de lxs otrxs; el fortalecimiento de conductas de cuidado personal y colectivo de la salud; y fomentar la construcción de una escuela no discriminatoria, respetuosa de las diversidades, y con igualdad de oportunidades para varones y mujeres. Con respecto a las funciones del PESI, la resolución define como central desarrollar acciones de capacitación docente para todos los niveles del sistema educativo de la provincia, asegurando a su vez el asesoramiento a la comunidad educativa en la implementación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (aprobados por el Consejo Federal de Educación según Res. 45/08). También, refiere que se deberán realizar aportes a los diseños curriculares provinciales de todos los niveles, en el marco del acompañamiento a las políticas educativas provinciales en todo lo concerniente a decisiones referidas a la Educación Sexual Integral.

Dado que la Ley de Educación Provincial mencionada con anterioridad no establece referencia alguna a la Educación Sexual Integral, se sancionó recién en el año 2016 la rectificación a dicha normativa según la Ley VIII N° 121, en la que se establece la necesidad de promover, brindar y garantizar una educación con perspectiva de género como herramienta para fomentar la igualdad y erradicar la discriminación, para que lxs niñxs crezcan con valores de igualdad y equidad. A su vez, se propone favorecer el desarrollo de capacidades y actividades a fin de consolidar los valores de respeto e igualdad de género, promoviendo y desarrollando las capacidades necesarias a fin de consolidar los valores de respeto e igualdad de género. Por último,

y en la línea de leyes sancionadas en materia de ampliación de derechos sexuales, se sanciona en el año 2018 la Ley XV N° 26 de Protección Integral e Igualdad de Oportunidades y Equidad de Género que, de modo similar, propone la erradicación de formas de discriminación por motivos de género.

Finalmente, hay que destacar que actualmente el programa de ESI depende de la Dirección General de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Escolares (DGOATE), perteneciente a la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia. Dicha DGOATE tiene como propósito el fortalecimiento de las trayectorias escolares de lxs estudiantes mediante diversas acciones que buscan mejorar las condiciones institucionales para la enseñanza, el aprendizaje, y la inclusión educativa. En este sentido, dicha dirección tiene diferentes líneas de trabajo como: la prevención y cuidados en el ámbito educativo (consumo problemático y suicidio, acuerdos escolares de convivencia, abordaje de situaciones de vulneración de derechos y de conflictividad); y el acompañamiento a las instituciones educativas en el desarrollo de acciones vinculadas a la implementación del Programa de Educación Sexual Integral. Si bien esta dirección es transversal al sistema educativo, sus ámbitos de desarrollo han sido principalmente los niveles educativos obligatorios y las modalidades del sistema, quedando por fuera de su órbita la educación superior y las experiencias pedagógicas de los institutos de educación superior. Cómo podemos reconocer en el capítulo siguiente, lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual referencian el accionar institucional de *docentes referentes de ESI*, conformadxs a partir de una de las acciones realizadas por dicha dirección.

4. 2. 4. Los activismos en Esquel: la territorialización del PESI

Con el objetivo de lograr caracterizar la territorialización de las temáticas vinculadas al PESI, se entrevistó al activista Infante Amilcar, integrante de la Mesa de Diversidad e Identidad de Géneros de la Cordillera Chubutense; reconocida en la zona por acompañar la efectivización de las políticas públicas referidas a los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos, y en materia de género. En la entrevista realizada, destacó que la *mesa* se organizó a fines del año 2018, constituyéndose como un espacio abierto integrado por personas interesadas en las temáticas, sin fines de lucro, y sin dependencia político-partidaria o gubernamental. Su conformación se vio motivada para la difusión de información sobre la prevención del VIH, la implementación de la ley de Identidad de Género, y para el monitoreo de las leyes que se fueron sancionando (como el PESI). En sus inicios, estuvo conformada por una persona participante en la Comisión de Diversidad de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, una mamá de unx niñx trans, una activista trans, y una integrante de Desarrollo Social de Esquel con conocimiento territorial. A su vez, según destaca, las primeras reuniones se realizaron en espacios públicos

(como en la Biblioteca Municipal), y sus objetivos han sido acompañar y capacitar en materia de géneros y sexualidades a instituciones públicas y privadas de la zona, de diferentes ámbitos (educación, salud, sistema judicial, etc.); también han realizado intervenciones en las escuelas ante la vulneración de derechos, particularmente ante el cambio nominal de los datos de estudiantes trans. En el 2021 fueron reconocidos como miembros plenos de la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans.

A su vez, destacó que no han logrado articular con el Consejo Municipal de la Mujer (creado por el Consejo Deliberante de Esquel en el año 2006, y denominado desde el 2021 como Consejo de las Mujeres, Géneros y Diversidad)⁹² para realizar acciones territoriales, pero si han accionado de manera mancomunada con la dirección de Género y Diversidad de la Municipalidad de Esquel (creada en el año 2021). Finalmente, menciona conocer una *grupa* de chicxs llamada *Lavanda furiosa*, organización que aborda la diversidad en general y realizan intervenciones artísticas específicas en la temática; pero no realizan acciones con instituciones educativas.

Esta entrevista permitió caracterizar el desarrollo de los activismos locales, y evidenciar las dificultades de tramar junto a lxs actorxs pertenecientes al sistema educativo posibles modos de intervención para la real implementación del Programa de Educación Sexual Integral. Destacar de igual modo, que la Mesa de Diversidad e Identidad de Géneros de la Cordillera Chubutense fue creada en el año 2019, y dada la situación provocada por la pandemia COVID-19, se han visto impedidos de realizar acciones sostenidas.

4. 3. El instituto de educación superior, y la unidad curricular ESI en el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual

Para caracterizar el abordaje de la Educación Sexual Integral como unidad curricular (U.C) de la formación docente, partiremos con una breve caracterización sobre el instituto de educación superior por el que transitaron lxs docentes principiantes entrevistadxs. Destacar que se accedió al programa analítico del taller.

Con respecto al instituto de educación superior, si bien no es menester de la presente tesis profundizar específicamente sobre dicha institución, dado que se acordó con lxs docentes principiantes entrevistadxs la confidencialidad de establecer referencias específicas, se recuperan algunas características generales que posibiliten comprender ciertas variables contextuales. En primer lugar, el instituto de formación docente posee amplia trayectoria en la región en la formación docente en general pero, principalmente, en la formación específica de docentes de educación secundaria en Física, Química, Matemática y, particularmente, en Educación Especial

⁹² Dicho consejo articula principalmente con Tribunales de Esquel y con fiscalía, ante denuncias de violencia de género.

con orientación en discapacidad intelectual. Tal como pudo observarse en los documentos oficiales, un equipo del instituto participó de la revisión del DC de dicha oferta.

En segundo lugar, durante el período establecido como recorte temporal, el instituto transitó: la elección del primer equipo elegido por voto directo de los distintos estamentos; la conformación de nuevas coordinaciones de línea (según la denominación de los reglamentos destacados con anterioridad) como investigación, desarrollo profesional y acompañamiento pedagógico, y políticas estudiantiles; y la reorganización de las ofertas formativas a partir de revisión paulatina de los diseños curriculares de cada oferta, lo que conlleva a la realización de concursos de acceso a las unidades curriculares. Hay que destacar finalmente que el instituto no contó durante estos años con un *equipo de docentes referentes ESI*, a diferencia de las instituciones de los niveles obligatorios.

A partir de la revisión de los DC jurisdiccionales de las distintas ofertas formativas, identificamos que efectivamente la unidad curricular Educación Sexual Integral fue incorporada bajo formato taller (de duración cuatrimestral y en el cuarto año) en el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, siendo el concurso de acceso a la unidad a fines del año 2016. En este sentido, se pudo acceder al programa analítico de la unidad curricular ESI para lograr caracterizar la propuesta prescripta por dicho documento. Se destaca que la incorporación de tal documento al análisis se debió a las referencias establecidas por lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. De tal programa analítico recuperamos los siguientes aspectos:

Primero: A diferencia de lo que establece el propio diseño curricular del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual (que vincula prescriptivamente la unidad a la formación específica), el programa analítico de la unidad Educación Sexual Integral sostiene que se ha programado el abordaje de la ESI teniendo en cuenta que forma parte del campo de la formación general para el cuarto año de la formación docente, contando para su desarrollo con una carga horaria de cuatro horas cátedras semanales, ubicándose su cursada en el primer cuatrimestre, y mediante la conformación de una pareja pedagógica que cuente con los perfiles docentes antes señalados por el DC.

Segundo: Reconocen que han incrementado en las últimas décadas las políticas sobre las sexualidades, constituyendo un marco jurídico particular al calor de las luchas del movimiento feminista y de los activismos sociosexuales, transformando las ya existentes políticas de regulación de la sexualidad; y se establece que el desarrollo de la unidad y de la propuesta de cátedra, se inscribe en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral y los lineamientos curriculares avalados por el CFE.

Tercero: asumen teóricamente que la escuela se constituye en un espacio significativo respecto de la construcción social del sistema sexo-género, donde la intervención docente resulta

central en tanto que existen dispositivos de ordenamiento de los cuerpos, las identidades, los comportamientos; que pretenden regular los deseos y los placeres en función de ciertos estereotipos socialmente *aceptados*, que deben ser problematizados y puestos en tensión; y de tal modo, refieren, visibilizar el protagonismo que tiene la institución escuela dado que no sólo refleja lo que sucede en la sociedad sino que produce, construye y modela, teniendo un papel fundamental en la construcción de identidades. Asumen también, que la reflexión en torno a la lógica de funcionamiento del universo escolar (sus prácticas, y sus actorxs) contribuirán a dar visibilidad y legibilidad a los *nuevos* universos sexuales escolares, para colaborar con la construcción crítica de un campo específico y dinámico; en donde la sexualidad no sea pensada en una dimensión restringida (bio-médica-punitiva) sino más bien en una dimensión integral, superando las versiones ancladas exclusivamente en la genitalidad y el discurso tradicional de la prevención, y aportando complejidad que posible superar las concepciones binarias y sesgadas.

Cuarto: Con respecto a las finalidades formativas esperadas, se establece que desde una perspectiva crítica, se permitirá el reconocimiento de los procesos de larga duración y sus respectivas coyunturas que significaron el devenir sociohistórico de construcciones epistemológicas y teóricas sobre la sexualidad (entendiendo la sexualidad y género como construcciones históricas). En esta línea, proponen que lxs docentes en situación de formación serán invitadx a asumir una mirada activa y crítica a propósito de sus propias representaciones y prácticas, proponiendo desde el equipo docente una mirada integral e históricamente situada, ofreciendo elementos teóricos que permitan analizar cómo la educación sexual se transversaliza y es transversalizada por relaciones de clase, culturas, etnias, economía(s), medios de comunicación, edad, y capacidad; planteando propuestas e intervenciones frente a situaciones que irrumpen en el cotidiano escolar, promoviendo el establecimiento de relaciones entre la sexualidad integral y las nociones de diversidad, identidad, alteridad, diferencia. Esta perspectiva, sostienen, se presenta de manera dialógica e interdisciplinaria en ESI que incluya los DDHH, un enfoque cultural, historiográfico, y crítico en relación con las jerarquías de género y a los discursos que constituyen las sexualidades.

Quinto: En el marco teórico reconocen como central asumir el rol activo de la escuela en la construcción de diferencias de género y de una forma estereotipada de concebir a la sexualidad. También, de la configuración sexo-genérica de lxs sujetos a partir de la prescripción curricular, y en su vinculación con el currículum nulo y oculto. En simultáneo, identifican que los estudios de género han interpelado al campo educativo y permitido reconocer la necesidad de conformar una matriz de emergencia social y académica que trace un lazo entre género, sexualidades y educación. Por otra parte, delimitan como central para la formación, insistir en el desarrollo del cursado sobre el reconocimiento del género y de la sexualidad como categorías políticas, definiendo que esto posibilitará reconocer a la ESI como política pública inscrita en un terreno de

lucha. En la argumentación se establecen vinculaciones con los aportes de Joan Scott y de Judith Butler, identificando al género como una categoría relacional, y a la gramática subjetiva como constitutiva del lazo pedagógico. Luego establecen vinculaciones con el modelo social de la discapacidad, la inclusión, y la educación especial. En este sentido, refieren que las formas de pensar a las personas con discapacidad derivan en prejuicios y creencias que asocian a la propia discapacidad con lo negativo, lo indeseado, con el déficit, lo *infantilizado*, y también lo complejo en tanto lo difícil de abordar. A su vez, estas miradas y formas de nombrar y de tratar la discapacidad tienen fuerte impacto sobre la subjetividad de las personas, dado que son actitudes que se aprenden en la infancia y se perpetúan en las personas e instituciones independientemente de las clases sociales y de los niveles educativos, confiriendo a las personas con discapacidad un estatus inferior, naturalizando su dependencia y asumiendo que será imposible educarlx u ofrecerles herramientas para el desarrollo de un proyecto de vida propio. En el marco del modelo social de la discapacidad, refieren que se debe enfocar la mirada desde una perspectiva social crítica (integral) de la discapacidad, para entenderla como el resultado de una interacción entre determinadas limitaciones funcionales (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales) con un entorno que presenta barreras, físicas o sociales, que se objetivan en formas más o menos explícitas de jerarquización de los cuerpos y control de las sensibilidades. Y por último, refieren que la perspectiva la ESI permite visibilizar un problema central, el de *deconstruir* a la discapacidad para ponerla en el territorio de lo social histórico, e invitar a repensar lxs sujetxs y los discursos que se articulan en torno a ellxs, haciendo énfasis en que las personas en situación de discapacidad son seres sexuadx como todxs y tienen el derecho a ejercer con plenitud su vida en tanto factor de autonomía. En simultáneo, sostienen que la vida afectiva y sexual de lxs adultxs y niñxs con condiciones singulares muchas veces están sometidxs a una serie de mitos, prejuicios y temores que suelen inquietar tanto a las familias como a lxs profesionales.

Sexto: En el marco metodológico se referencia que el equipo asume una posición crítica con respecto al conocimiento, asumiendo que este se construye en el ámbito de la formación de manera situada y bajo la perspectiva interrogativa o de una pedagogía de la pregunta. También, en este apartado refieren una articulación con las unidades curriculares: Psicología Educacional; Problemáticas del Desarrollo; Práctica Profesional Docente; Trayectorias Educativas Integrales; Educación de Jóvenes y Adultos; y Formación Integral. Con respecto al campo de la práctica, se sostiene que se posibilitará que lxs estudiantes retomen problemáticas o casos de dicha unidad a fin de analizarlos en torno a las categorías conceptuales y las experiencias individuales y grupales llevadas adelante en sus experiencias docentes. Con respecto a las estrategias metodológicas, se propone el desarrollo de guías de lectura en la profundización teórica, y el desarrollo de trabajos prácticos diversos.

Séptimo: Se propone como organización conceptual, la delimitada por el DC de la oferta, siendo una transcripción los contenidos.

Octavo: Proponen en los objetivos, analizar y reflexionar sobre las principales matrices teóricas y metodológicas, y los nudos problemáticos del campo de la Educación Sexual Integral; identificar prácticas cotidianas que se dan en la escuela, en relación a la sexualidad, analizando posibles líneas de acción que favorezcan la integración de las dimensiones cultural, social, biológica, psicológica, afectiva y moral de cada uno de los temas abordados, atendiendo a un enfoque de derechos; reflexionar sobre las propias representaciones en torno a las temáticas de la Educación Sexual Integral, analizando supuestos, estereotipos, y prejuicios, a fin de evitar que estos medien en el trabajo con lxs estudiantes, reconociendo el lugar de la escuela en la formación integral de los y las adolescentes; reflexionar sobre la relación existente entre prácticas educativas y políticas sexuales, y sobre las formas de comprender y gestionar la diversidad en las instituciones educativas; e identificar y reflexionar sobre algunos aspectos que deben considerarse para abordar la educación sexual en personas con discapacidad, y sobre los aportes del enfoque de desarrollo inclusivo. Luego, establecen algunos objetivos complementarios vinculados a las intervenciones institucionales: generar espacios de reflexión, organización de jornadas, talleres, intercambio de experiencias; y coordinar, complementar y fortalecer estrategias de intervención, recursos y saberes situados en los contextos educativos en la modalidad especial.

Noveno: el programa analítico detalla algunas cuestiones formales en el marco de los documentos jurisdiccionales, como la evaluación, la acreditación, y la bibliografía del espacio. Con respecto a la evaluación, se refiere que serán en proceso y formativa, aludiendo al carácter formativo de los instrumentos de evaluación propuestos (resolución de situaciones-problemas, trabajos prácticos, participación en los foros, y lista de cotejo); y con respecto a los criterios, establecen algunos referidos a las dinámicas de participación de lxs estudiantes en el ámbito del aula. Sobre la acreditación, la delimitan según lo establecido en el Régimen Académico Marco jurisdiccional, y destacan que lxs estudiantes deberán elaborar de una propuesta y/o proyecto de intervención sobre ESI.

Décimo: Finalmente, con respecto a la bibliografía, se destacan catorce materiales de diversas temáticas: dos materiales generales sobre las infancias y los afectos; siete sobre la Educación Sexual Integral; y cinco materiales sobre la sexualidad en personas con discapacidad. Luego detallan normativas (todas nacionales): los Lineamientos curriculares de ESI; la Ley Nacional N° 26.150; los Cuadernos de ESI elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación; la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de la Niñez; la Ley N° 24.417 de protección contra la violencia familiar; la Ley N° 26.485 Ley de Protección Integral a las Mujeres; la Ley N° 23.798 de VIH/Sida; la Ley N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, N°

25.673; la Ley N° 23.952 Ley Antidiscriminatoria; y el Proyecto de modificación de la ley N° 4118 sobre violencia familiar.

De este modo, el programa analítico de la unidad curricular nos permite caracterizar de manera general, en tanto documento prescripto, el abordaje del taller ESI en el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, aproximando una trama que logramos reconocer a partir del devenir que venimos haciendo en el presente capítulo, conjugando las perspectivas sobre la formación docente, la educación especial, y la Educación Sexual Integral. Entonces, el marco político pedagógico provincial y el nivel de concreción curricular queda conformado de la siguiente manera:

Figura 3 - Marco político pedagógico nacional y provincial



4. 4. Resultados y discusión a la luz del MPP y su concreción curricular

Comenzamos el presente capítulo preguntándonos ¿Cuáles son las particularidades del marco político pedagógico de abordaje de la ESI en la formación docente en general, y para la formación de profesoras de educación especial con orientación en discapacidad intelectual en particular?, con el objetivo de describir el marco político pedagógico de abordaje de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo nacional y provincial, ante la incorporación de la unidad curricular ESI en la formación docente inicial de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. En este sentido, reconocemos en este capítulo dos ámbitos de desarrollo del MPP de manera directa: por un lado, el MPP Nacional con una serie de normativas que, a partir de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, y luego la Ley N° 26.206 de Educación

Nacional, van reconfigurando el sistema educativo nacional en general, y al nivel superior en particular; y luego el MPP provincial con la modificación del propio sistema educativo jurisdiccional a partir del marco general; es por ello que destacamos algunos aspectos a modo de síntesis de lo abordado en el presente capítulo.

Por un lado, la LEN propone una reestructuración del sistema educativo, ampliando la obligatoriedad del nivel secundario y, en simultáneo, extendiendo la formación docente a cuatro años de duración. A su vez, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente, con objetivos específicos sobre la formación, pero principalmente para establecer acuerdos educativos federales que permitan la organización del sistema formador en las jurisdicciones. De este modo, el INFoD se constituye como punto de referencia para la formación docente inicial, pero también para las actividades vinculadas a la investigación educativa y al desarrollo profesional docente. Allí las resoluciones que va sancionando el CFE resultan centrales para tramar una perspectiva federal sobre la formación. Las resoluciones N° 24/07 y N° 30/07 dan inicio a dicha reorganización del sistema formador, definiendo nuevas perspectivas sobre la formación docente inicial y el desarrollo profesional. En este sentido, tal como caracterizamos en el presente capítulo, se definen nuevas estructuras curriculares (a partir de la ampliación de los años de formación), se determinan campos formativos que permitan reconocer cierta especificidad y un abordaje estratégico de la formación, haciendo énfasis en el campo de la práctica profesional constituido como transversal a la formación docente. De igual modo, se propone que los institutos de educación superior construyan proyectos pedagógicos en sus territorios, con las comunidades educativas propias, y con las instituciones de los demás niveles educativos; particularmente aquellas en las que los estudiantes realizan sus experiencias pedagógicas en el campo de la práctica. Es interesante, de igual modo, cómo se propone desde el rol activo del INFoD la reestructuración de los gobiernos de gestión de las jurisdicciones y de los institutos que, mediante resolución del CFE N° 72/08, deben contar con direcciones generales de educación superior (dependientes de la provincia), y reglamentos orgánicos marco (para los institutos) que permitan el desarrollo de una vida institucional democrática a partir de la transparencia de los concursos y acceso a los espacios laborales, mediante elecciones específicas.

