



## LA NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA PARA RECONOCER DESAFÍOS DE LA ESI: INTERSTICIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

### A NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA RECONHECER DESAFIOS DA ESI: INTERSTÍCIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

### THE PEDAGOGICAL NARRATIVE AS A STRATEGY TO RECOGNIZE THE CHALLENGES OF ESI: INTERSTICES OF INITIAL TEACHER TRAINING

José Luis Gómez Chamorro<sup>1</sup>

#### **Resumen**

En este artículo se presentan articulaciones entre las narrativas pedagógicas (en tanto estrategia teórica-metodológica) de docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, y sus experiencias en Educación Sexual Integral; para la recuperación de intersticios entre la formación docente inicial y el desarrollo profesional en virtud de sus primeros trabajos en prácticas de inclusión de personas con discapacidad, buscando reconocer desafíos de tal política pública en clave territorial. Cabe aclarar que se elabora recuperando los resultados del trabajo de campo realizado para la maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes (2022), en virtud de la tesis final que buscó indagar sobre los desafíos pedagógicos vinculados a la ESI en el desarrollo profesional de profesoras principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual. Metodológicamente se recuperaron tres perspectivas: la perspectiva sobre trayectorias, el método narrativo-biográfico o biográfico y el análisis del discurso.

**Palabras clave:** Formación Docente; ESI; Narrativas Pedagógicas

#### **Resumo**

Este artigo apresenta articulações entre as narrativas pedagógicas (como estratégia teórico-metodológica) de professores iniciantes da educação especial com orientação em deficiência intelectual e suas experiências em Educação Sexual Integral; para a recuperação de lacunas entre a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional em virtude de seu primeiro trabalho em práticas de inclusão de pessoas com deficiência, buscando reconhecer os desafios dessa política pública em chave territorial. Ressalte-se que é elaborado recuperando os resultados do trabalho de campo realizado para o mestrado em Educação da Universidade Nacional de Quilmes (2022), em virtude da tese final que buscou investigar os desafios pedagógicos vinculados à CSE no desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Especial com orientação em deficiência intelectual. Metodologicamente, foram recuperadas três perspectivas: a perspectiva das trajetórias (Nicastro e Greco; 2012); o método narrativo-biográfico ou método biográfico e análise do discurso.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; ESI; Narrativas Pedagógicas

#### **Abstract**

This article presents articulations between the pedagogical narratives (as a theoretical-methodological strategy) of beginning special education teachers with an orientation in intellectual disability, and their experiences in Integral Sexual Education; for the recovery of gaps between initial teacher training and professional development by virtue of its first work in practices of inclusion of people with disabilities, seeking to recognize challenges of such public policy in a territorial key. It should be noted that it is prepared by recovering the results of the field work carried out for the master's degree in Education at the National University of Quilmes (2022), by virtue of the final thesis that sought to investigate the pedagogical challenges linked to CSE in the professional development of Beginning Special Education teachers with orientation in intellectual disabilities. Methodologically, three perspectives were recovered: the perspective on trajectories, the narrative-biographical method or biographical method and discourse analysis.

**Keywords:** Teacher Training; ESI; Pedagogical Narratives

Recepción: 16/04/2024

Evaluado: 30/04/2024

Aceptación: 23/05/2024

### **Un posible punto de partida**

¿Por qué indagar sobre la Educación Sexual Integral (ESI) en el acompañamiento de personas con discapacidad? ¿Y en la formación docente? ¿en el desarrollo profesional de docentes?, y ¿por qué particularizar en las narrativas pedagógicas de docentes principiantes de la modalidad de educación especial, y en sus desafíos pedagógicos ante el abordaje de la ESI? Como primera cuestión, he de indicar que estos últimos años se han ampliado los estudios de género en torno a las experiencias educativas en virtud de la paulatina incorporación del enfoque de la Educación Sexual Integral en los distintos niveles del sistema educativo a lo largo del país, no sin tensiones, resistencias, e intersticios. Sin dudas movimientos socio-sexuales como #NiunaMenos y la Marea Verde han resultado determinantes en tal proceso. De todos modos, muchos de los trabajos académicos que buscan indagar sobre la articulación entre ESI y la formación tematizan centralmente en los niveles obligatorios, dejando habilitada la pregunta sobre el Nivel Superior, y principalmente sobre la formación de formadorxs.

En este sentido, hay que recordar que la Educación Sexual Integral como enfoque y proyecto ético-político busca interpelar las formas de reproducción de las desigualdades por motivos de género, en función de un sistema cisheteropatriarcal (heteronormado), sexista, y binario. El enfoque de la ESI aproxima experiencias educativas más justas, plurales, amorosas, interpellando las prácticas heteronormadas 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; y en clave interseccional. Es decir, que resulta central colocarse gafas multicolor<sup>2</sup> para mirar la formación docente desde la perspectiva de género.