Con respecto al desarrollo profesional docente, se establece una revisión de las conceptualizaciones en torno al ejercicio de hacer docencia y a las actividades de formación permanente dirigidas al colectivo docente. En este sentido, se presenta la perspectiva de *formación centrada en la escuela* como sustitutiva de otras que no reconocen el carácter situado y artesanal de la enseñanza. Y finalmente, el propio CFE en articulación con el INFoD va delimitando acciones específicas de acompañamiento y mejora de la formación docente en general, y del ejercicio docente en los niveles obligatorios en particular (resoluciones N°188/12; 201/13; 285/16; y 337/18)

Por otro lado, el sistema educativo en general traza un horizonte común a partir de la LEN, haciendo énfasis en la inclusión y la calidad educativa, reconociendo la necesidad ineludible ante estas dos coordenadas, del desarrollo de estrategias diversas para garantizar el ingreso, tránsito y egreso de lxs estudiantes. Con respecto a la Educación Especial, se puede reconocer una fuerte coincidencia con el modelo social de la discapacidad (cuestión que luego cobra relevancia con la sanción de la Ley N° 26.378 que da carácter de ley a lo delimitado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), lo que posibilita la creación de la modalidad de Educación Especial como transversal al sistema pero, principalmente, la ruptura con la perspectiva de integración para asumir a la inclusión educativa como un horizonte posible y necesario. Esta incorporación de la inclusión educativa y su vinculación con fuerza de ley al reconocimiento de la educación como un derecho, posibilita comenzar a trazar posibles interpelaciones al modelo educativo integrador, y a reconocer los derechos de las personas con discapacidad. Y allí reconocemos algunas resoluciones del CFE que resultan centrales de recuperar: por un lado, la resolución N° 155/11 que finalmente reglamenta el abordaje de la modalidad de educación especial, estableciendo ampliamente las particularidades del trabajo de acompañamiento a las personas con discapacidad, constituyendo incluso herramientas específicas (apoyos, ajustes razonables, diversificación curricular, configuraciones de apoyo, propuestas pedagógicas individuales) para dicho acompañamiento, y definiendo que la garantía del derecho a la educación nos aproxima al cumplimiento de derechos humanos; y en segundo lugar, dos resoluciones auxiliares, dado que se sanciona la resolución N° 134/11 para definir algunas estrategias de acompañamiento a estudiantes que transitan los niveles obligatorios, y la resolución N° 174/12 que define ampliamente las diversas acciones posibles para el acompañamiento a las trayectorias educativas de todxs lxs estudiantes que transitan el sistema formador⁹³.

En tercer lugar, con respecto al marco político pedagógico nacional, es central la sanción de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral que, en simultáneo a la LEN, comienza a interpelar mediante la incorporación de temáticas vinculadas a las sexualidades, las identidades, los géneros, etc. La ley ESI aproxima una perspectiva ampliada sobre la sexualidad, y propone el abordaje integral y transversal de las temáticas vinculadas a la educación sexual. Luego de un proceso de cierta controversia, se sancionan los Lineamientos Curriculares según la resolución N° 45/08, y desde el Programa de Educación Sexual Integral se van desarrollando diversas estrategias para que las temáticas e interpelaciones alcancen una mayor cantidad de docentes. Las jornadas de ESI masivas, la producción de materiales diversos, y las acciones de desarrollo

⁹³ Finalmente, en el año 2016 se sanciona la resolución N° 311/16 que delimita sobre la certificación de las personas con discapacidad, además de precisar cuestiones vinculadas a la calificación, acreditación y promoción. Como pudimos revisar a lo largo de este capítulo, han sido diversas las normativas del sistema educativo que han ido reconfigurando el abordaje de las experiencias educativas destinadas a personas con discapacidad que, desde la perspectiva de educación inclusiva en el marco del modelo social de la discapacidad, permiten reconocer las modificaciones del sistema para la garantía del derecho a la educación.

profesional virtuales como cursos ofrecidos desde el INFoD van poniendo en circulación las perspectivas teóricas emanadas desde el programa (y recuperadas desde los activismos socio-sexuales, y de la academia), haciendo énfasis en la interpelación de las propias subjetividades docentes y de los saberes de referencia del currículum. Aquí señalamos dos aspectos, por un lado, tal como recuperamos en el marco teórico al momento de poner en común algunas perspectivas actuales sobre el PESI, la producción de materiales, las propuestas de abordaje tanto para los niveles obligatorios como las modalidades (educación especial), tienen una perspectiva que ancla en el binarismo sexo-genérico, siendo recurrente la perspectiva de diversidad como forma de reconocer a la otredad. De igual modo, resulta interesante como el PESI propuso dos ejes de abordaje, por un lado, *los ejes de la ESI* que son presentados como transversales (uno de ellos incluso ha cambiado de denominación a lo largo de los años, de perspectiva de género la equidad de género), y por el otro las llamadas *puertas de entrada*; estas dos propuestas teóricas y analíticas permiten reconocer de modo directo la existencia de ciertas prácticas institucionales en torno a las sexualidades y las disidencias sexuales, y al mismo tiempo, buscan traccionar transversalmente para concretar el proyecto de la ESI⁹⁴.

Con respecto al marco político pedagógico provincial de Chubut, se reorganiza el sistema a partir de las diferentes normativas sancionadas a nivel nacional, y es recién en el año 2010 que se sanciona la Ley de Educación provincial VIII N° 91 que se incorporan las modificaciones establecidas por la LEN y la reestructuración del sistema formador. Sobre la formación docente, se instrumenta a la Dirección General de Educación Superior (en el marco de la resolución del CFE N° 72/08) y se define la revisión jurisdiccional de los diseños curriculares de todas las ofertas de formación docente inicial (en el marco de las resoluciones del CFE N° 24/07 y 30/07), así como también se reorganizan los diferentes roles y funciones propios de la gestión educativa de los institutos de educación superior. En dicho devenir, se organiza en el año 2013 el diseño curricular para la formación de docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual (que tiene finalmente carácter de resolución en el año 2014 según N° 314/14); DC en el que se incorporan los señalamientos realizados por el INFoD a partir de las resoluciones del CFE mencionadas, esto es, la organización de las unidades por campos formativos, las modalidades de trabajo, y la centralidad en la práctica. Y de igual modo, se evidenció la incorporación de la perspectiva sobre la inclusión educativa presente en la LEN, y particularmente en la resolución N° 155/11 de la modalidad de educación especial.

En segundo lugar, la modalidad de educación especial se presenta transversalmente en la provincia del Chubut en coincidencia con los marcos normativos nacionales, y propone un

⁹⁴ En el año 2018 se sancionan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, poniendo nuevamente en el centro de la escena educativa el abordaje transversal de la ESI como política pública, y proponiendo que se conformen referentes en ESI en las distintas instituciones de todos los niveles y que, en la formación docente en particular, se incorpore una unidad curricular que aborde específicamente las temáticas eje del PESI.

abordaje que continuará dependiendo de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAC). En este sentido, si bien se sanciona una resolución que reglamenta las particularidades en el abordaje de la modalidad, esta recupera una técnica circular del año 2010 y es profundizada a partir de las resoluciones N° 155/11 y N° 311/18. Con respecto al acompañamiento de estudiantes con discapacidad, se da continuidad a las estrategias utilizadas previamente, donde lxs docentes de apoyo a la inclusión asisten a las escuelas de los niveles obligatorios en las que realizan sus experiencias educativas, y traman junto a la institución modos de intervención en el marco de la inclusión educativa.

Con respecto al programa de Educación Sexual Integral, tal como identificamos, el abordaje del programa provincial (creado a partir de la resolución N° 443/11) se fue realizando de manera complementaria a las transformaciones del sistema educativo a partir de una nueva ley de educación provincial que, si bien se sancionó en el año 2010, no incorpora aspectos vinculados al programa de Educación Sexual Integral, por lo que debió reglamentarse una nueva normativa ratificatoria (Ley VIII N°121) recién en el año 2016. En el caso del nivel superior, las acciones del programa provincial fueron reducidas, inclusive en el propio DC del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual no hay referencia alguna al programa de ESI provincial⁹⁵.

Con respecto al DC del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, que organizó la formación docente inicial de lxs docentes principiantes entrevistados para la presente tesis, referir que se configura en base al marco político pedagógico mencionado, tramando a la formación docente con la educación especial. Con respecto a la unidad curricular ESI, y al programa analítico del instituto en el que lxs docentes principiantes transitaron la formación, se reconoció que el propio diseño aproxima una serie de contenidos diferenciados en unidades, que toman como ejes organizadores a los siguientes aspectos: la promoción de la salud y las actividades de prevención (ante situaciones de abuso, violación, embarazo adolescente, cuidado del cuerpo y de la salud, etc.); a los cambios transitados en la adolescencia, refiriendo allí en la relación entre sexualidad y discapacidad; y por último, a la perspectiva de la ESI en la clave de reconocer a la diversidad y a los derechos humanos. Referir de manera analítica, que la vinculación con la modalidad de educación especial es escasa, y en líneas generales persiste un enfoque biomédico y judicializante que organiza todo el abordaje conceptual. En este mismo sentido, la propuesta de trabajo de la unidad curricular, a la cual se pudo acceder a partir del programa analítico, da cuenta de que si bien se delimita de manera amplia la vinculación entre sexualidad y discapacidad en los apartados iniciales, no hay vinculación específica en el desarrollo de los contenidos (incluso dicen que la unidad pertenece al campo de la formación

⁹⁵ Recientemente, a partir de la resolución del CFE N° 340/18 (NAP ESI) es que se comienza a realizar una oferta de formación permanente para formar docentes referentes ESI, incorporando a docentes del nivel superior.

general, cuando en realidad es parte de la formación específica). En cuanto a las normativas que pueden ser constituidas como objeto de análisis, ni en el DC ni el programa analítico se amplía en el abordaje específico luego de las leyes sancionadas en el plazo de los años 2006-2014. Y, finalmente, la bibliografía presentada en el programa analítico (que no es referenciada en el DC) recupera algunos trabajos que reconocen la trama entre los estudios de género y la discapacidad.

Para finalizar este capítulo, destacar que este trabajo de recuperación del marco político pedagógico nacional y provincial permitió circunscribir contextualmente al objeto de estudio de la presente tesis, dando sentido a las narraciones brindadas por lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual que socializamos en el capítulo siguiente. Este trabajo posibilitó describir un marco general que sitúa a las experiencias educativas y a sus desafíos pedagógicos, en un devenir particular que aproxima variables específicas.

Esta tesis, es una narración sobre la Escuela, porque ésta...

Es texto. Es discurso. Es texto y es discursos. Es territorio de disputas. Es trayecto e itinerario. Es trayectos e itinerarios.

Quiero verla y pensarla desde las posibilidades. Lo que no puede está dicho con desmesura y desde voces altisonantes.

Lo que no puede está estudiado y diagnosticado. ¿Será que nos quedamos con ese texto sobre lo ya dicho o pensamos a la escuela guiada por un horizonte de transformación amorosa?. Una institución que es lenguaje y textualidad.

Una presencia material y subjetiva en la vida de las personas que transitamos por ellas. (...) podríamos pensarla como afín al proyecto histórico de los vínculos, aquel que insta a la reciprocidad y produce comunidad, que tiene su centro en la sociabilidad y lo relacional. En este proyecto, la humanidad (¿las humanidades?) puede ser ensanchada y expandida (¿ensanchadas y expandidas?).

La escuela como espacio y territorio donde armar lazos afectivos.

Como un lugar donde interpelar la intemperie des-subjetivante.

La escuela como espacio donde la puesta es: cuidarnos.

La escuela como acontecer de escenas. ¿Cómo entramos en contacto con ese acontecer? (nuevamente, Silvia Duschatzky).

¿Cómo hacer de la escuela un lugar donde poner a prueba nuestras sensibilidades y donde negarnos a aceptar lo que se da por sentado?.

La escuela como una figura alojante capaz de albergar distintos modos singulares de existencia.

La escuela como un lugar donde construir conocimientos que propicien un mundo vincular y comunitario para poner límites a la cosificación de las vidas. ¿Puede la escuela ser narrada como algo que nos da posibilidades de vidas dignas de ser vividas?.

Si los conocimientos se viven en los cuerpos, ¿Puede la escuela postularse también como un “archivo de sentimientos”? ¿Cómo se mueve o se está moviendo la escuela en mis emociones cuando la evoco?.

¿A qué emociones se me quedó pegada o adherida?. ¿La escuela se duele? ¿Se sufre? ¿Se extraña? ¿Se añora? ¿Se lamenta?. ¿Se desea? ¿Se pierde? ¿Se borra? ¿Se examina? ¿Me importa?. ¿La escuela me avergüenza? ¿Me aterroriza? ¿La escuela se odia y me odia? ¿Se disfruta? ¿Se crea y se recrea?. ¿Me amenaza? ¿Me discute? ¿La escuela se discute?. ¿La escuela me cuida? ¿La escuela se cuida? ¿La escuela me alivia y se alivia?. ¿La escuela me escucha? ¿La escuela se escucha?. ¿La escuela erotiza? ¿Seduca?.

Nos mueve el deseo de una escuela que nos movilice hacia horizontes de justicia.

Grosso [et. al.], 2021, p.25-27.

Capítulo 5 – Segunda parte: Resultados y discusión ante la narración de lxs docentes principiantes sobre sus desafíos pedagógicos

En este capítulo se profundizará en los restantes objetivos de investigación a partir de las diez entrevistas realizadas a lxs docentes principiantes⁹⁶ de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, egresadxs en un instituto de formación docente de Esquel (Chubut). Como se refirió en el *capítulo N° 3*, en base al guion conceptual se elaboraron preguntas abiertas y semiestructuradas para la realización de los encuentros con docentes principiantes, desde la perspectiva metodológica de entrevistas en profundidad. En virtud de dar coherencia al desarrollo del capítulo, recuperaremos el objetivo general propuesto y los dos objetivos específicos restantes que han sido abordados a partir de tal estrategia de construcción de datos. Esta organización, busca tramar las propias narraciones o relatos de lxs docentes a la luz de las decisiones teórico-metodológicas adoptadas para la presente investigación.

Es menester aclarar dos cuestiones que resultan centrales de destacar a priori. Por un lado, tal como se refirió con anterioridad, se preservarán los datos personales de lxs entrevistadxs y de las escuelas a las que hacen referencia, por lo que no se darán nombres y apellidos de lxs mismxs y, en su lugar, nos referiremos como entrevista N°1, N° 2, N°3, y así sucesivamente. En segundo lugar, como se indicó en el apartado metodológico, dado que lxs entrevistadxs en las distintas instancias de entrevistas en profundidad no establecieron un corte temporal con el egreso (momento de certificación final de la formación docente inicial), se socializarán tanto experiencias docentes y desafíos pedagógicos reconocidos en el transcurso de la formación docente inicial, así como en los primeros años de ejercicio. Esta decisión teórico-metodológica se sustenta en la perspectiva de trayectoria abordada en el marco referencial, y en el enfoque de desarrollo profesional centrado en la escuela. De todos modos, para otorgar complejidad a las narraciones y, principalmente contextualizarlas, se mencionará si el relato o narración se refiere al tiempo/espacio *estudiante-docente*, o al tiempo/espacio *egresadx-docente*; considerando a ambas narraciones de la experiencia como parte de un *estar siendo docentes principiantes*.

5. 1. Explorando los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes: intervenciones en las instituciones educativas en prácticas de inclusión, y el abordaje de la ESI

En primer lugar, mencionar el objetivo general de la presente investigación, en una trama teórica-metodológica que proponemos a continuación:

⁹⁶ Cabe aclarar que, si bien se han egresado 14 docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual entre los años 2017 y 2019 en el ISFD elegido, sólo accedieron a ser entrevistados 10 de ellxs. De igual modo se logró la saturación de categorías.

Tabla 4 - Delimitación del objetivo general 1

OBJETIVO	PREGUNTA-PROBLEMA	DIMENSIONES
<p>GENERAL: Explorar los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral, en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, durante prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, en Esquel (Chubut) entre los años 2014-2019.</p>	<p>¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?</p>	<p>Intervenciones en las instituciones educativas</p>
		<p>Prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual y el abordaje de la Educación Sexual Integral</p>

Al realizar las entrevistas en profundidad, se les consultó a lxs docentes principiantes específicamente sobre los desafíos pedagógicos que se presentaron al iniciar el desarrollo profesional docente, una vez egresadxs de la formación. En todas las entrevistas las respuestas fueron diversas, pero tal como se mencionó, al narrar sus desafíos pedagógicos transitaron dos tiempos/espacios particulares: el *primer tiempo/espacio* de la propia formación, vinculando sus experiencias con el desarrollo de intervenciones realizadas en el campo de la práctica profesional, y por el acceso a espacios laborales a partir de la autorización de las normativas jurisdiccionales; y un *segundo tiempo/espacio* referido a sus experiencias como principiantes egresadxs. Con respecto al orden de las entrevistas, referir que han sido organizadas en virtud del acceso a la realización de estas; pero no se ha establecido otro criterio para el orden de los relatos, dado que no es menester de esta investigación establecer alguna organización en base a otros criterios; pero sí han sido reorganizadas según los objetivos de la presente tesis, y siguiendo el proceso de codificación.

En este sentido, con respecto a *la entrevista N° 1* se refirió que inició recién sus experiencias laborales una vez egresadx, dado que de manera previa prefirió evitar trabajar para no generar una superposición horaria con las tareas que debía realizar en el campo de la práctica docente. Luego, destacó que reconoció rápidamente algunos desafíos en torno a las intervenciones de inclusión, siendo desafiante el trabajo en parejas pedagógicas con lxs docentes disciplinares de las escuelas secundarias. Esto pudo reconocerlo recién en el ejercicio luego del egreso, dado que en el espacio de la práctica del instituto realizó sus experiencias en escuelas especiales, pero no en prácticas de inclusión en escuelas comunes. Una vez egresadx, trabajó en el CSAC de secundaria y haciendo prácticas de inclusión educativa en ambos ciclos del nivel (Educación Secundaria Básica y Orientada). Ya con respecto a sus desafíos pedagógicos referidos a la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad,

reconoció que allí se presentaron profundas dificultades para poder pensar y hacer un abordaje integral, que pueden ser enunciadas como un desafío:

Si, y ahí es donde uno ve... va yo, como que ahí veo que es una pata floja, porque me ha pasado de situaciones en las que debo intervenir, como de violencia, embarazos algunos deseados y otras cosas; o las opciones que toman los adolescentes, o proyectos de vida en los últimos años, y por ahí como todas las concepciones de las familias impactan como negativamente y hacen que los estudiantes lo sientan distintos, y no puedan elegir; y como acompañar esas elecciones con todo ese peso, que traen los chicos de las familias, *que no te dejan, que yo no quiero que sean así*; ahí es como donde yo hago mi análisis, que por ahí cuando cursamos ESI se centró solamente en una cuestión más biologicista, y quedo como todo lo afectivo, toda la subjetividad como por fuera, y ahora es donde yo me siento más tambaleante, digamos, porque ahí uno tiene que acompañar esas decisiones, esos momentos, esos tránsitos; por ahí yo también tengo que revisar un montón de concepciones, para tenerlas muy bien aceitadas y abierta también mi cabeza, como para que yo pueda acompañarlos responsablemente. (E. N° 1)

Luego, reconoce que otro desafío pedagógico se le presentó cuando le tocó acompañar a una estudiante que estaba siendo asistida por el CSAC, y una profesora del área de Naturales lx invita a sumarse para pensar juntxs una propuesta de intervención en ESI. Allí, menciona que la propuesta de trabajo era abordar el aparato reproductor y métodos anticonceptivos:

...y le dije, ¿te parece más de lo mismo?... y es como que esa información por ahí la tienen más aceitada de verla otros años, pero me parecía que por ahí había cosas en ese grupo en particular, y en la adolescencia en general... otras cuestiones para particularizar, todo lo que tiene que ver con las orientaciones sexuales, probar, ver, los sentimientos... todo está a flor de piel; y entonces le dije, para mí tiene que ir por este lado, buscar tal vez otra ayuda, más allá de un médico o una enfermera que venga a dar una charla; pero bueno, finalmente invitaron a un hombre de la salita de salud del barrio, a un médico, a dar una charla, y listo, es como que según la escuela se trabajó ESI. (E. N° 1)

Una vez caracterizada la situación que fue leída como un desafío pedagógico, destacó que no supo cómo intervenir para acompañar y que la propuesta tuviese otro sentido distinto al que ya se venía realizando en esa escuela y que no respondería a lo propuesto por el PESI. También refirió que en esa situación se propuso colocar un buzón de preguntas, para que lxs adolescentes que quisieran preguntar pudiesen dejar allí la consulta; pero que, dadas las temáticas abordadas, y que lxs estudiantes parecían querer charlar sobre otros temas, no hubo preguntas al respecto. Pero destaca que luego una estudiante levantó la mano y preguntó si había infecciones de transmisión sexual que podían contagiarse entre dos mujeres:

...quedó el médico en silencio... se hizo un silencio general... lo paralizó la pregunta al médico y a la profesora que organizó la charla, y no podían responder... empezaron a ponerse rojos los dos... como que los descolocó. Después me quedé pensando, y como que también veo que no supimos ver cuales eran las necesidades de ese grupo de estudiantes, cosas reales. Después le dije a la profe, una sugerencia, pero para nosotros que somos profes de inclusión es como difícil, porque es como que tenes que convencer al profe disciplinar... (E. N° 1)

...desde esa vez no volvieron a hacerse charlas, y eso que pasaban cosas; como que los estudiantes la tienen más clara que nosotros. Ahora, de discapacidad no se dijo nada, todo en relación a chicos sin discapacidad, parejas heterosexuales, todo así; en ese mismo grupo una vez un estudiante me preguntó *profe, ¿usted estuvo con otra mujer?*, pero para ellos re natural hablarlo; no sé si es algo generacional, porque tanto la profe de la charla como yo somos jóvenes, pero bueno... me parece que es esto, que puede ser por falta de herramientas o inseguridades que yo también tengo, que al escucharlos se genera ese compromiso de acompañarlos sí o sí; pero para acompañarlos me tengo que preparar también yo, y desandar varias cuestiones; para mí ese es el principal desafío, seguir formándome para saber cómo acompañar. (E. N° 1)

En la *entrevista N° 2*, por otra parte, se refirió que el principal desafío pedagógico se presenta al momento de pensar intervenciones en Educación Sexual Integral incorporando a las personas con discapacidad, principalmente porque lxs profesorxs de las escuelas comunes desconocen cómo abordar la ESI o incorporar a lxs estudiantes que están siendo atendidos por el CSAC. Y comenta que sólo vio propuestas de abordaje en una escuela de gestión social en la que se realizaron actividades sostenidas en el tiempo, con acompañamiento del equipo de gestión. Luego destaca que se le dificulta pensar en desafíos, dado que una vez que se egresó comenzó a trabajar en un centro de día de personas con discapacidad dependiente de un municipio, por lo que no logra reconocer desafíos pedagógicos específicos en el ámbito escolar.

En la *entrevista N° 3*, la persona también refiere que no comenzó a trabajar antes de egresar, dado que no quería sobrecargarse de tareas y por sentirse insegurx para realizar tareas de inclusión por fuera del campo de la práctica docente. Aquí la *inseguridad* se presenta como disruptiva en tanto y en cuanto limita el margen de acción; y a su vez, nos permite reconocer las incertidumbres propias del *estar en situación de formación*. Al igual que en la *entrevista N° 1*, hace énfasis en que sus experiencias como docente principiante se realizaron en una escuela secundaria a partir de trabajar en el CSAC de dicho nivel. Destaca que durante el año 2019 acompañó a cinco estudiantes de una misma escuela secundaria, y de un mismo curso, haciendo prácticas de inclusión específicas. Con respecto a los desafíos pedagógicos, indica que

prontamente tuvo que transitar situaciones que generaron ciertos desafíos a partir de las distintas intervenciones, los modos de actuación, y las estrategias de abordaje. Menciona:

Al principio es como que muchas ocasiones o situaciones que se van presentando, que no es lo mismo que en una práctica, son desafíos; porque en una práctica es como que ya vas pensando que hacer, o cómo intervenir, y encontrarte en una escuela, ya como docente, es muy distinto... me surgieron muchas preguntas de cómo intervenir en casos específicos; por ejemplo, uno de los estudiantes a los que acompañaba tiene asperger, y nunca había tenido yo la posibilidad de acompañar desde la práctica a un estudiante con esas características, entonces sí me surgían preguntas desde cómo acompañarlo, cómo hacer un vínculo con él; y no sé, cómo yo poder percibir lo que él necesitaba. (E. N° 3)

Luego destaca que, ante este desafío vinculado a la intervención, pidió asistencia del equipo directivo del CSAC y sintió acompañamiento, incluso de compañerxs con experiencia en la docencia que le dieron algunas ideas de cómo abordar:

Eso fue siempre como mi salvavidas digo yo, porque siempre que me sentí perdida pude encontrar a un otro que me guie o que me de ideas, y así acompañar; y así lo acompañé todo el año y fue una experiencia muy linda. Saqué herramientas nuevas que no tenía, o no conocía, o si las tenía no las reconocía como útiles para implementar o usar en la práctica, e incluso con él fue muy rico todo; a partir de ahí creo que después me sentí muy cómoda, el primer cuatrimestre [luego de egresar] fue como de descubrir todo eso. (E. N° 3)

Ya con respecto a los desafíos pedagógicos vinculados al abordaje de la ESI con personas con discapacidad, indica que hubo una situación que le generó fuertes interpelaciones y se presentó como un desafío específico. Allí, relata una experiencia transitada durante el período de la práctica profesional docente, mientras cursaba el cuarto año de la formación:

A mí me pasaba que había un estudiante que todo el tiempo se estaba masturbando, y yo las primeras veces me preguntaba que hacer; le preguntaba al profe que me acompañaba a mí, y como que él me explicaba; él me enseñó...él fue quien me dijo mira, cuando pasen estas cosas no podemos decirle ¡no, no lo hagas!, tenemos que enseñarle que tiene que ir a un lugar, donde esté solo, y darle tiempo... y no asustarse; porque primero yo me ponía muy incómoda y nunca, en ningún momento, habíamos hablado de esto en el instituto antes de llegar a la escuela, o en la práctica, porque siempre se hablaba de lo pedagógico y no nos hablaban de las cuestiones reales, o situaciones concretas... (E. N° 3)

En la *entrevista N° 4* se menciona inicialmente que trabaja en una escuela secundaria haciendo prácticas de inclusión desde el CSAC, trabajo que comenzó a realizar a inicios del año 2018. También, que logró titularizar en un cargo en una escuela especial donde ha trabajado muy poco debido a la suspensión de clases por las dificultades edilicias de la institución. Destaca que

su trabajo en la escuela secundaria comenzó antes del egreso, debido a que luego de realizar sus prácticas en dicha institución, el equipo directivo de esa escuela le ofreció horas para sumarse a trabajar. Con respecto a los desafíos pedagógicos, inmediatamente se remite a dos experiencias que destaca que fueron centrales. En primer lugar, una experiencia de abordaje de la ESI con personas con discapacidad en el marco de la realización de las tareas de práctica docente durante la formación inicial, situación que es reconocida como un desafío en tanto que interpeló a la institución en su conjunto y debieron pensarse modos de intervención:

A mi me pasó en la escuela X [de formación laboral], cuando todavía era residente, que de hecho tuve una confrontación porque había una niña; va no niña, porque voy a cometer un error yo, una adolescente... creo que tenía síndrome de Down, y ella estaba en plena etapa de su corporalidad, hormonas a flor de piel, y se tocaba, o venía y te quería besar en la boca; y la maestra que la tenía cargo la retaba, le gritaba; y una vez le dijo: *¡vos no podes hacer esto, ya te dije, no podes tocarlo, asquerosa!*; y ese día me paré y le dije, *¡vos no podes hablarle así, inhibirla, prohibirla, censurarla!*... le dije que la forma de acompañamiento debía ser desde otro lugar; viste que te preguntas cosas ahí, bueno principalmente cómo intervenir... y bueno le dije, que si tienes el deseo de tocarlo ¿a dónde lo haces?, y le expliqué, porque es importante que no lo hagamos en una escuela donde estamos todos los profes, y otras compañeras. (E. N° 4)

Ante el relato de tal desafío, se le preguntó sobre los modos y formas de intervención ante la situación, haciendo énfasis en la fuente de conocimiento para dichas acciones, a lo que refirió:

...fue re difícil, porque ahora siento que ahí que operé de la ignorancia y pura intuición, porque a la vez en el profesorado respecto a la ESI no fue, por ahí, muy significativo, y de la ESI en particular vimos movimientos feministas, como surgieron y que se yo; que entiendo que es súper importante, pero también veíamos que en el aula nuestra [del profesorado] de gente grande pasaban cosas grossas, de violencia; que tenían que ver cómo tratarnos entre nosotros mismos, el rol, con los dos chicos en particular [varones]; a mí no me pasó porque soy re loca, no me dejó mandar [se ríe y encoge hombros], no permito que nadie me maltrate, puedo decirlo con respeto. En el curso había situaciones de violencia; esto de... bueno hablan dos tipos y las chicas se callan, y o propones y se hace lo que ellos querían; y no, no es así, o esto mismo que vi en una compañera que la maltrataban. (E. N° 4)

Luego de referir esta situación de violencia en el propio grupo-clase del instituto, se le preguntó si habían intervenido desde la dirección de la institución de educación superior, a lo que mencionó:

...mi compañera fue dejada de lado, y no hubo intervención desde el instituto; en la práctica [campo de la práctica profesional docente] incluso fue todo complejo para mí;

yo de hecho con las profesoras tuve diferencias, de la práctica misma, que para mi era nodal; se cometían estos actos así de injusticia y diferenciación; hay reglamentos de práctica y se hacían excepciones; lo planteé al equipo, una de las profesoras me gritó, y ese día le dije, a mi no me gritas, hay un reglamento, si ellos [los varones mencionados anteriormente] hacen todo tan perfecto, o bien, buenísimo, pero acá la regla es para todos por igual; y la profesora me dijo que yo todo el tiempo era explosiva; les dije, si está pautado no se cumple, y la regla debe ser igual para todos. Mis compañeros me dijeron que tenía razón y de hecho no pasó nada, las profesoras no cambiaron nada; el tema no era la planificación que debían hacer, el tema era la actitud; es esto, de violar lo que vos pautas, y porqué con algunos nada, y a otros les exijo. (E. N° 4)

En la *entrevista N° 5*, la persona entrevistada mencionó que comenzó a trabajar en una escuela estando en el último año de la formación, haciendo una suplencia a quien estaba como co-formadorx. Una vez que se egresó, logró titularizar en el CSAC que atiende a población que asiste al nivel inicial y al nivel primario. Con respecto a los desafíos pedagógicos en el abordaje de la ESI con personas con discapacidad, inicialmente indicó que durante los primeros años de ejercicio como docente todo se presenta como un desafío, pero que son oportunidades para poder reconocer cómo intervenir y, en todo caso, buscar apoyos en otras personas. De igual modo, refirió una situación en la que debió pensar y repensar cómo hacer intervenciones, que reconoce ante la pregunta realizada como desafío:

Me pasó por ejemplo con un estudiante con autismo; él como que estaba explorando su cuerpo, como hacen todos los jóvenes, va la mayoría; iba al baño y se mojaba el pantalón, y pensaban todos que era pis; entonces bueno, el médico habló con la madre y le recomendó el uso de pañales; la cosa que empezó a usar pañales y le incomodaba estar en el aula, porque le molestaba. Se escapaba del aula...(E. N° 5)

...yo en una reunión les dije, porque me daba cuenta de que la situación ya no daba para más, que bueno uno veía cómo que se tocaba, mucho, y era difícil hablar, además la familia de una religión evangélica [hace una pausa]; la cosa que yo entonces en una reunión, recuerdo que estaba el médico que lo atendía y la directora del CSAC, y les dije que no era pis, que era semen, y se pusieron bordó [se ríe], y les dije bueno, ¿ cómo abordamos todo eso? ... Y bueno, se comenzó a abordar con el acompañamiento de una psicóloga junto al abordaje del médico; la psicóloga trabajó tanto con él, como con su familia. Lo resumo porque no puedo dar muchos datos sobre él por fuera de la escuela... Pero sí, pudimos trabajar la sexualidad con una persona con autismo; decían que el chico necesitaba ir al baño y se hacía pis, y en realidad se masturbaba, y eso lo avergonzaba y era una barrera para vincularse con sus compañeros. Bueno y trabajé todo eso, y recuerdo que eso fue en el primer cuatrimestre, y ya en el segundo cuatrimestre fue genial como,

por un abordaje interdisciplinario, empezó a estar en el aula de otra manera, ya no tuvo que usar pañales; él hacía teatro, y con la profe de teatro veíamos que él era otra persona; se vinculó con todos sus compañeros, y después actuó frente a toda la escuela, pero siempre acompañado por la familia y otros actores. Recuerdo que el médico, cuando les dije que no era pis, sino que era semen, nada, al principio lo negó; parecía que les daba miedo aceptarlo. Veía que necesitaba un acompañamiento real del médico, y el médico se puso colorado, y medio que me quisieron reemplazar por una terapeuta ocupacional; pero como yo ya venía trabajando el apego con él, fue difícil que me separaran. (E. N° 5)

Finalizado el relato de la situación, se le preguntó si había podido reconocer algún obstáculo que imposibilitaba hablar plenamente sobre la sexualidad y los emergentes que condicionaban el despliegue de la trayectoria del estudiante, a lo que respondió:

Y... varias veces quise que habláramos con la familia sobre la sexualidad, de manera en como la ESI la piensa, y medio que no se decía cosas en palabras; pero en esa reunión, una vez que se dijo que se masturbaba, facilitó todo, desde el trabajo en lo pedagógico, así como las otras terapias que él venía haciendo; además de como que esa situación lo ponía mal. Había como un tabú, fue un trabajo muy grande, ahora que me doy cuenta, porque como que en el momento no te das cuenta, lo transitaba y listo; pero ahora que me lo preguntás no lo puedo creer... cuando lo vi a él, a fin de año, actuando en el SUM [salón de usos múltiples] de la escuela, frente a todos, no lo podía creer, de todo lo que hicimos en el año; y muchos decían, que no podían creer como estaba actuando frente a todos. Yo lo veía feliz. (E. N° 5)

En la *entrevista N° 6*, la persona refiere de igual modo que comenzó a trabajar en una escuela secundaria estando en el último año de la formación, y a su vez, ingresó prontamente a trabajar en un centro de día municipal para asistentes con discapacidad. Al preguntarle por los desafíos pedagógicos en sus primeros ejercicios docentes, destacó inmediatamente una situación transitada en una *escuela de formación integral* en la que debió intervenir como docente principiante:

Sí, me pasó algo que para mi fue interpelante, de un estudiante que se tocaba en el aula todo el tiempo: pero hice esto, de decirle que en esos espacios no, y que busqué un lugar privado, pero exponerlo gritando frente a todos no; si me pasó mucho de parar el debate por discursos machistas, homofóbicos, como muy marcado, así cómo “*vos tenes que ir a lavar los platos*” [en referencia a las tareas de “mujeres”]... machistas los chicos con discapacidad, se ve que en su casa escuchaban y acá repetían. Ahí fui viendo cómo intervenir, porque no te enseñan eso en el profesorado. (E. N° 6)

Una vez relatada la situación, se le preguntó sobre las intervenciones ante esos desafíos pedagógicos específicos, vinculados al abordaje de la ESI con personas con discapacidad. La

respuesta se remitió a recuperar algunas experiencias y particularidades propias de la etapa de formación:

En la residencia me tocó trabajar con un grupo fuertemente lo vincular, era como nuestro curso del instituto, uno sentados a la derecha y otros a la izquierda, y en el medio un espacio vacío, la grieta mal...[se refiere a las particularidades vinculares del curso al que pertenecían durante la formación, tal como refirió otra persona entrevistada]; y si era una cuestión de estos que tenían plata y estos no, pero no en cuestiones de género, como que de eso no se abordaba nada, y en la experiencia de prácticas no abordamos eso; veía que los docentes entraban a dar clase y listo, se iban; había un profesor tutor, pero tampoco había algo serio para trabajar... en esa escuela nadie se quiere meter con cuestiones de ESI, no quieren abrir esa puerta porque después no saben qué hacer con eso; y los docentes disciplinares ni abordan la ESI, lo vi tan parecido a mi secundario, esto de doy esta materia y me voy [aclara que hizo el secundario entre los años 2001 y 2007]. (E. N° 6)

Relatada la situación, se le preguntó si reconocía que estas dificultades en el abordaje de la ESI se presentaban como desafíos pedagógicos, a lo que refirió que le costó realizar experiencias de abordaje porque no encontró con quienes conversar sobre cómo intervenir, sintiéndose en *soledad*⁹⁷ y por momentos con *dificultades* para pensar cómo actuar. Inmediatamente, referencia que en otra escuela tuvo una situación de abordaje de la ESI con un estudiante con discapacidad, y que allí debió trabajar sobre cuestiones vinculadas a la higiene y el cuidado del cuerpo; reconociendo que debería haber seguido *formándose en ESI*, porque ante esa necesidad de intervención, el principal desafío fue no contar con herramientas para abordar. Sostiene: “tendría que haber tomado por ejemplo los cuadernos de ESI y ver que se aborda y cómo trabajar con él, o algo así, pero no tenía mucha idea de dónde buscar, qué buscar, nada”. (E 6)

En los casos de las *entrevistas N° 7 y N° 8*, las personas entrevistadas dijeron no lograr conseguir cargos estables, lo que ha significado realizar suplencias esporádicas y cortas. Ante la pregunta de encontrarse con desafíos pedagógicos específicos, dijeron que dado que las intervenciones fueron cortas y con grupos diversos, no pueden reconocer alguna situación que haya resultado interpelante o leída como un desafío. En la *entrevista N° 9*, en cambio, la persona destacó que trabajó recién cuando ya estaba egresadx, transitando un año de trabajo en un CSAC de secundaria, hasta que logró titularizar en el CSAC de primaria. Con respecto a los desafíos

⁹⁷ Varias entrevistadas refirieron sentir *soledad* al comenzar con sus primeras experiencias docentes, no pudiendo encontrar espacios comunes para pensar modos de intervención de manera colectiva. En este sentido, es posible que los espacios institucionales propiciados por la institución formadora, recurrentes en el campo de la práctica profesional, hayan constituido una praxis específica de pensar-actuar de manera colectiva, configurando espacios de pensamiento común. Ya en las instituciones educativas, y ante la ausencia de tales espacios, los docentes principiantes reconocen sentirse en *soledad*; viendo condicionados sus modos de actuar e intervenir, y de realizar el propio despliegue del oficio.

pedagógicos vinculados a la ESI en el abordaje de prácticas de inclusión de personas con discapacidad, refiere que al inicio muchas cosas se presentan como desafíos pedagógicos, y que estos fueron reconocidos como obstáculos. Remite inicialmente que la *burocracia del sistema* fue un gran desafío en sus primeros años; pero ya con respecto a las experiencias institucionales, sostiene que ante los primeros desafíos acudió a un docente conocidx que había sido su profesorx durante la formación. Allí destaca:

También me parece que cuando uno comienza es así, uno debe ir consultando sobre las primeras experiencias, y hacer consultas y tomar algunos consejos por ahí de las personas que tienen más experiencia; y en ese sentido, yo no tengo problema nunca de recurrir a alguien, o ponerme en esa posición de aprendiz también... fue lo que más me pasó ese primer año, aprender... (E N° 9)

Ante la repregunta sobre los desafíos vinculados a la ESI y al acompañamiento a las personas con discapacidad, indica que una de las dificultades es que en los CSAC no se habla de la sexualidad de las personas con discapacidad; ni siquiera cuando se presentan situaciones en las que se debe intervenir. Con respecto a las prácticas de inclusión, menciona:

Las maestras no trabajan ESI [se ríe al responder] por ahí porque surgen cuestiones del momento; y sí, es como que hablan de algunos temas, pero no en profundidad; es más, no era algo que se trabajara específicamente, para nada; y la verdad que a mi me pasa que trabaje en una escuela secundaria en simultáneo, porque a mi me encantan las escuelas de esos barrios [en ese edificio escolar compartían jornadas dos escuelas: una escuela primaria, y una secundaria], y creo que se podrían hacer un montón de cosas; pero bueno, nada, falta decisión de hacer intervenciones en ESI. (E 9)

Luego de destacar estas dificultades de abordaje, refiere que comienza a recordar algunas situaciones vinculadas a la ESI. En primer lugar, identifica que en dicha escuela primaria se presentaron algunos desafíos pedagógicos para trabajar las *Jornadas de Educar en Igualdad* (menciona que se trabajó sobre ESI y violencia de género en el mes de octubre, por lo que se presume que hayan sido tales jornadas), en la que solo asistieron tres o cuatro familias de los dos grados que acompañaban. Allí se pregunta sobre las dificultades de convocar a las familias a las tareas que abordan contenidos referidos a la ESI. En segundo lugar, destaca recordar un desafío al programar desde la escuela secundaria algunos talleres específicos para el abordaje de la ESI, que eran informados previamente a las familias para mantenerlas al tanto. Allí refiere:

...te iba a contar que una vez me pasó, que no me acordaba muy bien, pero me quedé pensando ahora que me preguntas. Una vez en la escuela secundaria se dio una situación con un estudiante que contaba con el acompañamiento del CSAC; se presentó su mamá en la escuela enojada, porque en esa escuela sí se trabajaba ESI, no transversalmente como te dije, sino que había un espacio de ESI; era la materia o un taller específico, en

una hora y algo; y se hablaban de un montón de cosas sobre el tema... y un día una mamá de ese estudiante se presentó y dijo que no quería que su hijo vaya a ese taller, que simplemente no quería, que se retire antes de empezar, y que iba a hacer una nota para que su hijo salga de la clase, porque no sabía que le daban en esa clase. (E. N° 9)

A partir de este relato, se le preguntó si habían logrado intervenir ante este pedido de la madre del estudiante, esperando reconocer un modo de intervención a partir del desafío pedagógico, a lo que respondió:

... nosotros intervenimos con la profesora y le explicamos que en ese taller se trabajan un montón de cuestiones que son interesantes, y que lo mejor para ese estudiante iba a ser cursar; más que nada por la identidad, el bullying; es un espacio que todas las escuelas deberían tenerlo y nada, se presentó eso, y la mamá no lo dejaba ir ... lo retiraba, y diciendo que prefería que se lleve el taller y que lo rinda, pero que no curse... Fue en los primeros años, además justo un estudiante que tenía dificultades para relacionarse con sus compañeros, con nosotras, era un estudiante con acompañamiento del CSAC, y junto a la tutora intervenimos para hablar con la madre, y no negadísima, ¡que mi hijo no!... y bueno no lo mandaba directamente. (E. N° 9)

Luego, se le preguntó si había intervenido el propio CSAC de secundaria para lograr que el estudiante asista, a lo que refirió que el CSAC no intervino: “fue solo una reunión que tuvimos donde ella puso [en un acta] que no quería que su hijo vaya, y presentó como una nota a dirección: él se llevó la materia y la madre dijo que no le importaba”. (E. N° 9)

Allí se le preguntó nuevamente si ante este desafío pedagógico de abordaje, pensó alguna intervención posible, a lo que respondió:

...le propuse que podamos preparar trabajos prácticos; bueno hay muchas lecturas que se pueden hacer sobre la situación; para mí... yo creo que la mamá es una persona súper religiosa... pasa mucho por ahí, y la religión en ese sentido está bastante en contra de la ESI; y también puede pasar que no tenga idea, que no sepa sobre la ESI, porque la comunidad está muy desinformada sobre esta cuestión; así que nada, hay muchas lecturas para hacer, me quede pensando mucho tiempo, y ahora me acordé ya que me estas preguntando. (E. 9)

Finalmente, en la *entrevista N° 10* la persona indicó que ha trabajado como docente principiante antes de egresar (estando en el último año de la formación) en el CSAC que atiende a la población con discapacidad que asiste al nivel inicial y al nivel primario. De igual modo, refirió con énfasis en las dificultades iniciales para acceder a la estabilidad laboral, destacando que durante unos meses debió tomar suplencias cortas, hasta titularizar en dicho CSAC. Con respecto a los desafíos pedagógicos vinculados a la ESI en la realización de prácticas de inclusión, sostuvo inicialmente que todas las escuelas presentan constantemente desafíos pedagógicos

diversos, principalmente por la necesidad de establecer vínculos afectivos con lxs estudiantes, conociendo sus realidades, las dinámicas escolares, etc. A ello, refirió:

...entonces es complejo que conozcan cómo trabajas, y que sepan qué haces ahí; más cuando sos joven, porque ser joven significa que ¿cómo alguien más joven va a poder venir a decir algo a mí!; pero después he tenido experiencias con otras docentes con muchos más años de antigüedad y trabajé re bien, y muy abiertas a las sugerencias, y más allá de que hayan chicos sin intervención del CSAC, ellas te piden sugerencias para poder trabajar con esos chicos; y están abiertas con otras cosas, por ejemplo a llevar talleres al aula. (E. N° 10)

Luego, se le preguntó específicamente sobre los desafíos pedagógicos vinculados a la ESI, dado que en la primera respuesta no se relató algo alusivo a la temática, y donde se pudo observar cierta dificultad para relatar al respecto, respondió:

...y bueno, con respecto a eso es un desafío re grande, porque pensar ¿cómo hago?, y con los neños también es un desafío, porque no sabes como te van a recibir, o que esperan de vos, es todo un tema. Lo más difícil de trabajar es con las docentes y con los padres. Las docentes algunas veces tienen miedo de abordar la ESI, más si es con estudiantes con discapacidad, es como que ni quieren hablar del tema... pero bueno, hay docentes que sí la abordan, pero no son muchas. Con los padres pasa que tienen prejuicios sobre sus hijos, que hay cosas de las que no quieren hablar... (E. N° 10)

Con respecto a las entrevistas referir que, siguiendo el guion conceptual elaborado, y luego de que se consultara sobre algunas situaciones emergentes en el desarrollo del oficio esperando reconocer desafíos pedagógicos en los relatos de lxs docentes principiantes, se prosiguió con la entrevista en profundidad buscando caracterizar el abordaje de la ESI en la formación docente inicial, para establecer vinculaciones entre la etapa formativa y el desarrollo profesional docente.