En segundo lugar, referir que para la tesis de maestría avancé en indagar en experiencias particulares en la cordillera de Chubut, en virtud de que se ha incorporado a la ESI como unidad curricular en las ofertas formativas hace más de diez años, haciéndola parte de la formación docente inicial, y siendo un acto fundacional necesario de sistematizar y analizar en pos de reconocer potencialidades y desafíos a más de diecisiete años de sancionada la Ley 26.150 de ESI. En este sentido, resulta necesario

centralizar en la formación docente inicial para lograr reconocer alcances y desafíos de tal política pública, y así conjugar posibles articulaciones que atiendan a las nuevas demandas, agendas, y desbordes.

Por ello, en el presente trabajo se recuperan las primeras experiencias docentes de profesorxs de Educación Especial en discapacidad intelectual, mediante la evocación de episodios, escenarios y relatos de docentes principiantes a partir de narraciones, en pos de reconocer los desafíos pedagógicos emergentes por la realización de prácticas de apoyo a la inclusión ante el abordaje de la Educación Sexual Integral. El interés en los abordajes de la ESI en la modalidad de Educación Especial se debe a 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 discapacidad<sup>3</sup>, los contenidos, las problemáticas y/o temáticas vinculadas a los cuerpos, las sexualidades y el enfoque de la ESI.

En este sentido, reconozco 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. 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. Este artículo busca avanzar en estos “reconocimientos”, narraciones y evocaciones.

### **Intersticios entre la formación docente, el desarrollo profesional, la educación inclusiva, y la ESI**

La palabra *intersticio* proviene del latín *interstitium*, con el prefijo *inter* que significa entre; *statum* que representa detenimiento, sin movimiento o parado; y el sufijo *io*, resultado o respuesta. Reconocer los intersticios, nos permite ocuparlos, establecer diálogos entre dos partes de un sistema o unidad, y así, darle movimiento, continuidad. Por ello, este artículo presenta algunos espacios que podrían considerarse intersticios resultantes de los desafíos pedagógicos en el pasaje entre la formación docente inicial y el desarrollo profesional de docentes principiantes; particularmente por el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad. Intersticios que son complejos, multidimensionales, pero que nos permitirán reconocer tensiones, alcances y desafíos variados, y que han sido obtenidos a partir de las narrativas de docentes principiantes, que han habilitado y puesto a disposición sus perspectivas, vivencias, y formas de entender la práctica docente. Las narrativas, a diferencia de las clásicas maneras de construir y analizar datos, nos permiten acceder a la palabra de docentes, reconocer sus interpelaciones, resonancias, gramáticas; y así, avanzar en la comprensión completa y multireferencial.

En esta línea, propongo algunas preguntas que dan sentido y organización a este artículo buscando reconocer tales *intersticios*. Transversalmente me pregunto ¿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?, y ¿Cuáles son las incidencias del marco político pedagógico de la formación docente, de la modalidad de Educación Especial, la ESI y de la formación de profesorxs de educación especial con orientación en discapacidad

intelectual en particular, ante la sanción de la leyes como la N° 26.150 (Ley ESI) y N° 26.206 (Ley de Educación Nacional) y la posterior transformación del sistema?

Con respecto a la ESI, ¿Qué características se reconocen en su abordaje en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la formación docente inicial? ¿Cuáles son los discursos y prácticas que subyacen ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual? Algunas de estas preguntas son respondidas mediante la evocación de narrativas pedagógicas de docentes principiantes para avanzar en la sistematización de tales experiencias y reconocer los alcances y desafíos de la ESI a más de 17 años de la sanción de la ley.

Inicialmente, se presentan a continuación algunos aspectos conceptuales que de manera sintética permitirán precisar esas lentes teóricas desde las cuales nos aproximaremos a reconocer algunos intersticios en las narrativas, por lo que indicaremos aportes en torno a la formación docente y el desarrollo profesional, lxs docentes principiantes y sus desafíos pedagógicos, la ESI y la educación inclusiva de personas con discapacidad.

### **La formación docente y el doble tiempo de quienes transitan experiencias formativas en educación superior**

Reconocemos 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.

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. 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, etcétera).

Reconocemos per se, que la formación docente es un trayecto de construcción de la propia subjetividad, 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.

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). Asimismo, entendemos 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.

También observamos 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 (Terigi, 2012; Vezub, 2013; Souto, 2017; Alliaud, 2017); saberes otros, distintos y a veces divergentes de los que espera desarrollar la formación docente.

### **El desarrollo profesional docente como continuidad de la formación inicial**

Al respecto, 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, 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, el perfeccionamiento docente. 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 suple una formación deficitaria, aproximando herramientas 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 y 2018; Southwell, 2021) construyó una gramática escolar sobre la formación docente continua que aún debe ser repensada y transformada. En cambio, la perspectiva de desarrollo profesional propone algunas transformaciones teórico-metodológicas que resultan centrales para reconocer.

A partir de los acuerdos educativos internacionales, y en nuestro país con la sanción de la Ley N° 26.206 y la resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), se incorpora el desarrollo profesional como sustitutivo del perfeccionamiento docente. Este cambio no es solo nominal, sino que implica una posición ético-política y didáctica-pedagógica diferente. Por un lado, la perspectiva de desarrollo profesional se relaciona con la lógica de la formación centrada en la escuela (Vezub, 2013). Es decir, 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 noveles.

Con respecto a esto último, 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 es docente novel el 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). 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. Entendemos que son 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 permanente de las experiencias que se suscitan en las instituciones, la perspectiva del desarrollo profesional (DP) 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 de DP 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. Y, por lo tanto, hacer objeto de análisis a la propia práctica para volver sobre ella desde marcos teóricos actualizados, posiciones didácticas específicas, etcétera. Los aprendizajes construidos en el marco del DP a partir de instancias de formación permanente se producen en situación; es decir, aprendizajes “entre”; “entre” contextos escolares determinados; “entre” grupos-clase específicos; y se inscriben “entre” comunidades educativas espaciotemporales dinámicas, contingentes, situadas.

### **¿Por qué recuperar la narrativa sobre la experiencia en docentes principiantes?**

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 y, por lo tanto, formativas. 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. Son 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 formadorxs.

En el caso de la provincia de Chubut, está habilitado el ingreso en el sistema educativo de estudiantes avanzadxs que cuenten con más del 70% u 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. 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. Esto es así 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, entre otros (Iglesias y Southwell, 2020).

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) 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”.

Tercero, el ingreso al oficio de lxs docentes principiantes está caracterizado por tránsitos 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 pasaje de ser estudiante a ser 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 que se constituye en 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, etcétera. 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 reconocen que resulta crucial que lxs docentes principiantes establezcan vinculación directa con quienes transitan el oficio docente (Menghini, 2015) con ciertos saberes de la experiencia o baquía (Korinfeld; 2019). 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. Por ejemplo, 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, ¿y qué ocurre con el abordaje del enfoque de la ESI?

Quinto, hay que 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. 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. Es central asumir 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.

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 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, 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.

### **Articulaciones teórico-metodológicas**

En virtud de lo indicado, para la tesis de maestría de quien escribe resultó crucial el entrecruzamiento entre la perspectiva sobre trayectorias (Nicastro y Greco, 2009), el método narrativo-biográfico (Bolívar, 2016; Suárez, 2021; Porta, 2021) o biográfico (Arfuch, 2002) y el análisis del discurso (Fairclaug, 2005; Arnoux, 2006). En primer lugar, porque la perspectiva de trayectorias propuesta por Greco y Nicastro (2009) reconoce a la formación 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). Es decir, que las trayectorias también son relatos históricos, y a su vez *narrativos*, 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 particular. Se recuperó 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 posibilitó metodológicamente *leer* esas narraciones.

En segundo lugar, el *método biográfico-narrativo* aportó herramientas en tanto técnica de construcción de datos y como herramienta analítica<sup>4</sup>, 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 movimiento. 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 narrar-se y relatar-se, más aún ante las primeras experiencias docentes. Relatos situados en un tiempo, en un lugar, en un contexto territorial, social e histórico.

Allí la perspectiva de *ecología narrativa* (Bolívar, 2016; Porta, 2021; Suárez, 2021) resulta crucial 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 artesanal.

### **Cartografiando un devenir situacional de las experiencias ESI de docentes principiantes**

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, la identidad, las sexualidades, y los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos. Cabe destacar que en la región las políticas sexuales fueron disímiles. Según Jéssica Báez (2015), la región se vio caracterizada por políticas con leyes puntuales (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, ante movimientos conservadores y religiosos reaccionarios a tales políticas, y por el advenimiento de gobiernos anti-derechos sexuales, y considerados de derecha (Morgade, 2018).

En el mismo año de sanción de la Ley ESI (2006), 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 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.