5. 2. La unidad curricular Educación Sexual Integral en la formación docente

A continuación, profundizaremos en el segundo objetivo específico de la presente investigación, en una trama teórica-metodológica que proponemos en la siguiente tabla. Cabe aclarar que el objetivo específico N° 1 ha sido abordado en el capítulo N° 4.

Tabla 5 - Delimitación del objetivo específico 2

OBJETIVO	PREGUNTA-PROBLEMA	DIMENSIÓN
----------	-------------------	-----------

2 - ESPECÍFICO: Caracterizar el abordaje de la Educación Sexual Integral transitado durante la formación docente inicial, por docentes principiantes de la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.	¿Qué características formativas se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la formación docente inicial?	Características formativas en la formación docente inicial
---	--	--

Cabe aclarar que el objetivo no se remite solamente a caracterizar el abordaje del programa de ESI en la unidad curricular incorporada en el diseño de la formación, sino también al abordaje transversal en otras unidades de la formación. En este sentido, en la *entrevista N° 1* se refirió inicialmente que ante los desafíos pedagógicos *se está volviendo* constantemente sobre la formación, en la revisión de los marcos teóricos, las posturas ideológicas, cómo fundamentar propuestas, tomar decisiones, definir estrategias, y proponer acciones que permitan el acompañamiento de las trayectorias. De las unidades transitadas, la persona entrevistada reconoce que aquellos espacios que permitieron comprender al *sujeto pedagógico con discapacidad* posibilitaron la construcción de herramientas de intervención como, por ejemplo: el tránsito por adolescencia; las etapas de cambio, tanto emocional como sentimental. Y luego, refirió:

Todos los espacios vinculados a la psicología me han aportado para entender cómo transitan los adolescentes el duelo, su crecimiento, la identificación con un otro, el vínculo con otros; todo eso ayuda de alguna manera a entenderlos y abordarlos desde su integralidad, no solo la escuela y lo académico, es todo el sujeto en su contexto, en su integralidad... cuando nosotros tuvimos ESI, bueno, recuerdo que nos llevaban los cuadernillos... pero o sea, si no nos invitan a mirar eso, no te despiertan el interés, no va... yo fui un[x] de es[x]s, que si no te invitan, dije *listo ya fue*...pero después me tope en un jardín con una compañera, y charlando y charlando me preguntó si no había visto un material, y me dio un cuadernillo, algo específico... y me lo regaló al material, y yo chocha, no había visto nunca el material sobre ESI y discapacidad [el material *Es parte de la vida I*, elaborado por el PESI]. En el profesorado estuvimos un cuatrimestre viendo el surgimiento del feminismo, y algunas clases con un montón de cuadernillos. No analizamos casos, ni vimos intervenciones en el aula con personas con discapacidad; no hubo un aporte específico de la modalidad. (*E. N° 1*)

Luego de indicar lo transitado en la formación, destacó que ante los diversos desafíos pedagógicos con respecto a la ESI, reconoció la necesidad de continuar con formaciones específicas, y que junto a otrx compañerx egresadx del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual han realizado cursos específicos sobre ESI que son ofrecidos virtualmente por el INFoD:

Estamos haciendo el de ESI sobre embarazos y maternidades, y bueno, es lo que me gusta, a repensarnos todo el tiempo y las prácticas en la escuela, y ahí es donde me doy cuenta y digo ¡ah!... pensar desde otra perspectiva, ver estrategias. (E. N° 1)

Después se le consultó si identificaba un abordaje transversal de la ESI a lo largo de la formación, y allí refirió que en espacios como *sujeto de la educación especial* (unidad cursada en los dos primeros años de la formación) se abordaron cuestiones que podrían estar relacionadas a la ESI, pero sin ser denominadas de manera directa las vinculaciones al programa. Indica que se abordaron temáticas relacionadas a reconocer a la sexualidad desde una perspectiva amplia e identificar algunos tabúes que recaen sobre las personas con discapacidad como *niñxs para siempre*, en un proceso de infantilización, o creerlos incapaces de desarrollar su sexualidad. Finalmente, refiere una situación personal transitada, en la que un familiar con discapacidad cercano no pudo desarrollar su proyecto de vida (según indica la persona entrevistada) por la mirada *discapacitante* de lxs demás, que impidieron que se vinculara sexo-afectivamente con otras personas. Allí refiere otra situación profesional:

Acá paso que como docente tuve que llamar a una familia de un estudiante, y pedí que esté él también para entrevistarlo, porque la idea era conversar sobre los vínculos que establecía en la escuela; no le preguntamos cosas explícitas sobre su sexualidad, pero bueno... lo acompañó su mamá, y cada vez que le preguntábamos a él, hablaba de ella... y medio que pasa lo mismo, va... te pasa siempre; la madre nos empezó a decir que es una carga, que si tiene un hijo me tengo que hacer cargo yo; eso como que en el andar cotidiano lo escuchas, lo dicen por lo bajo: no pueden con el día a día ... es que no pueden controlarse... no entiende lo que siente [afectos]... todo el tiempo se oculta, o sea estamos como hace años, y es re triste. (E. N° 1)

Como puede observarse, si bien el interrogante inicial se remitió a indagar sobre la formación, en el desarrollo de la respuesta se vinculó inicialmente a los contenidos y temáticas abordadas en el ámbito del instituto, de allí derivó hacia una historia de vida particular remitiéndose a una experiencia simultánea sobre el acompañamiento a las personas con discapacidad, y de allí transitó hacia una experiencia en el ámbito del aula.

En el caso de la *entrevista N° 2*, sostuvo que en el cursado de la unidad curricular ESI solo realizaron trabajos prácticos, tuvieron pocos encuentros presenciales por medidas de fuerza (paro), y un trabajo final integrador. De allí destaca que no le *quedó nada significativo* (E. N° 2), pero que sí reconoce otros espacios en los que se habló sobre la sexualidad de las personas con discapacidad, como problemáticas del desarrollo o sujeto de la educación especial. Reconoce que al abordar la sexualidad no se enunció que se abordaría ESI, pero que sí se profundizaron temáticas vinculadas a la perspectiva de la ESI, permitiendo incorporar otra mirada sobre la sexualidad de las personas con discapacidad que, según refiere: *permitieron comprender la*

complejidad de la sexualidad y, también, para pensar mis intervenciones en el centro de día (E. N° 2). Allí la persona entrevistada sostiene que este cursado permitió recuperar herramientas para la intervención en otros ámbitos, como en el centro de día para personas con discapacidad en el que se desempeña. Con respecto a las temáticas abordadas en particular, se indagó sobre el abordaje estipulado por el PESI, a lo que respondió:

...abordamos algo sobre la sexualidad, el placer, los deseos, y ahí vimos que estaba alejado de un componente biologicista; son emociones, gustos, etc. Sobre el programa de ESI en sí no llegamos a trabajar durante la cursada. Hicimos algunas clases de debate, pero después seguimos por el campus [cursada virtual ante medidas de fuerza], que no fueron muchas clases, y al final un trabajo final integrador... pero mira no recuerdo ni las consignas de ese trabajo. Esa fue nuestra crítica, porque una de nuestras críticas fue que hubiese estado bueno tener ESI antes de un cuarto año, no en el último año, porque muchos contenidos de ESI nos hubiesen servido para las prácticas; la tuvimos tarde y no la cursamos como hubiese estado bueno cursarla. (E.2)

En el caso de la *entrevista N° 3*, refirió principalmente que en muchas situaciones de la formación se sintió *perdidx*, y reconoció la necesidad de incorporar más experiencias vinculadas al campo de la práctica profesional. Allí, plantea una tensión entre lo que llama *el campo de la teoría* con el *campo de la práctica*, y si bien la pregunta se remitió a caracterizar el abordaje de la ESI en la formación, la respuesta *fugó* hacia un *estar* en la formación de manera general, reconociendo principalmente la falta de inserción en el campo con más permanencia y haciendo objeto de análisis lo que allí aconteció. Luego, se volvió a interrogar sobre el abordaje específico de la ESI en la unidad curricular, o en una perspectiva transversal. A lo que refirió:

Fue una cursada bastante compleja. En el momento no te das cuenta de la importancia de la ESI dentro de la formación, creo que más que tenerla en un año de la formación, y en un cuatrimestre, creo que debería ser mínimo dos años o tres, porque en cuatro años de la formación tener solo un cuatrimestre, no da muchas herramientas; entonces a mi me faltó en ese sentido, yo siento que no tengo la suficiente formación, o no reconozco a la ESI en la formación. Después una vez que me recibí y pude profundizar, me puse a hacer cursos y a estudiar en casa, o a sentarme con una compañera a ver algunos términos que no entendía, a ponerme a ver en particular y ver cómo abordar; pero desde el instituto costó mucho... pero si veía que era como mucho la parte general, pero poca mirada de la educación especial; no sé si es como habían dividido ellos el trabajo de la clase, en la pareja, o porque lx profesorx de educación especial no llegó a darnos lo específico de la modalidad. Faltó el cómo abordar desde la discapacidad, o el nexa ahí de cómo trabajarlo; tampoco tuvimos la oportunidad de poder preguntarnos en cómo pensaríamos la ESI desde la discapacidad, o qué propuesta harían... o cómo ver al sujeto pedagógico;

cuestiones que te hagan pensar y que puedas hacerte muchas preguntas, y ver modos posibles de abordaje, o si está bien o mal la intervención. (E. N° 3).

Luego se volvió a preguntar si se podía identificar un abordaje transversal, y reconoció que en el segundo año de la formación se había estipulado realizar un abordaje en una didáctica específica, mediante la realización de una planificación que permitiese el trabajo en ESI. Luego, indico que, en la unidad de la práctica docente (en cuarto año) *llevaban* constantemente situaciones para ser analizadas:

...después en la práctica, muchas veces nosotr[x]s las llevábamos como propuesta, que eran algunas cuestiones propias de las experiencias. Incluso ideas que se generaban a partir del diálogo entre nosotros; recuerdo por ejemplo que al principio nos pasaba, que cómo deberíamos abordar algunas situaciones de los chicos: sobre su sexualidad; el deseo; la fantasía; y todas esas cuestiones...desde nosotr[x]s salía esto de plantear diversas actividades o ejercicios para ver cómo plantear esas situaciones, o ver cómo nos sentíamos. Creo que era más de nuestro lado esto, porque nos incomodaba... bueno, no sé si nos incomodaba, sino porque nos preguntábamos ¿cómo hacemos?; y a partir de experiencias de las compañeras, charlábamos y nos poníamos a pensar como hacer, como resolver...(E. N° 3)

En una perspectiva similar, en la *entrevista N° 4*, la persona refirió ante la pregunta del abordaje de la ESI de manera transversal o en la U.C., que reconocía a priori algunas cuestiones propias de la formación en general, y del abordaje de la ESI en particular. Con respecto a la formación en general, asume que esta le brindó variadas herramientas para intervenir en el propio desarrollo profesional, pero que puede establecer algunas *críticas constructivas* (E. N°. 4). Primero señala que asume que el conocimiento es inacabado, que se *construye día a día* (E. N° 4), pero que el instituto no posibilitó una formación integral en el abordaje de los múltiples niveles obligatorios, refiriendo que hubiera requerido mayor *práctica* mediante la inserción en las escuelas. En segundo lugar, a que las prácticas de inclusión se tornan *trasgresoras de la dinámica institucional* (E.4), siendo lxs maestrxs de apoyo a la inclusión quienes deben realizar prácticas instituyentes: “y para ser instituyentes, estar y cambiar, es criticar constructivamente, y decir bueno, a ver como construimos colectivamente” (E. N° 4). En esta misma perspectiva de reconocer algunos aspectos *tensionantes* de la formación, refiere que visibilizó momentos de violencia de género hacia el interior del instituto, y que no tuvieron un abordaje según lo que estipula el enfoque de la ESI. Incluso, sostiene que pese a estar cursando la unidad curricular ESI, no se hizo objeto de análisis lo acontecido, más allá de que lxs profesorxs de la unidad reconocieran la asimetría y violencia constante en sus vínculos, tratos, y formas afectivas de estar en el aula. Allí refiere:

...tampoco tenía yo un respaldo para decir, bueno... hago esto con fundamentos, porque no, lo que abordamos desde la ESI tuvo que ver con otras cosas; que por ahí pensando ahora, hubiese estado interesante desde la experiencia misma vincularlo a lo que pasaba en ese grupo...de seres humanos grandes, y partir de ahí pensar cómo abordarlo, para que fuera más significativo el cursado; viste que uno algunas veces lee lo teórico, es muy bonito, y después vos me tomas un parcial y yo te lo repito divino; pero después en la realidad pasa otra cosa. (E. N° 4)

Con respecto al abordaje específico de la ESI en la formación, se volvió a preguntar si en las intervenciones en general se podía visualizar un trabajo particular. En este sentido, manifestó que incluso en el propio quehacer de la formación se presentan instancias en las que se reconoce que hay un cierto *tabú* para abordar la sexualidad de las personas con discapacidad; cuestión que incluso no fue atendida por la propia unidad curricular. Este reconocimiento de lógicas y prácticas en la propia formación, y que impedirían su transversalización, se anclaría según la persona entrevistada en la reproducción de sentidos sobre las personas con discapacidad como *niñxs eternxs*, que no merecen un desarrollo pleno de su sexualidad, o como si no transitaran un desarrollo hormonal y de crecimiento *al igual que todxs nosotrxs* (E. N°4). Allí indica que, sobre la unidad curricular:

No vimos la sexualidad en discapacidad. Trabajamos mucho feminismo, cuestionar roles asignados a hombres y mujeres, los cambios en la concepción de familia... por ahí uno va aprendiendo luego desde la curiosidad misma, de la necesidad de que por ahí surja algo; sí surge en la práctica, por ejemplo, pero no sé muy bien sobre el programa en sí; se que no existe un manual, y que no hay una receta de cómo actuar, pero sí tener un conocimiento de cómo accionar ante una situación. Por ejemplo, me pasó de no saber qué hacer en una situación, en el caso en el que te conté de decirle a la profe que no le hable así al estudiante que se estaba masturbando, y de decirle que no intervenga así. Pero reconozco que intervine de una manera cuidadosa, pero siento que fue desde la ignorancia, no por haber cursado ESI, porque no se dio. Y sobre la transversalidad, mira me paso que en la práctica [la unidad curricular de cuarto año] cuando lo conté, no tuve respuesta, y pasaron nuevamente cosas: la estudiante tenía deseos de tocarse y la acompañe al baño para que esté tranquila, y además para que la profesora no le gritara. La directora después me llamó la atención a mí; me llamó y me dijo que no podía dirigirme así a la docente, y yo dije listo...si me afecta para egresarme ya está, yo no podía dejar pasar eso, ese maltrato de la docente. En general esa docente tenía actitudes violentas con las residentes; bueno, esa escuela es compleja [escuela de formación laboral]. (E. N° 4),

En la *entrevista N° 5*, la persona refirió que el cursado de la U.C ESI fue como *revolucionaria* y como un *discurso* (E. N° 5); y sostiene que fue recién en el trabajo en el aula, una vez egresadx, que reconoció la complejidad del abordaje de la ESI, y fue allí donde debió *poner el cuerpo* (E. N° 5) en las intervenciones. En la cursada de la unidad en particular, destaca que no estuvo la perspectiva específica de la modalidad, refiriendo incluso desconocer los aspectos centrales del programa de ESI. Algo similar se planteó en la *entrevista N° 6*, donde indica que si bien el cursado de la unidad no realizó aportes significativos para pensar las intervenciones, si posibilitó tensionar algunas construcciones prejuiciosas sobre las identidades y la sexualidad, donde hubo una apropiación de cuestiones vinculadas a las relaciones desiguales entre los géneros, las orientaciones sexuales, la identidad de género:

...cosas en las que yo no tenía ni idea, movimientos feministas, por ejemplo, que vos vas viendo de cómo se da la cosa, de por qué uno piensa como piensa; sobre discapacidad no se llegó, y hubiese estado re bueno, porque es otro tema; tenías como qué hacer exposiciones, se abordaron los cuadernillos, y por ejemplo tomabas un tema como higiene, y trabajabas según el nivel, el cuidado del cuerpo, etc... Pero la discapacidad no la abordamos; me parece que los profesores no sabían cómo abordarla, recuerdo que ese año o el siguiente hubo un curso muy bueno ligado a la discapacidad, que yo no fui, pero me contaron que estuvo muy bueno. (E. N° 6),

Algo similar se refirió en las *entrevistas N° 7, N° 8, N° 9 y N° 10*, donde se indicó que no reconocen un abordaje específico de la modalidad, lo que imposibilitó pensar la intervención vinculando ESI y discapacidad. En la *entrevista N° 7* incluso se refirió que fue recién en el primer año de ejercicio como docente principiante (ante situaciones que fueron un desafío pedagógico), que reconoció la centralidad de los aportes del enfoque de la ESI para complejizar las intervenciones docentes. Y en la *entrevista N° 8* se manifestó de manera similar, mencionando que si bien se abordaron temáticas que resultaron interesantes, no hubo una conexión con el campo de trabajo de lxs docentes de apoyo a la inclusión, criticando que el abordaje de una unidad curricular central como ESI sólo haya sido abordada un cuatrimestre. De modo similar, en la *entrevista N° 9* se destacó:

A mi ESI en particular fue una materia que me quedó muy pendiente en la formación, siento que fue una materia que quedó muy teórica, y que si bien nos sirvió obviamente, me parece que debería haber sido una cátedra más larga, y más abocada a lo que sería discapacidad en nuestro caso, porque fue muy general; yo ahora hice dos cursos de ESI dados por el INFoD, y es algo que me gusta mucho, pero siento que en la carrera me faltó asociarlo a la discapacidad; más en discapacidad que está difícil trabajarlo con las familias, en esto que es ESI; recién ahí [en el curso del INFoD] vi que hubieron aportes referidos a la discapacidad, y otras herramientas como las láminas y otros materiales;

también no los conocía por no ponerme a buscar yo, pero considero que una materia tan importante debería ser más larga, más en una línea transversal. (E. N° 9)

Luego refirió que se abordaron los lineamientos curriculares y algunos cuadernillos. Al repreguntar cuales, la persona entrevistada dijo no recordarlos. También comentó que no se abordó la discapacidad en sí. Algo similar respondió lx docente principiante en la *entrevista N° 10*, indicando que no reconoce un abordaje transversal del PESI y que en la unidad curricular sólo se profundizaron posibles propuestas para el aula, pero solo fue armarlas, porque nunca la llevaron a la práctica (su concreción en el aula).

5. 3. Los discursos y prácticas sobre la ESI en el desarrollo profesional

Finalmente, en este último apartado abordaremos el objetivo específico N° 3 de la presente investigación, indagaremos en dos de sus dimensiones para identificar por un lado los discursos y prácticas en torno al abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad; y por el otro, identificar si lxs docentes principiantes logran construir saberes de la experiencia, a partir de propio desarrollo profesional, ante las temáticas indagadas en la presente investigación. Teniendo en cuenta la dinámica de desarrollo utilizada en este capítulo, se tendrá en consideración la siguiente organización metodológica:

Tabla 6 - Delimitación del objetivo específico 3

OBJETIVO	PREGUNTAS	DIMENSIONES
3 - ESPECÍFICO: Identificar discursos, prácticas, y saberes de la experiencia en el abordaje de la Educación Sexual Integral a partir del relato de las intervenciones de inclusión educativa llevadas a cabo por docentes principiantes de la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual.	¿Qué discursos y prácticas se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral ante prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual? ¿Qué particularidades locales y regionales (territorialización) se identifican en la implementación de la ESI?	Discursos y prácticas docentes.
	¿Lxs docentes principiantes logran construir saberes de la experiencia en torno al abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad?	Saberes de la experiencia

5. 3. 1. Discursos y prácticas sobre Educación Sexual Integral y discapacidad

En el caso de los discursos y prácticas sobre la Educación Sexual Integral en el abordaje de prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual, las respuestas fueron diversas, pero enunciadas en dos ámbitos de desarrollo: por un lado, en las vinculaciones posibles entre los ejes mencionados en el ámbito de los CSAC; y por el otro, en las propias instituciones de los

niveles obligatorios. En este sentido, trazaremos un recorrido que recupera ambos espacios de despliegue de ciertos discursos y prácticas.

En la *entrevista N° 1*, la persona entrevistada refirió que en ningún momento notó un abordaje explícito sobre la ESI en el CSAC de secundaria. Destacó que en las jornadas institucionales que solían realizarse (antes de la pandemia de COVID-19), se atendían situaciones de *desahogo* por parte del equipo directivo, haciendo énfasis en emergentes interpellantes pero vinculados al ejercicio de la tarea de inclusión (elaboración de configuraciones de apoyo, propuestas pedagógicas individuales, entre otras); pero ninguna temática que aborde a la ESI o a la sexualidad en la discapacidad. Algo similar dice reconocer en la escuela secundaria en la que desarrolló sus primeras experiencias como principiante, donde indica que nunca se abordaron temáticas referidas a la ESI de manera deliberada, y menos aún incorporando a la discapacidad. También sostiene que, ante la pregunta, reconoce que hay un nexo entre la ESI y la inclusión educativa, dado que se comparte la perspectiva de asumir la integralidad de lxs sujetos, cuestión que no están todxs dispuestxs a ver. Una vez destacado esto, la persona entrevistada se remitió a una experiencia transitada durante una suplencia laboral en el CSAC de inicial y primaria (que puede reconocerse como un desafío pedagógico), para caracterizar las prácticas que se presentan en las instituciones que se ven interpelladas por la discapacidad y, principalmente, por la sexualidad de lxs estudiantes que reciben acompañamiento del CSAC. La persona relató:

Quando comencé a trabajar, un nene que, si vos buscas las etapas de desarrollo de Piaget, el nene tendría dos años de edad, pero tenía 5; un nene con obesidad, re grandote, y usaba pañales; era tremendo porque había que planificar para que controle esfínteres, y vaya al baño; bueno, le dijimos a la mamá que ya está, que lo podíamos cambiar nosotros; pero claro, cuando se hacía encima se empezaban a preguntar quien lo cambiaba, ¿cómo?... y bueno eso, y ¿cómo lo cambiamos?... y yo les decía, vamos al baño y lo cambiamos, pero sabiendo que es una situación íntima; ahí esas preguntas uno se las hace, porque había que ayudarlo a que aprenda a bajarse los pantalones, todo... tremendo, y eso no te lo enseñan en el instituto [se ríe]. Una vez va al baño, yo lo espero afuera, y le digo cuando termines entro; bueno, me avisa... y estaba todo sucio, se había sacado el pañal y lo había revoleado; enseguida le dije a la portera si me ayudaba a limpiarlo a él y al baño, y medio que no quería, ¡y no me ayudó!; así que lo tuve que hacer yo... pero bueno, el jardín de alguna manera se desligó de todo eso, de lavarlo, cambiarlo, de guardar su ropa: yo sabía que no lo tenía que hacer, pero no lo podía dejar así sucio, fue tremendo... eso fue en mi primer año [una vez egresadx], pero aprendí un montón, yo que no había hecho prácticas [en la formación docente] en jardín, me re gustó esa experiencia... la seño de la sala no trabajaba ESI, nunca, ni en juegos ni con láminas; menos con el estudiante con el que yo trabajaba, ni tampoco pensar que esto que me ocurrió podía ser abordado desde la ESI.

Recuerdo algunas intervenciones por ahí en los juegos, o en los juguetes, pero había por ejemplo rincones muy marcados de juguetes para neños y juguetes para neñas, pero cada cual iba al rincón que quisiera; y la discapacidad, ni se pensaba desde la sala (*E. N° 1*)

En el caso de la *entrevista N° 2*, refirió no identificar algún momento en el que se aborde la ESI, ni alguna temática referida o vinculada a la discapacidad. Mencionó que las resistencias a su incorporación se dan principalmente en la escuela primaria, donde no se explicita el abordaje o se evita. Por otra parte, en la *entrevista N° 3*, en cambio, indicó que en una escuela primaria en la que estuvo acompañando a un estudiante en una suplencia, reconoció que se abordaba la ESI de manera constante y transversal, dado que la escuela había incorporado el enfoque a su proyecto institucional y curricular. Destacó incluso que no se referenciaba el *momento de trabajar ESI* (*E. N° 3*), sino un abordaje en todas las propuestas de docentes; indicando también que la docente del grado con la que trabajó le mencionó haber cursado ESI en la formación docente inicial, y que también era una docente principiante como la persona entrevistada. Inmediatamente se preguntó si a su vez había un abordaje específico que atendiera, de ser necesario, a la discapacidad, a lo que contestó que desde la escuela primaria no se necesitaron intervenciones particulares; pero reconociendo que incluso no se dan esos abordajes en los propios CSAC; allí refirió:

...como que algunos... siento que, y ahí me pongo yo en el medio, porque por momentos siento que no estoy como preparad[x] para abordar el tema; pero veo como dos grupos de docentes: docentes que están sumamente comprometidos, como que ya la tienen incorporada a la ESI, y bueno, la trabajan desde matemática, sociales, naturales, etc.; y como otros docentes... que tratan de evitarlo; y entonces es como difícil visibilizar eso en las escuelas. Si me paso en la escuela secundaria, que había muchos profes que...no sé, desde por ejemplo Ciencias Sociales abordar la ESI, y hacer como una producción con los chicos, desde la sexualidad, y después ¿qué piensan?, preguntarles y así; eso sí que pasó y me quedó... porque lo veía en Ciencias Sociales, pero no lo veía en Naturales por ejemplo; en Lengua también lo abordamos a partir de los cuentos, bien específico de poder decirle a los chicos cosas y ver como reaccionaban; ver cómo los chicos toman cuando les decís, *bueno... hablemos de sexualidad*; y ellos hablan, bueno algunos disparan para cualquier lado, a otros les da vergüenza, otros ni contestan, y a partir de ahí es que hay que hacer el trabajo; pero sí me parece que todavía está como medio, no sé cómo sería la palabra, como que no me sale, como que no está claro creo, o como que hay dos grupos de docentes, algunos que no quieren trabajarlo, y otros como que lo tiene incorporado, como te decía; y yo estoy como en el medio, ¡no sé!, yo como que estoy descubriendo esto, estoy súper interesad[x] en el tema, estoy haciendo cursos en el INFoD con compañerxs con lxs que nos egresamos, y además estoy leyendo mucho; porque a mi me interpela mucho a mí, como profe, de cómo yo puedo abordarlo. (*E. N° 3*)

Luego se le preguntó si identificaba algún abordaje específico o prácticas determinadas desde el CSAC para acompañar a lxs estudiantes con discapacidad. A ello, respondió recordando que en una oportunidad debió pedir acompañamiento del equipo directivo, ante una estudiante que estaba transitando una situación de abuso intrafamiliar, destacando que las acciones estuvieron destinadas a dar una intervención interinstitucional e intersectorial.

En el caso de la *entrevista N° 4* se dice no reconocer un abordaje de la ESI de manera explícita, o temáticas vinculadas al enfoque de la ESI; y en la *entrevista N° 5*, en cambio, la persona dice no reconocer explícitamente el abordaje, pero sí implícitamente en acciones, que tal vez incluso se alejen al enfoque integral, pero que pueden ser miradas desde la ESI en particular. Allí refiere a la situación que narró con anterioridad (en la que socializó una intervención en la que indicó que un estudiante con asperger no debía usar pañales, dado que no se orinaba en el baño, sino que se masturbaba), y sostiene que si bien no reconoce el trabajo específico de la ESI, si identifica que su intervención, y el poder reconocer que el estudiante con discapacidad se masturbaba en el baño, pudo realizarse debido a que conocía el enfoque de la ESI y las intervenciones necesarias para hablar de temáticas vinculadas a la sexualidad. Asume a su vez, que las dificultades de intervención por parte del CSAC y del médico asistente del estudiante, se debieron a los obstáculos frente a conversar sobre la sexualidad, el cuerpo, los deseos y placeres del estudiante. Allí, refirió:

Veo que los infantilizan bastante... es como que no los pueden ver crecer, algo pasa ahí; por ejemplo, la ESI debería trabajarse con la familia, todos los integrantes de la familia, porque algunas veces para los hermanos también son niños eternos. En el CSAC se trabaja bastante con la familia, pero no temáticas vinculadas a la ESI. Ahora que te cuento, recuerdo que en mi residencia trabajé sobre las enfermedades de transmisión sexual, la menstruación, todo eso, pero cuesta trabajar con las familias; porque por ahí me decían otros docentes que como que eran temas que no se abordaban en la escuela. Una estudiante por ejemplo iba sin bañarse, no le gustaba, y cuando me tocó intervenir, trabajamos sobre el cuidado del cuerpo, la higiene. También estando atenta a que no sea una situación de abuso. (*E. N°5*)

Con respecto al CSAC en particular, mencionó saber que hay una *referente de ESI* que es quién incluso facilita material, pero destaca que no hay acciones institucionales sistemáticas o un abordaje común en torno a la temática. En la *entrevista N° 6*, en cambio, se destaca que, si bien hay unx referente ESI tanto en la escuela de formación integral en la que trabajó, cómo en el CSAC de secundaria, no hay un abordaje común o acciones particulares, y solo se atienden los emergentes situacionales. También, hace referencia a que dichx docente referente de ESI estaba por jubilarse, y que en varias oportunidades le dijo no tener formación específica en la temática, ni expresó motivación por abordar institucionalmente; incluso, señaló que le comentó a lx docente

principiante, que llegó a ser referente dado que ningún otrx docente tuvo intenciones de serlo. Con respecto a los discursos y prácticas, refirió que en diversas oportunidades lxs estudiantes reproducen estereotipos de género que eran naturalizados por lxs docentes de la escuela:

...bueno ahí los chicos también eran re machistas, yo les decía vestite de mujer porque vamos a trabajar un vídeo, y me decían ¡no!; y le decía ... *pero sin estamos jugando*, y no; yo le pasaba videos y películas; por ejemplo, no se si viste la *chica danesa* [película], bueno esa película les pase y la miraron, y como que les hacía pensar viste [se ríe]; depende mucho del docente de los talleres, después el resto es complementario. (E. N° 6)

Luego se le preguntó sobre las intervenciones en la escuela de otrxs docentes, y la posible identificación de prácticas vinculadas a la ESI. Allí refirió que por momentos había resistencia al abordaje, particularmente desde lxs colegas docentes que se veían tensionadxs por abordar las temáticas. De igual modo, refirió con énfasis que en diversas instancias discutió con colegas que decían no abordar la ESI por desconocer cómo, y allí hizo hincapié en que reconoció como central, seguir formándose en temáticas recientes.

Por otra parte, en la *entrevista N° 7* la persona refiere que no logra identificar una situación específica de abordaje de la ESI de manera deliberada. Insiste con demasía, que se le ha dificultado trabajar en pareja pedagógica en las instituciones, dado que ha estado desempeñándose en las escuelas secundarias (CSAC de secundaria), haciendo suplencias cortas. De todos modos, recuerda luego una situación en la que, según destaca, debería haber posibilitado una intervención desde el enfoque de la ESI:

...Por ahí, ahora que estamos hablando, me acordé de una situación, fue así, en una clase de matemática... los chicos estaban jugando con preservativos, que le echaban agua y los inflaban, y con la profe nos dimos cuenta de la situación y hablamos de para que se usaba eso, si sabían para que se usaba, si era para jugar o si sabían el para qué, y ahí ellos dijeron que sí, que sabían que era para tener relaciones sexuales, y que era para cuidarse, y que lo usaban para jugar para divertirse, pero que se los habían dado en la salita y como tenían un montón, lo usaban para jugar; después esa misma clase me paso a mí, que estaba explicándole a un chico, y cuando me doy vuelta veo que en el pelo tengo un preservativo pegado [hace un silencio]... y esa situación no supe muy bien como manejarla, me impactó y dije cómo lo hablo con el estudiante; y ahí es como que lo hablé con él en particular, que tenía que respetarme, que eso no lo podía hacer porque era su maestra, y eso era como una falta de respeto hacia mi persona; y ahí él me negaba todo, como que le dio vergüenza; pero esa situación nomás fue, pasó como muy rápido, porque viste que los chicos tienen otra dinámica... no se abordó institucionalmente, quedó en la nada, fue como un juego, nada más (E. N° 7)

En el caso de la *entrevista N° 8*, se refirió algo similar. Particularmente, la persona entrevistada destacó que en la escuela secundaria no identificó un abordaje específico de lo propuesto por la ESI. Con respecto a la discapacidad, sostuvo: “después en inclusión no se ve mucho el trabajo con ESI, hay muchas situaciones en las que se puede abordar desde ESI y no se abordan, se dejan pasar, como que dicen ya está, se naturaliza, y no se aborda” (*E. N° 8*). En el caso de la *entrevista N° 9*, la persona entrevistada sostuvo que ha identificado momentos en las escuelas en las que se puede o deben abordar algunas situaciones desde el enfoque de la ESI, y que incluso ante situaciones vinculadas a la discapacidad (como un estudiante que está en el ámbito del aula masturbándose), pero que no se actúa de manera acorde:

... me parece que pasa mucho con la ESI eso, se habla mucho de la ESI, pero a la hora de intervenir no pasa nada; los chicos todo el tiempo sacan temas que se pueden analizar, temas súper copados, porque en todas las aulas que he estado surgen temas súper interesantes, pero sin embargo no se les toma como ese valor, y no se habla... no se debate, es cómo se deja, los chicos hablan, pero no los adultos. Por ejemplo, una estudiante que se toca la vulva, y hay que intervenir diciéndole que se puede tocar pero no en frente a nosotras, que puede hacerlo en espacios privados, como en su casa o en el baño, pero no frente a nosotras; y me pasó una vez, que le dije que no estaba mal, que podía hacerlo, porque obviamente todos podemos hacerlo, pero que debía hacerlo sola, trabajando el espacio privado y por respeto; me pasó una situación similar también como estudiante, la coformadora no dijo nada, lo que dijo esa persona fue un grito, un enojo, porque la estudiante se estaba masturbando; y además verlo como algo que no se tiene que hacer, cuando en realidad es algo natural; pero enseñarle a que reconozca los contextos, y que todos nos tenemos que ajustar a las normas de la escuela. Pero la docente le gritó como horrorizada. (*E. N° 9*.)

Luego de relatar esa situación, manifestó que en algunas experiencias que tuvo como docente principiante en escuela secundarias, notó que, a diferencia de otros niveles, lxs estudiantes son quienes ponen en debate algunas cuestiones vinculadas a la ESI, reflexionan, discuten, e hizo énfasis en que a lxs docentes no les queda más opción que abordar. También reconoció que con esos grupos en particular logró establecer un vínculo de confianza que posibilitó que lxs estudiantes estén disponibles a relatar constantemente situaciones vinculadas a la ESI:

... a mi me ha pasado que vienen los estudiantes y te cuentan algo, y no sé, a un profe disciplinar no le dicen, y en ese caso me he preguntado cómo intervenir, porque me pasó varias veces; tiendo a que confíen en mí los estudiantes, más que nada los adolescentes; no sé, muchas veces me dijeron situaciones así... con dudas de cómo actuar en ciertas situaciones; no sé, me han contado cosas que ellos estaban pasando como situaciones de

violencia familiar, embarazos adolescentes también, y muchas cuestiones, algunas emocionales; y no solo con quienes acompañábamos desde el CSAC, sino con todos, porque yo trabajo en el aula y trabajo con todos, todos me tomaban como referente, porque tampoco me veían a mí como docente; no sé, pero para mí no me veían así, porque tenía otras charlas con ellos, les llegaba de otra manera, porque les explicaba en particular, porque los conocía desde otros ojos, otra manera, y se daba esto de la confianza; y tenía autoridad de otra forma digamos, una autoridad distinta, con más llegada con ellos. (E. N° 9.)

Luego relató una situación en la que una estudiante le contó que estaba iniciando un embarazo y que aún su madre no sabía:

...como te digo, por algo te confían eso; esa vez que una estudiante me contó que estaba embarazada, y que su mamá aún no lo sabía; fue en una hora libre en la que me preguntaron si podía explicarles algo de física, y estaba la tutora, pero estaba en otro lado, y yo estaba ahí con el grupo de chicas, y ella en un momento se sentó más cerca; me contó que se sentía mal por algunas cosas que le estaban pasando, y eso, de cómo fue la relación con su familia... y la asesoré de cómo lo podría conversar con su familia, cómo podría llevar la situación, de las materias como iba a hacer; y bueno, yo considero que la escuela debe acompañar la situación, y después le dije a la directora, porque la estudiante parecía que no se lo iba a contar a nadie más; yo igual le decía a la estudiante, que sea ella quien lo cuente a la escuela... porque por ahí veo que se dan situaciones de fracaso escolar o abandono, pero es porque las instituciones no acompañan a los adolescentes. (E. N° 9.)

En el caso de la *entrevista N° 10*, refiere que incluso se han dado situaciones en los recreos de malos tratos e insultos entre estudiantes, como *no seas machona*, y que no ha evidenciado alguna intervención para abordar y que dejen de hablarse de ese modo. Luego relata una situación transitada durante una suplencia en el CSAC de secundaria, en la que se llevó adelante una charla sobre las infecciones de transmisión sexual, donde la persona entrevistada identificó ciertos discursos y prácticas sobre las sexualidades y, particularmente, que no se realizó un abordaje desde el enfoque propuesto por el PESI:

... después en la secundaria sí me tocó estar en una charla donde llevaron a un médico para que... bueno, aborde esto de como cuidarse, las enfermedades de transmisión sexual, pero solamente eso; los estudiantes participaron pero con muy pocas ganas; me acuerdo que fue de todo el turno, de toda la escuela; fue un médico, y se había dejado una urna para las preguntas, pero yo no sé si los chicos no hicieron preguntas o no se leyó la urna porque no se respondieron; y aparecieron algunas intervenciones, pero muy pocas; me acuerdo que [el médico] profundizó en las enfermedades de transmisión sexual con

imágenes, de enfermedades que podían tener, y cómo cuidarse, unas imágenes feas, tremendas...pero mostró muy ligado a las enfermedades de transmisión sexual; no hubieron muchas preguntas, pocas intervenciones, no me acuerdo cuales, pero para ser todo un turno de la escuela, alguien tenía que preguntar algo. Después terminó la charla, y listo... no se recuperó en el aula, no dijeron nada de la charla, no hubo como recuperar eso que se charló; y bueno mis compañeras que están en el otro turno, en el turno mañana, me contaron que también se hizo la misma charla, pero no sé cómo habrá salido ahí. (E. N° 10)

Finalmente, con respecto a las posibles vinculaciones con activismos locales o referentes territoriales que pudiesen acompañar la implementación del PESI, lxs docentes principiantes dijeron no conocer intervenciones de otrxs actorxs, e incluso al momento de narrar situaciones específicas, se reconoció la ausencia de tales vinculaciones; dando cuenta de las particularidades (escasas) de la territorialización, y su vinculación con tales activismos.

5. 3. 2. Los saberes de la experiencia de lxs docentes principiantes

Otra de las dimensiones propuestas para el desarrollo del objetivo específico, se vincula a la identificación de saberes de la experiencia resultantes del abordaje de la Educación Sexual Integral en las intervenciones de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual. Con respecto a esto, en la *entrevista N° 1* se refiere que se ha aprendido mucho de la modalidad, pero no así en el abordaje de la ESI, identificando incluso el carácter transversal de la perspectiva integral:

...Aprendí mucho haciendo en la modalidad ... en ESI me siento súper insegur[x]. Lo peor es que me atraviesa todo el tiempo, todo el tiempo surge algo en la escuela, algunos episodios, en todo, en el recreo, en las burlas, en los gritos, en los tratos. Pero está encasillado en que la ESI es todo lo sexual-biológico, y ahí quedamos, pero va más allá de eso, pero como que lo tendríamos que descubrir... ¿cuánto lleva la ley? ¿14 años?, y queda ahí, muchas bases y sustentos, pero conocemos solo una, pareciera que, dando el aparato reproductor y contando sobre las enfermedades, está trabajada la ESI, y no... (E. N° 1)

En la *entrevista N° 3* también se mencionaron algunas cuestiones específicas, insistiendo en que se logró a partir de la experiencia reconocer la necesidad de buscar acompañamiento en docentes referentes y en equipos directivos:

... porque necesito sacarme todas las dudas, y poder entrar segur[x] a las escuelas y estar segura del acompañamiento al chico con el que toca trabajar, y también esto de yo sentirme bien. Hubo momentos en los que estaba tan insegura de lo que estaba haciendo, tenía tanto miedo, que no estaba bien para sentarme con los chicos, las chicas, y poder trabajar; anímicamente uno tiene que estar bien tranquilo, pero todo el tiempo me

pregunto, me miro, me reviso, eso me quedó de la práctica [la formación docente], el revisarme todo el tiempo, el ser crític[x]s, cambiar fundamentos, darle vuelta; me sirve mucho el trabajar con los otros. (E. N° 3)

Por otro lado, en la *entrevista 5*, se refirió como aprendizaje resultante de la experiencia, la vinculación afectiva necesaria con lxs estudiantes para lograr el desarrollo integral en el acompañamiento pedagógico de las personas con discapacidad. Las demás personas entrevistadas dijeron no reconocer aún saberes de la experiencia construidos en el abordaje de la ESI y en el acompañamiento de las personas con discapacidad, sosteniendo que aún se encuentran en situación de aprendizaje y que posiblemente dentro de unos años puedan identificar con mayor claridad la etapa transitada, y asumir saberes de la experiencia resultantes del oficio.