Ya en el año 2008, se elaboran los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral aprobados por el CFE, que establecen abordajes federales curriculares comunes para todos los niveles del sistema educativo y, en simultáneo, para el desarrollo de dichos lineamientos, el programa de ESI fue elaborando diversos materiales para el trabajo curricular, como láminas, posters, audiovisuales, cuadernos didácticos para la práctica docente. También, se llevaron adelante capacitaciones “masivas” nacionales y jurisdiccionales.

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 Educación Sexual Integral para todos los niveles y modalidades, definiendo lineamientos conceptuales y la obligatoriedad de incorporar espacios específicos para el abordaje de la ESI en la formación docente inicial, así como la constitución de equipos referentes de tal política pública en las instituciones.

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, perteneciente al campo de la formación general y bajo el formato de taller, 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, en la provincia de Chubut 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 provincial), que incorporó por primera vez en la formación a la unidad curricular denominada Educación Sexual Integral en el cuarto año de FDI (su ubicación en la grilla curricular varió según las ofertas).

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), pudiendo narrar sobre sus propias experiencias pedagógicas y permitiendo reconocer tensiones, desafíos, rupturas y continuidades, entre el propio proceso formativo y el desarrollo profesional ante sus primeras experiencias docentes, en el acompañamiento pedagógico de personas con discapacidad en virtud del tratamiento de temáticas vinculadas a la ESI.

En este sentido, 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 transitado 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 evocándolos como narrativas pedagógicas, nos permitirán identificar, en este caso, las particularidades de la trama entre la Educación Especial con las demás políticas públicas, los alcances, discursos y prácticas en torno a la Educación Sexual Integral, la potencialidad y transversalización de la ESI en la formación docente inicial y, finalmente, caracterizar sus desarrollos profesionales y trazar posibles dispositivos de acompañamiento que pongan en valor y circulación tales saberes de la experiencia, en un diálogo necesario entre el derecho a la educación, la formación docente, la educación sexual integral, y la educación inclusiva.

### **Intersticios entre la formación docente y el desarrollo profesional ante experiencias ESI en prácticas de inclusión: algunos resultados**

A partir de lo indicado, en el trabajo de maestría se realizaron doce entrevistas, de las cuales se han seleccionado algunas representativas, con el objetivo de caracterizar cómo la narrativa como perspectiva teórico-metodológica posibilitó la identificación de desafíos vinculados a las prácticas de inclusión y la ESI. En este sentido, se comparten a continuación algunos pasajes, fragmentos, retazos de extensas narraciones buscando ilustrar algunos intersticios.

En primer lugar, 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; es decir, una vez egresadxs de la formación. Al

narrar sus desafíos pedagógicos transitaron dos tiempos/espacios particulares: el primero, referido al *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 el segundo, relacionado al *tiempo/espacio* de sus experiencias como principiantes egresadxs.

En este sentido, por ejemplo, en *la entrevista N° 1<sup>5</sup>* se refirió que inició recién sus experiencias laborales una vez egresadx, y 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; que muchas veces se presentan como resistentes a la inclusión educativa de personas con discapacidad. Esto pudo reconocerlo, indicó la persona, recién en el ejercicio luego del egreso, dado que en el espacio de la práctica del instituto realizó sus experiencias en escuelas especiales (a la que acuden estudiantes con multidiscapacidad y reciben atención de docentes MAI), pero no en prácticas de inclusión en escuelas comunes, donde se realizan acompañamientos desde el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAC)<sup>6</sup>.

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. Estas 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 deseos 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 cómo 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 invitó 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 enfoque ESI. 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 cuáles 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 tenés 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 ESI 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.

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. 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 (en la formación docente inicial), 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, 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. 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 docente 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 mí me pasó en la escuela X, 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, porqué 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 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 grosas, 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 dejo 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)

En la *entrevista N° 5*, la persona entrevistada 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; bah, 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)

Finalmente, a la persona entrevistada N° 5 se le preguntó si reconocía dificultades en el abordaje de la ESI, y cuáles 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* 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. Sostuvo: “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 N° 6)

### **Los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes: ESI y discapacidad**

Al comienzo de este artículo se destacó que el objetivo general de la investigación de maestría realizada buscó explorar los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la ESI en las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, para lograr 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 asumir 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.

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; esto podría considerarse un primer intersticio.

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* 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). Esto podría considerarse, un segundo intersticio.

Con respecto a 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 enfoque ESI ante posiciones que remiten a que las personas con discapacidad no pueden/deben hacer ejercicio 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, considerar 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 con 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; etcétera. 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 podemos considerar un tercer intersticio.

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. Aquí hay un cuarto intersticio.

Las prácticas de masturbación de estudiantes con discapacidad resultan interpelantes 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 privado. 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. Aquí un quinto intersticio.