5. 4. Resultados y discusión a partir de la narración de lxs docentes principiantes

En virtud de las entrevistas realizadas a lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, aproximamos algunas premisas que buscan responder a las preguntas-problema enunciadas al inicio de la presente investigación.

5. 4. 1. Los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes: ESI y discapacidad

Al comienzo de este capítulo destacamos que el objetivo general de la presente investigación ha sido el de explorar los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la Educación Sexual Integral en las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual; para aproximarnos a responder la siguiente pregunta-problema: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?. En este sentido, reconocimos dos dimensiones interrelacionadas: 1) las intervenciones en las instituciones educativas; 2) las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual y el abordaje de la Educación Sexual Integral en tales experiencias de inclusión.

Con respecto a la primera dimensión, hay que destacar que lxs docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual no establecieron una separación temporal y espacial en su desarrollo profesional donde se identificara al egreso como un momento de ruptura; sino que, en cambio, asumieron un continuum de los desafíos reconocidos en la formación docente, y que se prolongaron hacia el ejercicio del oficio una vez egresadxs. Aquí asumimos que ese tránsito por la formación y hacia el ejercicio del oficio se sostiene como *itinerario de desarrollo profesional* que comienza de manera temprana en la propia formación, pero no se encuentra restringido/delimitado por la organización curricular o por la certificación. En este sentido, el *tiempo/espacio* de la formación se despliega mientras el *tiempo/espacio* del desarrollo

profesional comienza a constituirse ante las experiencias de intervención convocadas desde los espacios de la práctica profesional; que lxs posiciona tempranamente como docentes principiantes. En este sentido, la *perspectiva sobre trayectorias* (Nicastro y Greco, 2009) que adoptamos de modo metodológico, nos permitió reconocer ese tránsito, tiempo, y narración del propio quehacer, como un recorrido de vida, subjetivo, y de pasaje hacia múltiples experiencias biográficas y colectivas, que no se ven limitadas por un currículum en particular. Proceso en el que la *dinámica de transformación subjetiva* (Souto, 2017) se hace presente rápidamente (y se prolonga durante los primeros años de ejercicio), ante la coexistencia de tiempos/espacios diversos y formativos.

Se identifica ese *doble tiempo/espacio* de la formación docente: por un lado, el *tiempo/espacio presente* situado en los ámbitos del instituto a partir de la realización de experiencias pedagógicas mediadoras en la construcción del oficio; y en simultáneo, el *tiempo/espacio otro* en las escuelas que brindan lugares para la realización de las experiencias áulicas. Con el egreso, y ante la ausencia de dispositivos de acompañamiento a los primeros años de ejercicio, ese tiempo/narración se constituye únicamente en el brindado por el desarrollo del oficio. En este sentido, respecto a las experiencias laborales en otras condiciones formales a partir de la realización de suplencias o el acceso a horas cátedras/cargos remunerados, allí lxs docentes principiantes dan cuenta de la ausencia del acompañamiento del instituto, y refieren sentirse estar *solxs*⁹⁸ en las experiencias de inclusión educativa, y ante situaciones que son identificados cómo desafíos pedagógicos, que incluso tensionan las instancias formativas propias de la formación docente inicial. Además, cobra relevancia la dinámica de los espacios laborales compartidos, donde el trabajo en parejas pedagógicas con otrxs docentes resulta el primer desafío en torno a la realización de prácticas de inclusión de personas con discapacidad. El desarrollo profesional centrado en la escuela resulta relevante en tanto y en cuanto la realidad escolar desafía a la construcción de saberes específicos para el desarrollo del oficio, ante el *choque de la realidad* (Sierra, 2015).

Con respecto a la segunda dimensión, *las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual y el abordaje de la Educación Sexual Integral en tales experiencias de inclusión*, el principal desafío pedagógico se vincula a la propia representación de lxs entrevistadxs en no saber cómo intervenir ante situaciones que requieren un abordaje desde el enfoque de la ESI. La trama *escuela-docente-estudiante-familia* se torna significativa, y las acciones posibles ante emergentes provoca cierta tensión en las narraciones de lxs principiantes. En simultáneo, logran visibilizar que algunas familias son resistentes al abordaje del PESI ante posiciones que remiten a que las personas con discapacidad no pueden/deben hacer ejercicio

⁹⁸ Aquí nuevamente vemos a la *soledad* como un condicionante de las experiencias e intervenciones educativas. Al igual que lo destacado con anterioridad, la ausencia de espacios comunes para el pensar-actuar, y de colegas que aproximen algunas estrategias de acción, la soledad se presenta como incidente en los desafíos pedagógicos y caracteriza las acciones posibles.

pleno de sus derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, o a vincularse sexo-afectivamente con otrxs. De igual modo, reconocen que la inclusión educativa en el marco del modelo social de la discapacidad, debe posibilitar el acompañamiento a personas para la inclusión educativa real, y que la sexualidad es parte constitutiva de todxs lxs sujetxs. Por ello, reconocemos que, si bien dicen no contar con herramientas de intervención, a lo largo de las entrevistas se remitieron a aprendizaje biográficos y modos de actuar que, frente a un desafío pedagógico, requirieron de ciertos recursos biográficos (Delory-Momberger, 2021) que orientaron a la propia praxis.

Otro de los desafíos se vincula a la continuidad de prácticas sobre la educación sexual que dicen encuadrarse en el enfoque de la ESI, pero que reproducen una perspectiva biomédica de los vínculos sexo afectivos: charlas con especialistas provenientes de la medicina; imágenes explícitas de infecciones de transmisión sexual; métodos anticonceptivos; etc. Allí lxs docentes principiantes identifican como desafío lograr interpelar *devenires* en las escuelas de los niveles obligatorios, haciendo una *práctica interpelante* que permita aproximar el proyecto de la ESI e incorporar una mirada que se aleje del binarismo cisheteropatriarcal, y que esté más atento a las propias subjetividades adolescentes, gustos, y deseos. El obstáculo se representa en lxs propios colegas de las escuelas y en las dinámicas institucionales que no tienen en claridad el enfoque de la ESI; cuestión que impacta en el no poder atender a las necesidades concretas de las infancias/adolescencias que acceden informalmente a la información, o poseen preguntas e inquietudes que deben ser respondidas y acompañadas desde la institución escuela. En este devenir, la sexualidad de las personas con discapacidad queda al margen de las intervenciones, y si bien no se consideraría una ESI específica, al menos lxs docentes principiantes no identifican que en las instituciones el abordaje sea deliberado en reconocer la heterogeneidad de subjetividades, identidades, disidencias, o diversidades funcionales, y corporales. Aquí reconocemos cómo se dificulta identificar experiencias escolares ESI, o la forma de territorialización de la ESI (Lavigne y Péchin, 2021), imposibilitando la profundización de las perspectivas disidentes o de la teoría queer/cuir, dado que se presentan de base dificultades en la propia implementación del PESI. La variable discapacidad se presenta como ausente, porque incluso las intervenciones que dicen estar vinculadas a la ESI reproducen posiciones cisheteropatriarcales, provocando desde la escuela la abyección de las identidades ex-céntricas (Lopes Louro, 2019) por fuera de lo curricular y del formato escolar. Como refiere Bonder (2009), resulta necesaria la escritura del currículum desde una perspectiva de género para cuestionar de manera directa a los saberes de referencia del currículum desde la ESI, y posibilitar la transversalidad de su abordaje (incorporando la mirada crítica de los estudios de género, los feminismos y transfeminismos, y de las disidencias sexuales); para no dejar a la voluntad de lxs docentes. El no abordaje del propio programa limita las posibilidades de trazar un horizonte que

profundice las temáticas del PESI a la luz de la *marea verde* y de los reclamos que se dan desde los activismos socio-sexuales; además, la poca incidencia de activismos locales.

Por otra parte, en la *entrevista N° 3* se refirió que en los espacios de ejercicio del oficio pueden reconocerse situaciones emergentes particulares y situacionales, mientras que en los espacios de la práctica (los cursados en las unidades curriculares) lograban anticipar situaciones y posibles vicisitudes propio del desarrollo de la tarea docente. Allí, reconoce que ese punto de inflexión conlleva a que se preguntara constantemente sobre las intervenciones frente a desafíos pedagógicos específicos, y buscara algunos puntos de referencia de desarrollo del oficio; referencias encarnadas en compañerxs y equipos directivos con cierta *expertise* o *baquía* (Korinfeld, 2019). Las prácticas de masturbación de estudiantes con discapacidad resultan interpellantes para varixs docentes entrevistadxs, remitiendo que el instituto no posibilitó que tales situaciones se constituyeran en objeto de análisis para comprender las intervenciones (incluso se refirió que no se posibilitaron analizar situaciones reales pese a la sinergia de lxs estudiantes). Resulta interesante, de igual modo, cómo lxs docentes principiantes reconocieron que la intervención no debía estar dirigida a censurar la práctica, sino en la búsqueda de un espacio privado⁹⁹. En este sentido, cuando se remiten a su *tiempo/espacio de la formación*, logramos identificar la incidencia de lxs docentes que cedieron el espacio del aula para que realicen sus prácticas (co-formadorxs), y a su vez, modelizaron y pusieron a disposición mediaciones que lograron la construcción de ciertos modos de intervención hacia/sobre las personas con discapacidad: algunxs que incorporan como abordaje trabajar con lxs estudiantes con discapacidad que pueden masturbarse en lugares privados y con intimidad; y quienes actúan con asombro, expresando asco, y censurando la práctica sin ser abordada. De todos modos, lxs docentes entrevistadxs no reconocen el accionar (ante un desafío como éste), como un saber de la experiencia, sino que lo remiten a un quehacer que vincularía a una posición/habilidad biográfica (intuitiva). Posiblemente, ante la dificultad de poder nominar un aprendizaje biográfico que ha permitido construir recursos biográficos específicos. Aquí la demanda se realiza a la propia formación que no aproximó instancias mediadoras que permitiesen la construcción de nociones sobre las formas de actuación y, por lo tanto, no logrando el reconocimiento de marcos de actuación particulares en el acompañamiento de las personas con discapacidad.

Por otro lado, reconocen y denuncian situaciones de violencia en el propio instituto, expresando la dificultad de poder canalizar las demandas y lograr revertir las situaciones desde la propia institución. Esta lectura de situaciones de ejercicio de la violencia declara también que, si se espera acompañar a estudiantes y tramar espacios en otras instituciones, debe comenzarse con el profesorado como espacio propicio y necesario para dicho despliegue. Identificamos, tal como

⁹⁹ Incluso destacan que la masturbación en sí no se presenta como una dificultad, sino su realización en espacios públicos institucionales. Allí sostienen que debería trabajarse junto a las familias para lograr configurar modos comunes de intervención que no vulnere el derecho de lxs estudiantes, o restrinjan sus deseos y placeres.

mencionamos al inicio con Souto (2017), que las instancias formativas en el espacio del instituto son centrales para lograr, como mediaciones, posibilitar que lxs estudiantes se aproximen a modos específicos de abordaje. Recordemos que la formación docente es formación si provoca *trastocamiento*, es decir, si genera *transformaciones* o si lxs sujetos reconocen ese carácter formativo en sus biografías (Ferry, 2004); que a su vez sean durables en quienes transitan la educación superior, permitiendo transmutaciones que se presentan y representan en modos de pensar y pensarse, de vincular-se, de relacionar-se, y de escuchar-se. Allí, el sentido de justicia se presenta como necesario de posibilitar o construir en el propio espacio de la formación, y hay una declamación a lxs docentes de la formación de conjugar experiencias mediadoras más justas; donde la *violación* aparece como un calificativo que irrumpe en las experiencias formativas. Si bien las narraciones no se remiten conceptualmente, podemos reconocer cómo hay una legitimación del dispositivo de masculinidad en tanto que las estudiantes reclaman que los cursantes varones cis eran más escuchados que ellas, e incluso incidían en las decisiones curriculares. Por ello, reconocemos como central que los institutos de educación superior constituyan a las propias experiencias formativas institucionales en objeto de análisis y de intervención, dado que esto permitirá el desarrollo de instancias mediadoras de formación *en situación* (Davini, 2015), posibilitando el despliegue de la reflexión como parte inherente a la praxis docente.

Por otra parte, en la *entrevista N° 5*, se ejemplificó un desafío pedagógico vinculado al acompañamiento de personas con discapacidad referido a la situación de un estudiante que estaba siendo atendido de manera interdisciplinaria, y caracterizado por la toma de decisiones que tendían a restringir su *estar en la escuela*. Reconocemos que la persona entrevistada asumió identificar que el estudiante no se orinaba encima, sino que utilizaba el baño para masturbarse y, tal reconocimiento, posibilitó detener una intervención médica que buscaba que el adolescente se tuviese que poner pañales. Entonces, el desafío se vinculó a la necesidad, en primer lugar, de visibilizar una práctica (la del estudiante) desde una perspectiva amplia sobre la sexualidad y asumir que la práctica de masturbación afectaba su vinculación en el espacio escolar. Ese reconocimiento de lx docente principiante de educación especial con orientación en discapacidad intelectual no fue menor, dado que otrxs colegas (e incluso el propio equipo directivo) no reconocieron lo que estaba aconteciendo. Como refiere Mae Martínez siguiendo a Garland-Thomson (2020), las narrativas sobre las personas con discapacidad se traman generando abyección de la sexualidad como elemento inherente a las personas, y obstaculizando el abordaje escolar. A su vez, la posición docente de la principiante, y su trama con un abordaje interdisciplinario, posibilitó el despliegue de la trayectoria educativa del adolescente que pudo culminar este ciclo lectivo de modo pleno, participando activamente de las propuestas pedagógicas de la escuela secundaria. Finalmente, lx docente principiante asume que, al

incorporar a la sexualidad como una variable a conversar, se posibilitó una mejora en las estrategias de acompañamiento de todas las personas que asistían al estudiante. Aquí identificamos cómo se presenta un modo de intervenir que desconoce la integralidad del sujeto, y de que modo lx docente principiante logra discursivamente interpelar ciertos sentidos al respecto. La intervención de lx docente principiante resultó central y necesaria para, como refiere Untoiglich (2020), construir posibilidad para promover una *mutación civilizatoria* o una *transmutación* que reconozca al sujeto en su integralidad, interseccionando discapacidad/diversidad funcional y Educación Sexual Integral y, por lo tanto, hacer de la escuela un espacio *otro* de *cuidanía* (Najmanovich, 2019). De igual modo, la narración aportada da cuenta de las dificultades presentes para comprender la *I* de integralidad de la ESI, y de cómo dicho movimiento pedagógico posibilita un acompañamiento pleno de las subjetividades, identidades, deseos, placeres, y trayectorias; donde la sexualidad se inscribe como un derecho humano central.

También se reconoció como un desafío la falta de docentes referentes con *expertise* en la cuestión, que en diálogo con una institución que no incorpore el enfoque de la ESI al proyecto institucional, dificulta la intervención en el marco de lo propuesto por el PESI. Incluso la no incorporación de temáticas vinculadas a la ESI en el abordaje de las unidades curriculares de la propia formación en los niveles obligatorios. Ante tales obstáculos, se reconoce que los materiales elaborados por el programa de ESI resultan necesarios y centrales para lograr identificar modos posibles de actuación e intervención. Los saberes de la experiencia de colegas con *expertise* o con cierta *baquía*, resultan necesarios para *ser de referencia* a lxs docentes principiantes que rápidamente logran *leer* ciertas prácticas particulares. En este sentido, siguiendo los aportes de Alliaud (2017), Birgin (2018), Iglesias y Southwell (2020), Terigi (2012), Southwell (2021), y Vezub (2013), las primeras experiencias docentes a partir de las inserciones formales (luego del egreso), se constituyen como espacios potentes del desarrollo profesional para dar legitimidad y margen de posibilidad a los conocimientos y saberes construidos en la propia formación; pero si las instituciones no acompañan los procesos de inserción desde una perspectiva de práctica reflexiva, con una posición de ecología narrativa (Bolívar, 2016), o si desde los institutos de educación superior no se realizan estrategias de acompañamiento en tales procesos, los saberes de la experiencia que se van construyendo se tensionan con los marcos de referencia constituidos en la formación docente inicial. En este sentido, lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual dijeron no contar con espacios de acompañamiento (tanto como dispositivos formales, o como estrategias de acompañamiento desde las instituciones), y asumen cierta *soledad* para el ejercicio; y si bien reconocen que ante intervenciones específicas debido a estudiantes con discapacidad (como se refirió en el caso de un estudiante con asperger) existen espacios para pensar las prácticas de inclusión, no ocurre lo

mismo con las intervenciones que requieren la incorporación de la ESI como proyecto pedagógico particular. La *soledad* restringe el pensar-actuar juntxs, y condiciona la propia acción de lxs docentes principiantes, que enuncian requerir espacios en los que se dialogue sobre la propia praxis. A su vez, la ESI en personas con discapacidad sigue presentándose como disruptiva, un tabú escolar. Allí la relación *discapacidad-inclusión-ESI* es escasa, presentándose situaciones que requieren necesariamente (en tanto política pública y de derechos humanos) la intervención desde la perspectiva de derechos y ESI; pero ante el desconocimiento (podríamos asumir por acción u omisión) no se llevan a cabo de manera sostenida. Reconocemos que tal relación emerge, incluso de modo disruptivo, pero como objeto de trabajo a partir de posicionamientos singulares docentes; no así como una dimensión a ser trabajada por la institución en su conjunto. Por ello, si bien en el despliegue del desarrollo profesional asumen que hay docentes con cierta *expertise* en prácticas de inclusión, no poseen saberes de la experiencia, didácticos o pedagógicos para el abordaje de la ESI en general, o con personas con discapacidad en particular.

5. 4. 2. El abordaje de la U.C. ESI en la formación de docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual

Como segundo objetivo específico, propusimos caracterizar el abordaje de la Educación Sexual Integral transitado durante la formación docente inicial por docentes principiantes de la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual (en Esquel, Chubut), para lograr responder la siguiente pregunta-problema: ¿Qué características formativas se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la formación docente inicial?; reconociendo como dimensión las características formativas en la formación docente inicial.

En este sentido, con respecto a las características formativas en la formación docente inicial de la unidad curricular Educación Sexual Integral, es común la caracterización de que el abordaje no resultó ser suficiente para aproximar instancias mediadoras (Ferry, 2004) que logren reconocer las particularidades de la modalidad de educación especial ante situaciones referidas a la ESI. Incluso, remiten a que otras unidades curriculares vinculadas al reconocimiento del sujeto pedagógico posibilitaron comprender aún más el carácter singular del sujeto con discapacidad, y a la sexualidad como parte constitutiva. Esa relación transversal referida, es reconocida en el proceso de la entrevista e invocación de los relatos sobre la cuestión, pero no una acción deliberada institucionalmente. En el caso de la unidad ESI, remiten que incluso no accedieron a materiales específicos para reconocer el abordaje con personas con discapacidad, lo que conlleva a presentar dificultades particulares ante desafíos pedagógicos en las instituciones educativas. En este sentido, la primera etapa de preguntas vinculadas a los desafíos pedagógicos remitió que, hacia la segunda parte, se asumiera que las dificultades formativas en la unidad curricular ESI

generaron impedimentos para desarrollar modos de acción frente a desafíos pedagógicos propios del quehacer del oficio. Allí, el INFoD como oferente de cursos en ESI, es mencionado por lxs docentes principiantes destacando la pertinencia de los abordajes en el enfoque de la ESI. Pero la aproximación a la formación permanente es resultado del asumir que, en el desarrollo profesional centrado en la escuela se presentan situaciones interpelantes y movilizantes, desafíos pedagógicos particulares que conllevan a reconocer la necesidad de acercarse a marcos teóricos *otros* que logren aproximar herramientas para la intervención. Los propios saberes de la experiencia *interiorizados* pero dinámicos y contingentes, requieran ante la interpelación de la asistencia de saberes *exteriorizados* (propios de la formación permanente), para lograr desarrollar saberes específicos para la intervención (Davini, 2015).

De todos modos, si bien remiten a que pueden identificar que en la formación se han profundizado algunas cuestiones vinculadas a la sexualidad de las personas con discapacidad, no reconocen un abordaje transversal del programa de ESI en la formación, y mencionan encontrar dificultades en el propio desarrollo de la unidad. Es interesante como en la *entrevista N° 2* se sostiene que la cursada cuatrimestral de la U.C. ESI no es suficiente, en tanto que no se tramó con el campo de la práctica profesional. Incluso, remitió que deberían contar con un cursado más extenso y en años anteriores. De modo similar, se asume que el cursado de tal unidad aproximó marcos teóricos pero no conocimientos para la práctica (remitiendo a la dicotomía teoría-práctica).