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 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. Aquí un sexto intersticio.

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. 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.

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 qué 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. 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 juntos, 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.

### **Tramas y diálogos necesarios para pensamientos *entre***

La formación docente, el desarrollo profesional de lxs docentes principiantes y sus desafíos pedagógicos, la ESI y la inclusión educativa se traman en la configuración de un espacio educativo que debe alojar subjetividades y garantizar derechos, sociales, políticos, sexuales, eróticos y de acceso. 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 la propia práctica educativa, 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).

Es decir, tramar experiencias educativas que, en el marco de una pedagogía inclusiva (personas con discapacidad, disidencias sexuales, corporales, entre otras) 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 heteronormada, generando tramas que permitan prácticas emancipadoras. 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 inclusión social, política, ética, y sexual.

Si bien son recientes los estudios feministas sobre la discapacidad (Seoane y Martínez, 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. Reconocemos esta intersección entre los estudios sobre la discapacidad y el campo teórico feminista, asumiendo que las prácticas normalizadoras y expulsoras de la disidencia sexual y corporal, así como las múltiples desigualdades, han actuado también sobre las personas con discapacidad, restringiendo sus posibilidades, dejando marcas en sus subjetividades, y expulsándolxs de las instituciones; más aún en mujeres y disidencias con discapacidad.

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, etcétera. 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).

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. Entonces, la investigación narrativa posibilita sin dudas la evocación de esas primeras experiencias docentes, y pone en la escena educativa a la propia experiencia, constituyéndola como objeto de análisis y conocimiento. Así, podemos aproximarnos a pensar cómo las políticas públicas y las discusiones académicas van tramándose en diferentes niveles con el territorio y, localizadamente, construyendo experiencias escolares particulares.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud A., y Vezub L. (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: OEL.
- 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) 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., 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
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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. (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 en: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763>.

- 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
- 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>
- Bonder, G. (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.
- 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>
- Fairclaug, N. (2005). *Análisis crítico del discurso*. Lancaster University, Reino Unido.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (2004) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- 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 Nº 40 (pp. 71 - 89) doi: 10.21703/rexe.20201940iglesias4 ISSN 0717-6945 ISSN en línea 0718-5162
- 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.
- 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>
- 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>
- 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.
- 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

- 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.
- Nicastro, S., y Greco, M. (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires, Argentina: FFyL. UBA.
- 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.
- 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>
- 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>
- Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires : Santillana.
- Untoiglich, G., y Szyber (comps.) (2020) *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes*. Buenos Aires: Noveduc.
- 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.

## Notas

<sup>1</sup>Doctorando en Ciencias de la Educación. UNLP; Magíster en Educación UNQ; Licenciado en Historia. UNICEN; Profesor de Historia. ISFD N°809. Integrante del programa de investigación denominado “discursos, prácticas e instituciones educativas” Universidad Nacional de Quilmes. [gomez.joseluis89@gmail.com](mailto:gomez.joseluis89@gmail.com).

<sup>2</sup> 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+).

<sup>3</sup> A lo largo del artículo se recupera 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 (y más complejos) 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 Divertad (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 estableciendo correspondencia con los marcos teóricos recuperados o las fuentes analizadas.



<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> Dado que la identidad de género de las personas entrevistadas no constituyó una variable a recuperar, se ha optado por denominar sus narraciones “Entrevista 1”, “Entrevista 2”, y así sucesivamente, buscando a su vez resguardar el anonimato de lxs informantes.

<sup>6</sup> Cabe aclarar que estas instituciones “CSAC” acompañan la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad intelectual, en virtud de la derivación que realizan los equipos técnicos regionales dependientes del Ministerio de Educación de Chubut. Cuentan con un equipo directivo y docentes con formación específica que, conocidxs como maestrxs o profesorxs de apoyo a la inclusión (MAI/PAI), y acompañan el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas en las que lxs estudiantes con discapacidad transitan su escolaridad (conocidas como escuelas base). Particularmente, lxs estudiantes acompañadxs por el CSAC no son parte de la matrícula de tales instituciones, sino de las escuelas de los niveles obligatorios. 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 a estudiantes del nivel secundario. El trabajo de lxs MAI/PAI es de acompañamiento al estudiante con discapacidad, pero desde hace varios años se utilizan otras estrategias que buscan evitar la estigmatización, y aportar a la autonomía de lxs estudiantes, por lo que lxs docentes trabajan con todo el grupo clase, y particularmente con lxs docentes de grado y disciplinares, buscando el desarrollo de propuestas pedagógicas-didácticas diversificadas e inclusivas.