Con respecto al campo de la práctica profesional, ámbito plausible de articular con el desarrollo conceptual de la U.C. específica o del programa ESI, lxs docentes entrevistadxs refirieron que en pocas ocasiones se constituyó como objeto de análisis a la sexualidad de las personas con discapacidad; sólo ante situaciones emergentes a partir de la realización de las experiencias de la práctica en el campo, y en virtud del propio interés de ellxs como estudiantes. Vemos que no se logra tramar un proyecto educativo común según lo propuesto por la Res. del CFE N° 24/07 referida con anterioridad; sino que se van dando ciclos formativos distintos en cada ámbito, sin una interrelación común y compartida: el de la práctica en el *tiempo/espacio de la formación*, y por el otro lado el del *tiempo/espacio de las escuelas asociadas* (y también formativas). En ese tránsito de las trayectorias por múltiples tiempos y espacios, no reconocen lxs docentes principiantes que haya un abordaje con coordenadas similares. En esta perspectiva práctica de la ESI, se volvió a referir en la *entrevista N° 4* como necesario que en el ámbito de la formación se tensionen las propias dinámicas institucionales, y que se constituyan en objeto de análisis para interpelar en primer lugar el propio modo de estar y vincularse en la formación.

En líneas generales, destacan reconocer algunos aspectos generales del abordaje de la ESI, pero no las particularidades específicas para la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. Asumen que el cursado permitió conocer conceptos

específicos: género, derechos, sexualidad; o procesos, como las olas feministas; pero no así intervenciones desde la modalidad en los espacios institucionales. Esto se presenta como un elemento central, dado que el no abordaje específico, según lxs propixs entrevistadxs, ha condicionado las intervenciones en el desarrollo profesional, sintiéndose sin conocimientos o saberes al respecto; y si bien logran reconocer el abordaje de la modalidad desde el marco político pedagógico, y en clave del modelo social de la discapacidad, no logran tramar dicho abordaje con lo propuesto por el PESI. Se reconoce finalmente que, ante el no abordaje de la especificidad, no se logra desde la formación des-subjetivar, des-sujetar, y re-subjetivar (Ferry, 2004) y, por lo tanto, las intervenciones docentes se remiten a un actuar *intuitivo*, que utiliza repertorios biográficos contradictorios incluso con la perspectiva de la ESI (como jugar a vestirse de mujer, tal como se refirió en la *entrevista N° 6*).

5. 4. 3. Discursos, prácticas, y saberes de la experiencia: Inclusión Educativa, ESI, y discapacidad

Finalmente, propusimos como tercer objetivo específico identificar discursos, prácticas, y saberes de la experiencia en el abordaje de la Educación Sexual Integral a partir del relato de las intervenciones de inclusión educativa llevadas a cabo por docentes principiantes de la modalidad de educación especial con orientación en discapacidad intelectual; buscando responder la siguientes preguntas-problema: ¿Qué discursos y prácticas se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral ante prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual?; y ¿Lxs docentes principiantes logran construir saberes de la experiencia en torno al abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad?. En este sentido, definimos dos dimensiones: discursos y prácticas docentes; y saberes de la experiencia.

Con respecto a los *discursos y prácticas*, reconocen lxs docentes principiantes en particular que son pocas las instancias en las que se enuncia declarativamente el abordaje de la ESI, y es prácticamente nulo el trabajo transversal en las instituciones. Esto conlleva a que sea inexistente el desarrollo particular con las personas con discapacidad. Allí, se reconoce que los episodios que irrumpen son constantes, presentando la oportunidad para realizar un abordaje de la ESI, pero que en pocas oportunidades se realiza una intervención desde lo propuesto por el PESI. Este abordaje inexistente se tensiona con el propio ejercicio de las prácticas de inclusión, donde las escuelas “comunes” parecen desligarse de algunas tareas de cuidado, y dejar en manos de lxs docentes de apoyo a la inclusión las tareas de acompañamiento. Esa fuga de la escuela común tensiona a lxs docentes principiantes que reconocen que el acompañamiento de las trayectorias incumbe a todxs por igual.

Sólo una entrevistada dijo reconocer discursos y prácticas deliberadas en el abordaje de la ESI (*entrevista N° 3*), donde el trabajo se da transversalmente en algunxs profesorxs. Allí, la

persona entrevistada destacó que la docente del grado (con quien trabajó) cursó de igual modo ESI en la formación docente inicial. De todos modos, el trabajo particular con personas con discapacidad es escaso. Lx mismx entrevistadx logra categorizar al colectivo docente según su proximidad al enfoque de la ESI, según quienes abordan transversalmente, y quienes desconocen completamente el proyecto del PESI, y evitan hablar al respecto; en ese contexto, lx docente principiante se inscribe en el *medio* de tales posiciones; y desde allí expresa su interés por seguir formándose al respecto. En los CSAC a su vez, no se presentan abordajes específicos en cuestiones vinculadas a la ESI.

En la *entrevista N° 5* por otra parte, se remitieron experiencias que dan cuenta de los discursos y prácticas que inciden en las estrategias de acompañamiento. La persona entrevistada, al referir que el equipo que acompañaba al estudiante creía que éste se orinaba y, por lo tanto, debía usar pañales; y a su vez, la intervención de lx docente principiante visibilizando una práctica de masturbación y su narración a tal equipo, provocando cierta vergüenza al respecto, da cuenta del entrecruce entre dos discursos y prácticas: uno que no posibilita reconocer al sujeto con discapacidad en su integralidad, y otro que se dispone a denominar cuestiones y mejorar las propuestas de intervención. Allí se presenta la infantilización como un modo de constituir al sujeto con discapacidad que obtura modos más plenos de intervención.

En otras narraciones, refirieron que de cierto modo lxs docentes referentes en ESI representan un estilo de discurso y práctica sobre la ESI, pero dadas las particularidades de asignación del rol, hay obstáculos para una real concreción del PESI, no constituyéndose como referentes reales a lxs cuales acudir para pensar las intervenciones. En algunas entrevistas, hubo referencia a que son lxs estudiantes del nivel secundario quienes traccionan a un abordaje específico de la ESI, que incluso trazan un horizonte de interrogación e interpelación más amplio; donde la territorialización y participación estudiantil cobra relevancia (Lavigne y Péchin, 2021). De igual modo, las personas entrevistadas no reconocen una acción directa de otros organismos o activismos locales que logren monitorear o traccionar la real implementación del PESI. Allí reconocemos que la territorialización posible del PESI y de las políticas públicas de géneros y sexualidades, queda supeditada sólo a la intervención de las instituciones educativas y de lxs agentes ministeriales encargadxs de dicha implemetación, no habiendo activismos locales que logren poner en agenda a la ESI en las escuelas, o desbordando los márgenes de acción de las instituciones para una real implementación del PESI. Lxs docentes principiantes incluso no reconocen a los activismos locales u otras instituciones y organismos que puedan incidir para la efectivización del PESI.

En tal proceso, lxs docentes principiantes dijeron que lxs docentes de las escuelas no llegan a comprender la necesidad de otorgar mayor complejidad a las intervenciones, y la recuperación necesaria de abordar el enfoque de la ESI. Por ello, asumen como central la

necesidad de incorporar a la ESI como práctica de acompañamiento, en tanto que incluso se presentan situaciones en las que lxs estudiantes, en un espacio de confianza y de autorización, comparten situaciones que atraviesan y es el *espacio escuela* el propicio para identificar tales situaciones. Allí la autoridad es una cuestión emergente, reconociendo al lazo que se establece y la autorización de lxs docentes como práctica de un *estar juntos* y, de cierto modo, de confianza. Resulta interesante cómo en el proceso de narrar unxs docentes principiantes caracterizó el proceso de posicionarse en un lugar de autoridad distinto en los espacios institucionales, incluso a referir que lxs estudiantes no lxs ven como *docentes* sino como *acompañantes* de las experiencias pedagógicas; y ello, provoca una autorización específica que permite el establecimiento de un lazo de confianza (Greco, 2012) que autoriza la narración de situaciones vinculadas a las sexualidades, identidades, vínculos sexo-afectivos, y maternidades/paternidades.

En segundo lugar, con respecto a *lxs saberes de la experiencia* a partir de las prácticas de inclusión y el abordaje de la ESI, lxs entrevistadxs muestran dificultades para poder objetivar los saberes construidos, siendo que incluso fueron mencionando algunos de ellos a lo largo de las entrevistas. Ya con respecto a los saberes de la experiencia vinculados al abordaje de la ESI desde la modalidad, dicen en general no contar con saberes al respecto, pero algunos destacan que han logrado reconocer la necesidad de aproximarse a otrxs colegas para conversar al respecto, y que puedan facilitarles modos posibles de intervención. A su vez, asumen una posición crítica reflexiva de interrogación y pregunta constante como un saber de la experiencia resultante de los primeros años del ejercicio del oficio; identificando la centralidad de la vinculación afectiva con lxs estudiantes con discapacidad para el acompañamiento de tales personas en las experiencias educativas. En este sentido, reconocemos cómo se presentan dificultades para poder denominar los propios saberes de la experiencia que se van construyendo en el desarrollo del propio oficio, y tal como refiere Terigi (2012), en las entrevistas dijeron constantemente estar aún en proceso de formación, de crecimiento, o de despliegue; no logrando verbalizar los saberes construidos o en proceso de construcción en el marco del desarrollo profesional. De igual modo, se reconoce la ausencia de dispositivos institucionales o ministeriales para el acompañamiento de tales procesos de tránsito de las trayectorias, que no posibilitan el reconocimiento de saberes de la experiencia y su sistematización. Ante las primeras inserciones docentes, y en virtud de cierta soledad reconocida por lxs principiantes, resulta necesario construir espacios y tiempos otros para lograr el despliegue del pensamiento y de la reflexión sobre la tarea, recuperando a los propios desafíos como generadores potenciales de saberes de la experiencia, logrando el *encadenamiento de experiencias* (Alliaud, 2012) para avanzar en una sistematización de tales recorridos, y aportar a una memoria escolar situada (Porta, 2021; Suárez, 2021). El propio tránsito y recorrido de las trayectorias de lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual ante prácticas de inclusión y con el posible abordaje de temáticas vinculadas a la ESI,

permiten reconocer la ausencia de espacios específicos para poner el pensamiento y la reflexión en el centro de la escena, y *narrarse* de manera emancipadora (Greco, 2012).

Destacar finalmente que si bien no lograron expresar saberes de la experiencia, a lo largo de las entrevistas fueron arrojando elementos que permiten reconocer el desarrollo de dichos saberes; interpeladxs por las preguntas abiertas y guiadxs ante una atención flotante en la investigación, fueron poniendo en palabras, narrando y relatando ciertas situaciones y modos de actuación que permiten comenzar a reconocer tales saberes: las intervenciones cuidadosas; la interpelación de construcciones estereotipas y prejuiciosas sobre las personas con discapacidad; la necesidad de profundizar marcos teóricos y modos de acción; la centralidad de tramar modos de intervención junto a otrxs colegas; la necesidad de establecer vínculos afectivos con lxs estudiantes que permitan un mayor desarrollo de las prácticas de inclusión, y habilitar la confianza construyendo un lazo que posibilite la escucha ante situaciones referidas a las sexualidades, identidades, y vínculos sexo-afectivos entre adolescente.

Esta tesis, es un mirar hacia el Horizonte...

Para la Astronomía el horizonte es la línea imaginaria que separa, pero simultáneamente une, el cielo y la tierra de manera perceptibles para quien observa; es decir, que existen tantos horizontes como personas en este mundo. Cuando la línea del horizonte se cierra, da lugar a un plano que contiene a quien lo contempla. La línea del horizonte varía según el lugar desde el cual observemos. Así, si estamos en un barco, en el mar abierto, el horizonte será una línea levemente curvada, casi perfecta; si estamos en una ciudad, el horizonte mostrará la silueta de casas, árboles, algún monumento, la barda.

¿La escuela nos enseña a mirar/desear horizontes? ¿Cuáles son los horizontes que la escuela nos enseña a mirar? ¿Quiénes caben en esos horizontes; ¿Desde y hacia donde miramos? ¿Qué sentidos tienen (les damos a) esos horizontes? ¿Qué caminos nos hacen recorrer? ¿Junto a quiénes los recorreremos?

Que sean horizontes que al trazarlos hagan de nuestros imaginarios de justicia, posibilidades de justicia real.

Que sean horizontes que separen menos y que unan más, que disuelvan las dicotomías y que den lugar a los “entre”; horizontes de encuentros, horizontes de andar juntas.

Que sean horizontes desde y hacia el “estar juntas”, y que ese “estar juntas”, parafraseando a Carlos Skliar, nos implique no solo en el deseo y la posibilidad de desarrollar un proyecto común, sino también en el descubrimiento de las (nuestras fragilidades); de las interdependencias que nos unen y nos sostienen y que le hacen lugar a la mirada y al gesto amoroso.

Que sean horizontes que en oportunidades se muestren suaves, armónicos, pero que en la dinámica de sus formas nos recuerden que esos horizontes son también espacios de disputa.

Que sean horizontes que nos lleven por los caminos de los afectos, el amor y los cuidados. Entonces, tendrán que ser los caminos del feminismo porque, como dice bell hooks, sin el pensamiento y la práctica feminista nos falta la base para crear vínculos afectivos poderosos.

Horizontes que nos muestren los modos para acabar con las dominaciones, con las violencias, con las injusticias “para que podamos ser libres para ser quienes somos, para vivir vidas en las que abracemos la justicia, en la que podamos vivir en paz.

Horizontes que, al igual que el feminismo, sean para todo el mundo.

Grosso [et. al.], 2021, p.35-35.

Capítulo 6 – Conclusiones: premisas provisorias y nuevos interrogantes

Al inicio de la presente tesis se describieron las distintas instancias transitadas que fueron constituyendo el objeto de estudio. En este sentido, la incorporación de la unidad curricular Educación Sexual Integral en las ofertas de formación docente en el año 2012, y en particular en el *profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual* de Esquel (Chubut), conllevaron a que nos preguntemos sobre los alcances de dicha incorporación, pero principalmente en virtud del desarrollo profesional; en tanto que buscamos explorar sobre los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la Educación Sexual Integral en las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. Ante ello, fue necesario conjugar una intersección entre la formación docente inicial, el desarrollo profesional de docentes principiantes, la inclusión educativa de personas con discapacidad, y la Educación Sexual Integral, para posibilitar acercarnos al objeto. De igual modo, la descripción inicial del marco político pedagógico, permitió caracterizar el contexto socio-histórico y político-educativo de las experiencias pedagógicas narradas por lxs docentes principiantes, en tanto que las mismas se realizan en espacios educativos configurados por dicho marco. Allí se pudo profundizar en cómo las normativas nacionales, en diálogo con las internacionales/transnacionales (como en el caso de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y las normativas antecedentes mencionadas en el capítulo I vinculadas a los géneros y sexualidades), van configurando federalmente a las propias normativas provinciales. Con la sanción de las Leyes N° 26.150 de Educación Sexual Integral, y la N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) se inicia una nueva etapa en el sistema educativo que conlleva al interés del Estado en incorporar a la ESI en las experiencias educativas de todos los niveles, y en la reestructuración del propio sistema a partir de la LEN, ampliando la obligatoriedad de la escuela secundaria y creando las modalidades educativas; entre ellas, la modalidad de Educación Especial. En simultáneo, la puesta en marcha del Consejo Federal de Educación (CFE) para la sanción de resoluciones complementarias que de manera mancomunada con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) también creado por la LEN, van reestructurando al propio sistema y trazando un itinerario de revisión de prácticas y experiencias educativas, estableciendo una serie de acuerdos federales: organización de las modalidades, del sistema formador, etc. Esto toma mayor relevancia con las políticas federales de reorganización de la formación docente que impactan rápidamente en la provincia del Chubut a partir de la revisión de las formas de gobierno de los institutos, de los diseños curriculares, la ampliación en años de cursado, y la elaboración de reglamentos marco. Por otra parte, resulta central la mayor incidencia del propio INFoD en las acciones de desarrollo profesional que en la perspectiva de la formación centrada en la escuela, van aproximando acciones presenciales y virtuales diversas. En la

jurisdicción, este devenir se trama con la sanción de una nueva ley de educación (Ley VIII N° 91).

Por otra parte, con la sanción de la Ley ESI, el Programa de Educación Sexual comienza a elaborar materiales diversos de abordaje principalmente para los niveles obligatorios; mientras que se llevan adelante acciones de desarrollo profesional en formato de jornadas, que se complementan a las acciones del INFoD en cursos federales virtuales. A su vez, provincialmente se crea el Programa de Educación Sexual Integral, quedando en la órbita de los equipos técnicos que acompañan el desarrollo de las experiencias educativas institucionales, y conformados por profesionales de ámbitos diversos como de psicología, psicopedagogía, medicina, abogacía, etc. En el caso del nivel superior, son escasas las intervenciones del programa, quedando las temáticas vinculadas al PESI en la órbita de las necesidades institucionales, y ante el cursado de las unidades curriculares específicas.

También referir que la educación especial se conforma como modalidad del sistema educativo, y en el marco del modelo social de la discapacidad se comienzan a establecer acuerdos y modos de abordaje que tienen como principio a la inclusión educativa. Allí, el trabajo de lxs docentes de apoyo a la inclusión con formación específica según las orientaciones de la modalidad, cobran relevancia ante ciertos desafíos que se van presentando en las llamadas “escuelas comunes”. Este tránsito del paradigma de la integración a la inclusión, se caracteriza a su vez por las tensiones propias de prácticas docentes instaladas y ajenas a la perspectiva del derecho. En el caso de la jurisdicción, reconocemos la presencia de instituciones como los CSAC con una modalidad de trabajo particular, en tanto que lxs docentes se inscriben en la gramática escolar de las escuelas de los niveles obligatorios a partir del acompañamiento educativo de las personas con discapacidad.

Es en este devenir que lxs docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual despliegan sus primeras experiencias docentes, encontrándose frente a desafíos pedagógicos que interpelan y movilizan lo transitado en la formación docente; desafíos que a su vez lxs llevan a construir saberes pedagógicos o de la experiencia específicos que permitan la construcción de mayores herramientas de intervención. La inclusión educativa y su trama junto a la Educación Sexual Integral se torna particular dado que, pese al cursado en la formación docente de la unidad curricular ESI, hay dificultades para establecer vinculaciones entre el abordaje de la modalidad propiamente dicho con la incorporación de la propuesta pedagógica de la ESI. En simultáneo, la ESI resulta ajena o desconocida para el colectivo docente en ejercicio y con cierta *expertise*, lo que dificulta que lxs docentes principiantes reconozcan con claridad una referencia docente que brinde algunas orientaciones en las intervenciones. Postulamos en la presente tesis, la premisa de que el sistema sexo-genérico cisheteropatriarcal también es parte del repertorio de *saberes por defecto* (Terigi, 2012), imposibilitando la interpelación y de modificación de ciertos

discursos y prácticas que se constituyen desde la heteronorma. De igual modo, lxs docentes principiantes presentan dificultades para comprender específicamente la propuesta pedagógica de la ESI, cuestión que queda en evidencia en las entrevistas donde se encuentran ausentes las referencias a producciones del PESI; o las propuestas teórico-analíticas del programa, como los ejes de la ESI o las puertas de entrada. Este desconocimiento arroja a su vez, la posibilidad de no lograr reconocer la implementación del programa en las escuelas de los niveles obligatorios, y obstaculiza el acceso a fuentes de información disponibles desde el PESI para otorgar complejidad a las intervenciones. De igual modo, dicen identificar que son pocas las instituciones que explícitamente abordan a la ESI, o que la incorporan en sus proyectos educativos; quedando la intervención solo a demanda de lxs estudiantes, o ante episodios que irrumpen (utilizando una de las puertas de entrada propuestas por el PESI)¹⁰⁰. Aquí reconocemos un punto problemático: si durante la formación docente inicial no se logra trastocar las propias construcciones sexo-genéricas y/o estereotipos en torno a los géneros y las sexualidades, así como tampoco se profundiza conceptualmente sobre el abordaje de la ESI en la trama de la modalidad de educación especial; y luego, en las escuelas en las que realizan su desarrollo profesional tampoco se presentan abordajes en esta clave, es probable que se continúen presentando dificultades para la implementación real del PESI, y más aún, para trazar un horizonte de interpelación que profundice incluso lo propuesto por la Ley ESI (teoría queer/cuir, la sustitución de la diversidad por la disidencia, las pedagogías transfeministas, etc.). Debemos destacar, de igual modo, que el cursado de ESI en la formación docente permite al menos la construcción de ciertos modos de mirar las identidades y subjetividades (podríamos usar la metáfora de *ponerse las gafas o lentes multicolor*), dado que lxs docentes principiantes dicen conocer en la formación docente inicial situaciones de violencia vinculadas a cuestiones de género, o en las instituciones *ven* que no hay un abordaje *integral* en el acompañamiento de las subjetividades otras.

Ahora bien, en términos teóricos metodológicos al seleccionar como muestra a lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual egresadxs entre los años 2017-2019 de un instituto de educación superior de Esquel (Chubut), se asumió la necesidad de profundizar en marcos teóricos-metodológicos que anclen en la perspectiva biográfica-narrativa, y permitan el análisis del discurso reconociéndolo principalmente como una construcción subjetiva, temporal, espacial, y compleja. En simultáneo, se presentó el desafío de construir relatos y narraciones con docentes principiantes que, al igual que en otras investigaciones que utilizan como técnica a la entrevista en profundidad, presumen a priori no tener mucho para contar. Allí la técnica de entrevista abierta y semiestructura posibilitó

¹⁰⁰ A ello reconocemos la ausencia de activismos locales que tracen una territorialidad de la ESI que, desde matices y variables locales, logre traccionar la real implementación del programa. Según la entrevista realizada a uno de los integrantes de la Mesa de Diversidad e Identidad de Géneros de la Cordillera Chubutense, las intervenciones se realizan solo para denunciar la posible vulneración, pero son nulas las acciones entre tales activismos y las instituciones educativas. En este sentido, la territorialización de la ESI aún sigue conjugándose, y los activismos recién comienzan a trazar un modo de abordaje de la ESI desde coordenadas locales.

acompañar el ejercicio de pregunta-reflexión, identificando que una vez egresadxs lxs docentes, no encuentran a otrx actor o actriz educativx que vuelva a preguntarles sobre el ejercicio de la docencia. Por ello, se hace énfasis en el aporte al campo educativo que hacen las investigaciones que posicionan a lxs docentes principiantes como enunciadores de sus experiencias, asumiendo que tiene mucho para contar, decir, y poner en circulación como parte de la memoria pedagógica, en un ejercicio de *subjetividad nómada* (Braidotti, 2006). Es necesario y urgente que en la trama propuesta en la presente investigación, se continúen realizando indagaciones sobre el desarrollo de las prácticas de inclusión de personas con discapacidad ante la incorporación de la ESI, para lograr sistematizar experiencias, reconocer desafíos, y habilitar nuevas preguntas que permitan conjugar políticas de desarrollo profesional que, de modo de centralizar en la escuela, logren incorporar fehacientemente a la ESI como movimiento pedagógico. Al indagar bibliográficamente, y en base a la lectura de la normativa nacional y jurisdiccional, se reconoció la ausencia de dispositivos o acciones que acompañen a lxs docentes principiantes en sus experiencias pedagógicas, y se identificó en las entrevistas, que ellxs declaman que requieren *escucha, pensar* junto a otrxs, y *reflexionar* en torno a la tarea. También, en esta línea teórico-metodológica, fue central adoptar la perspectiva de trayectorias aportada por Nicastro y Greco (2009), dado que permitió trazar a las propias narraciones docentes en un marco de temporalidad que no comenzó ni expiró con la certificación formal de lxs docentes principiantes; sino que reconoció al propio transitar de la formación y su continuum hacia el desarrollo profesional, a modo de itinerario, recorrido biográfico, de vida, en situación y tiempos/espacios yuxtapuestos.

Finalmente, como en todo proceso de investigación, fueron surgiendo nuevos interrogantes y preguntas, que han trazado un horizonte de indagación para futuras investigaciones. Inicialmente, reconociendo que la muestra focalizó en docentes egresadxs de un instituto de educación superior de la región administrativa III de Esquel (Chubut), podemos preguntarnos: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes egresadxs en otros institutos de la provincia, que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual? ¿Qué características formativas se reconocen en tales institutos en el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual?; ¿El diseño curricular de la formación es atravesado por la perspectiva de género y la pedagogía transfeminista e interseccional?; ¿El currículum prescripto invisibiliza, silencia, o niega la relación sexualidad-discapacidad?; ¿Cuáles son los discursos y prácticas que se reconocen en dichos territorios en el abordaje de la Educación Sexual Integral ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual?; ¿Toma relevancia la dimensión afectiva y erótica-placentera en el desarrollo de la ESI?; ¿De qué modo actúa el saber por defecto mediante la reproducción del orden sexo-genérico?; ¿Lxs docentes principiantes logran construir saberes de

la experiencia en torno al abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad?; ¿Los institutos de educación superior o las instituciones ministeriales, convocan a tales saberes?; ¿Cuál ha sido la incidencia de las medidas tomadas por la propagación del COVID en el desarrollo de tales experiencias?; ¿De qué modo la virtualización y posterior vuelta a la presencialidad ha incidido en la realización de las actividades formativas en el ámbito de la FDI?. Preguntas e interrogantes que dan margen de posibilidad a seguir indagando sobre la cuestión, extendiéndose a otras regiones de la provincia para comenzar con esta tesis exploratoria y avanzar hacia una investigación explicativa.

De igual modo, las personas entrevistadas, al momento de caracterizar sus intervenciones y estrategias de acompañamiento, refirieron situaciones en las que se reconoció a la vergüenza como un emergente que interrumpía una acción, o a la soledad como condicionante para el pensar-actuar en el propio ejercicio; incidentes ambos en el desarrollo de desafíos pedagógicos. Allí reconocemos una posible línea de trabajo para futuras investigaciones, que pueden partir de lo indagado en la presente tesis, recuperando el giro afectivo, o la dimensión afectiva, y sus categorías analíticas, que permitan otorgar complejidad a la cuestión: intimidad pública; la vergüenza como dispositivo disciplinador; la felicidad como orientación; y el afecto pedagógico (Ahmed, 2015; Arfuch, 2005; Watkins, 2019).

Esta tesis se ha desarrollado como un gesto pedagógico educativo que, desde una posición de mirada hacia el horizonte, ha buscado caracterizar experiencias pedagógicas mediante la narración y confianza de docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual de Esquel (Chubut); buscando trazar una cartografía situacional, que permita profundizar en otras investigaciones los escenarios y paisajes delimitados aquí. Como docente en la formación de formadorxs, militante de la Educación Sexual Integral, con un compromiso educativo en el territorio, y como investigador en la Universidad Nacional de Quilmes, dejo aquí un trabajo de tesis que exploró sobre la cuestión, esperando que lo delimitado pueda ser profundizado y ampliado en otras investigaciones, y que a su vez, arroje algunas reflexiones sobre el acompañamiento a las personas con discapacidad y las prácticas de inclusión educativa, buscando redoblar los esfuerzos por hacer efectiva la propuesta pedagógica de la Educación Sexual Integral, posibilitando la configuración de instituciones y prácticas educativas más plenas, justas, amorosas, y emancipadoras.

Bibliografía

Aguirre, J., y Boxer, M. (2020) Cartografías normativas de la Formación Docente Argentina (1999-2015). Resemantizando sentidos políticos en tiempos de esperanza” *Revista Entramados*, vol. 7, N° 7.

Aguirre, J., y Porta, L. (2019) La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 29, vol. 1, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil (Argentina).

Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Ciudad de México: UNAM-PUEG.

Aiello, B., y Fernández Coria, C. (2015) Experiencias de iniciación en la docencia. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 83-104). Buenos Aires: Noveduc.

Aiello, B., y Menghini, R. (2015) Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcciones de un itinerario complejo. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G.. *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 63-81). Buenos Aires: Noveduc.

Alliaud, A. (2014) Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação* V. 19 N. 56.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A. (2018) Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la formación de los docentes y la enseñanza en las escuelas de hoy. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, N°. 28, p. 33-47. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Alliaud, A. (2018) El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, V. 13, N° 2, p. 278-293. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002

Alliaud, A. (2019) *Ser educador hoy: de problemas a desafíos pedagógicos*. En Noveles Uruguay: acompañando educadores en sus primeros pasos. Conferencia central en regionales de Maldonado y Montevideo del proyecto Noveles Educadores (CFE). Uruguay.

Alliaud, A. (2021) *Enseñar hoy: apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A., y Suarez, D. (2011) *El saber de la experiencia : narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Alliaud, A., y Vezub, L. (2012) El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educ.*, V. 12, N° 37, p. 927-952. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7211

Alliaud A., y Vezub L. (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: OEI.

Alliaud, Andrea (2012) *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. Buenos Aires: UNSAM.

Alliaud, A., y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 11, N° 10. p. 111-130. ISSN 1851-6297. ISSN en línea 2362-3349

Anijovich, R., Capelletti, G. (2018) La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, 2018, pp. 74-92. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Ansaldo, Sofía. "Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas" *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, vol. 8, no. 1, 2020, pp. 127-132. <https://doi.org/10.1515/soprag-2020-0010>

Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arfuch, L (2005), "Cronotopías de la intimidad" en Leonor Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.

Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Atkinson, P., y Delamont, S. (2015) *Perspectivas analíticas*; en Denzin, N., y Lincoln, Y. (comps.) (2015) *Métodos de recolección y análisis de datos Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Baez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Informe. CLACSO.

Baez, J. (2021) *Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: un recorrido reciente en Argentina*. *Communitas, [S. l.]*, v. 5, n. 9, p. 156–165, 2021. Disponible em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763>.

Barrancos, D. (2019) *Infancias excluidas. La discriminación por orientación sexual y de género en el sistema escolar*. En Pitluk, L., y Boggino, N. *La inclusión educativa como construcción: Puentes y caminos para pensar y recorrer*. (pp. 83-103). Rosario: Homo Sapiens.

Birgin, A. (2012) La formación, ¿una varita mágica?. En Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Birgin, A. (2018) Formación docente e igualdad en la Argentina: tensiones y disputas en los discursos públicos. En *Actas Los desafíos de la educación inclusiva: 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Birgin, A. (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Birgin, A., y Charovsky, M. (2013) Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*. N°. 39. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 33-48

Boggino, N. (2021) *¿Inclusión o accesibilidad educativa para tod@s? Pensar una escuela que no excluya: análisis de casos*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Boggino, N., y Boggino, P. (2019) Escuela para todos, ¿posibilidad o derecho? De la integración a la accesibilidad universal. En Pitluk, L., y Boggino, N. *La inclusión educativa como construcción: Puentes y caminos para pensar y recorrer*. (pp. 17-43). Rosario: Homo Sapiens.

Bolívar, A. (2016) “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional” en *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2). 341-365. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>

Bolívar, A. (2014) Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), p.711-734. Disponible em: <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>>.

Bonder, Gloria. 2009. “Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento” En: Congreso Internacional Sare 2008, “Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad”, EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer Vitoria-Gasteiz.

Braidotti, R. (2006). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona, España: Gedisa.

Branda, S. A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e044. <https://doi.org/10.24215/23468866e044>

Britzman, D. (2016 c). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de educación*, 7(9), 13-34. Traducción: J. A. Gómez y L. Calandra

Calderón López Velarde, J. (coord.) (2020) *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Edit Universidad de Antioquia.

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Comps.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres- Isis Internacional, N° 24, pp. 77-89.

Crenshaw W., Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. En *University of Chicago Legal Forum*, 2, Article 8. Disponible en: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

Dapello, M., y Saveiro, M. (2020) Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador. En Seoane, V., y Martínez, M. (comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp. 113-133). Rosario: Prohistoria.

Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Delory-Momberger, C. (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 341-350. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-306>

Díaz, N., Antonelli, A., y Martínez, J. (2015) Cuando los desafíos se multiplican: profesores que trabajan con alumnos integrados. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 125-143). Buenos Aires: Noveduc.

Díaz, N., y Menghini, R. (2015) Los principiantes y la tensión con las instituciones educativas. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 107-123). Buenos Aires: Noveduc.

Duschatzky, Silvia (2007): *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós

Fabbri, L. [et. al.] (2021) *La masculinidad incomodada*. Rosario: UNR Editora, HomosSapiens.

Fairclaug, N. (2005). *Análisis crítico del discurso*. Lancaster University, Reino Unido.

Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora* (25), pp. 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Femenías, M., y Seoane, V. (2020) Escuchar las voces de los “silencios” patriarcales. En Seoane, V., y Martínez, M. (comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp. 19-40) Rosario: Prohistoria.

Feroli, R., y Mantovano, D. (2019) El lugar de la diversidad en la Formación Docente. En Pitluk, L., y Boggino, N. *La inclusión educativa como construcción: Puentes y caminos para pensar y recorrer*. (pp. 105-43118). Rosario: Homo Sapiens.

Ferry, G. (2004) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas

flores, v. (2015) ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Escritos heréticos. Disponible en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>

flores, v. (2019) *¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica*. Descentrada 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>

flores, v. (2020). El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo. *Mora*, (25), 249-254. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8537>

flores, v. (2021) Con luz propia. Una posible figuración para las masculinidades lésbicas. En Fabbri, L. [et. al.] (2021) *La masculinidad incomodada*. Rosario: UNR Editora, HomosSapiens.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018) *Escuelas que enseñan ESI*. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral.

Fonseca, S. (2021) *La ilusión masculina*. CABA: Editorial Chirimbote.

Gajardo, K (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo. *ReiDoCrea*, Nº 8, (pp. 167-185).

Galletti, H. (2020) Perspectiva de género y derechos humanos en la formación de los futuros docentes de educación especial. En Seoane, V., y Martínez, M. (comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp. 197-214). Rosario: Prohistoria.

Gamba Carolina (2019) *Les docentes en su laberinto: problematizaciones subjetivas en torno al discurso de la ESI*. Actas de las VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. (pp. 1-13)

González del Cerro, C. (2020). Debate: La Educación Sexual Integral, ¿es feminista?. *Mora*, (25), 215-218. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8532>

González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista Del IICE*, (47), 187-200. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9646>

Greco, B. (2012) Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional. En Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. (pp. 65-84). Buenos Aires: Paidós.

Grosso, Belén (coord.). (2021) *Conversar la escuela: Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Buenos Aires: Chirimbote.

Grotz E., Plaza M. V., González del Cerro C., González Galli L. M., Di Marino L., (2020) La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesores de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciencia & Educação, Bauru*, V. 26, e20035, <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa.

Guber, Rosana (2011). *Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGrill Educación (6° Edición)

Iglesias, A., y Southwell, M. (2019) Paradojas de formarse como docente siendo “recién llegados”. *Rev. Diálogo Educ.*, V. 19, N. 60, (pp. 447-468).

Iglesias, A., y Southwell, M. (2020) Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. V. 19 N° 40 (pp. 71 – 89) doi: 10.21703/rexe.20201940iglesias4 ISSN 0717-6945 ISSN en línea 0718-5162

Jiménez-Narváez, M. (2020) La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. V. 12, N°. 23 (p. 45-58) <https://doi.org/10.31639/rbfp.v%vi%i.287>

Jones, D., y Blanco, R. (2021) Varones atravesados por los feminismos. Deconstrucción, distancia y reforzamiento del género. En Fabbri, L. [et. al.] (2021) *La masculinidad incomodada*. Rosario: UNR Editora, HomosSapiens.

Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En L. Arango, L., M. León y M. Vivero (Comps.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 123-146). Bogotá: Uniandes/ Tercer Mundo Editores.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 49-62). Buenos Aires: ISIS-FLACSO-Ediciones de las Mujeres N° 24.

Kohan, M. (2021) *Hacia la equidad educativa, una transformación necesaria y urgente*. Sanmartin, G (comp.) *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: entre la tarea artesanal y el saber pedagógico* (pp. 31-44). Buenos Aires: Noveduc.

Korinfeld, D. (2019) De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodriguez, C. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. (pp.15-39)Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2020) *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2020) Impedir que el mundo se deshaga. En Bondía, J. L., Cubas, C. J., y Rechia, K. C. *Elogio del profesor* (pp. 77-117). Madrid: Miño y Dávila.

Lavigne, L. (2020). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Mora*, (25), 235-242. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8535>

Lavigne, L., y Péchin, J. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. *Ejes De Economía Y Sociedad* ISSN 2591-4669, 5(8). Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). <https://doi.org/10.33255/25914669/585>

Lerman, G. (2019) El trabajo de repensar y construir una escuela para todos. En Pitluk, L., y Boggino, N. *La inclusión educativa como construcción: Puentes y caminos para pensar y recorrer*. (pp. 63-82). Rosario: Homo Sapiens.

López, M., y Medina, E. (2018) Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Louro, G. L. (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>

Mallimaci F. y Giménez Béliveau V. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. En Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Mariposas Mirabal. (2019). *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11196>

Martínez, M. (2018) Discapacidad, género y educación: contribuciones de los estudios de discapacidad y feministas a la construcción de una educación inclusiva. En *Actas Los desafíos de la educación inclusiva: 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Martínez, M. (2020) Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural. En Seoane, V., y Martínez, M. (comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp. 71-90). Rosario: Prohistoria.

Menghini, R. (2015) La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 17-38). Buenos Aires: Noveduc.

Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., y Muñoz Oyarce, F. (2019) Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educ. Pesqui., São Paulo*, v. 45, e192146. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>

Metzdorff, V; y Safranchik, G. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4.

Morgade G. et al (2018) *A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado*. OPPPEd - FFyL-UBA

Morgade, G. (2019) *La educación sexual integral como proyecto de justicia social*. *Descentrada*, 3 (1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>

Mosse, G. (1997). *Hacia una nueva masculinidad*. Madrid: Talasa.

Najmanovich, D. (2020) Ni afuera ni adentro de las cajas: de la inclusión a la convivencialidad. En Untoiglich, G., y Szyber (comps.) *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes* (pp.125-162). Buenos Aires: Noveduc.

Negrin, M., y Bonino, G. (2015) Iniciación anticipada en la docencia: entre ser estudiantes y profesores. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 179-192). Buenos Aires: Noveduc.

Neiman G., y Quaranta G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Métodos cualitativos I. Los problemas metodológicos*. Buenos Aires; CEAL.

Nicastro, S., y Greco, M. (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Buenos Aires: Noveduc.

Ojeda, C., Scharagrodsky, P, y Zemaitis, S. (2018) Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada* 3(1), e067. <https://doi.org/10.24215/25457284e067>

Pascual Valverde, S. (2019) Acerca de los primeros años de Desarrollo Profesional. Claves para el diseño del acompañamiento a noveles educadores sociales en Uruguay. *Convergencias. Revista de Educación*. V. 2, N° 4. (pp. 59-71) Mendoza: Editorial Facultad de Educación UNCuyo.

Pérez, A., y Latino, D. (2021) Maestros y maestras de apoyo a la inclusión (MAI): responsabilidades, prácticas y recorridos conceptuales en pos de lo común. En Sanmartin, G (comp.) *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: entre la tarea artesanal y el saber pedagógico* (pp. 119-134). Buenos Aires: Noveduc.

Piovani, J. (2018). El diseño de la investigación. En Marradi, Alberto, Archenti, Nélide y Piovani Juan Ignacio; *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editorial.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires, Argentina: FFyL. UBA.

Porta, L., y Méndez, J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 335-339. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-305>

Preciado, P. (2004). “Entrevista com Beatriz Preciado”, por Jesús Carrillo. *Cadernos Pagu*, (28), 375-405. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100016>.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, J., y Alonso Sánchez, J. (2019) Cuerpos disidentes y diversidad funcional: lo sexual como espacio de MILLCAYAC. *Revista Digital de Ciencias Sociales*. V. 5, N° 9. ISSN: 2362-616x. (pp. 207-226) Mendoza: Centro de Publicaciones, FCPyS, UNCuyo.

Rueda, A. (2020). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. *Mora*, (25), pp. 255-262. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8538>

Sánchez-Sáinz, M. (2018) Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. En Ocampo González, A. *Pedagogías Queer*. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Sanmartin, G (comp.) (2021) *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: entre la tarea artesanal y el saber pedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.

Sanmartín, G. (2021) Aproximaciones al rol del docente de apoyo a la inclusión. En Sanmartin, G (comp.) *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: entre la tarea artesanal y el saber pedagógico* (pp. 45-66). Buenos Aires: Noveduc.

Sanmartín, G. (2021) Construir apoyos en la escuela. Entre la artesanía y el saber pedagógico. En Sanmartin, G (comp.) *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: entre la tarea artesanal y el saber pedagógico*(pp. 19-28). Buenos Aires: Noveduc.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía) Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Scharagrodsky, p., y Zacarías, N. (2015) Resistencias y empoderamientos. Cuerpos que «importan» en el sistema educativo argentino actual. *TEMAS DE EDUCACIÓN*. V. 21, N. 1 (pp. 201-216).

Schewe, L. (2021) *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria*; tesis de investigación realizada para la obtención del doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Plata.

Seoane, V., y Martínez, M. (comp.) (2020) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias*. Rosario: Prohistoria.

Serra, J. (2015) ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 39-61). Buenos Aires: Noveduc.

Severino, M., y Dappello, V. (2019) Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 4, 1- 15. <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs3/index.php/sabe-resypracticass/article/view/2213>

Skliar, C., y Giuliano, F. (2020) Del requerimiento del otro hacia una mirada ética sobre la educación. En Untoiglich, G., y Szyber (comps.) *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes* (pp.103-124). Buenos Aires: Noveduc.

Southwell, M. (2013) Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad. En Southwell, M., y Romano, A. *La escuela y lo justo ensayos acerca de la medida de lo posible*. (pp. 57-83). Buenos Aires: Editorial UNIPE

Southwell, M., y Romano, A. (2013). *La escuela y lo justo ensayos acerca de la medida de lo posible*. Gonnet, Prov. de Buenos Aires: Editorial UNIPE.

Southwell, M (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CABA: CLACSO. IUCOOP. CTERA. UBA.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homa Sapiens Ediciones.

Suárez, D. (2021) “Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>

Szyber, G. (2020) El devenir paradójico de la inclusión. Alcances de su enunciación y su práctica. En Untoiglich, G., y Szyber (comps.) *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes* (pp. 67-102). Buenos Aires: Noveduc.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1994). *La entrevista en profundidad*. Barcelona: Paidós

Tejero Coni, G. (2017) Historia de una lucha: la Educación Sexual Integral (ESI) y la formación docente. En Bach, A. M. (comp). *Género y docencia: Reflexiones, experiencias y un testimonio*. (pp. 43-70). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Terigi, F. (2012) La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 111-133). Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires : Santillana.

Tyack, D., y Cuban L. (2001) *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, México

Untoiglich, G. (2020) Las promesas incumplidas de la inclusión. En Untoiglich, G., y Szyber (comps.) *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes* (pp. 27-65). Buenos Aires: Noveduc.

Untoiglich, G., y Szyber (comps.) (2020) *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes*. Buenos Aires: Noveduc.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Métodos cualitativos I. Los problemas metodológicos*. Buenos Aires; CEAL.

Vezub, L. (2010) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco.

Vezub, L. (2011) Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. Dossier Las políticas de acompañamiento pedagógico. *Revista del IICE* N°30 . (pp. 103-124). ISSN 0327-7763

Vezub, L. (2013) Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*. V. 6, N°. 1. ISSN 1688-5287.

Watkins, Megan (2019), “Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación”, en Propuesta Educativa, 51, Vol.1. (Traducción de Mariana Nobile).

Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)*. Tesis de posgrado. UNLP - FHCE.