

Desafíos pedagógicos de docentes principiantes de educación especial en el abordaje de la ESI en la cordillera de Chubut

Resumen

El artículo se elabora recuperando los resultados del trabajo de campo realizado para tesis de maestría en Educación, que exploró sobre los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes de Educación Especial en prácticas de inclusión de personas con discapacidad, ante el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI). La investigación contó con una metodología cualitativa, con diseño flexible y del tipo explicativa. Siendo un estudio de caso, se realizaron entrevistas en profundidad a egresadxs (entre los años 2017-2019) de un Instituto Superior de Formación Docente de Esquel (Chubut). A lo largo de este, se reconocen desafíos pedagógicos vinculados a las intervenciones docentes, la interpelación de construcciones estereotipadas y prejuiciosas sobre las personas con discapacidad, la construcción de saberes pedagógicos y didácticos específicos como resultado del desarrollo profesional ante las primeras experiencias docentes, entre otros.

Palabras Clave

Formación docente • docentes principiantes • educación sexual integral • educación inclusiva

Pedagogical challenges for beginning special education teachers in addressing ESI in the Chubut mountain range

* Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de la Plata) y magíster en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Filiación: Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Correo electrónico: jgomezchamorro@uvq.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3785-7510>

Abstract

This article draws on the results of fieldwork conducted for a master's thesis in education, which explored the pedagogical challenges faced by novice special education teachers in inclusive practices for people with disabilities when addressing Comprehensive Sexuality Education. The research employed a qualitative methodology with a flexible, explanatory design. As a case study, in-depth interviews were conducted with graduates (between the years 2017-2019) from a Higher Institute of Teacher Training in Esquel (Chubut). Throughout the article, pedagogical challenges are identified related to teacher interventions, the questioning of stereotypical and prejudiced constructs about people with disabilities, and the development of specific pedagogical and didactic knowledge as a result of professional growth during initial teaching experiences, among others.

Keywords

Teacher training • beginning teachers • comprehensive sexual education • inclusive education

Introducción: la formación docente, la ESI y la educación inclusiva ante un marco político pedagógico en clave de derechos

Desde el año 2006 en Argentina, con la sanción de la Ley N° 26.150, se reglamentó el derecho a garantizar Educación Sexual Integral (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.

Tal sanción, se inscribe en un devenir regional de ampliación de políticas públicas vinculadas a los géneros, identidades, sexualidades y derechos sexuales reproductivos y no reproductivos.

En un contexto que, según Báez (2015), se vio caracterizado 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).¹

A su vez, en el caso de la Argentina, en el mismo año de sanción de la Ley ESI (2006), se promulgó 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.

Es entonces que, luego de la sanción de la Ley ESI, se comienza con la conformación del Programa de Educación Sexual Integral (PESI), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

En simultáneo, el Ministerio de Educación, en virtud de un plan de acción de implementación del PESI (Resolución ministerial N° 1341/2007), constituyó una Comisión Interdisciplinaria de Especialistas (Resolución ministerial N° 382/2007) con el propósito de asesorar y definir los lineamientos curriculares para el abordaje de los temas y asuntos de la ESI en todo el sistema educativo (en articulación con otras instituciones, grupos religiosos, agrupaciones y sectores de la sociedad civil).

En el año 2008, se aprueban los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE),² que establecen abordajes federales curriculares comunes para todos los niveles del sistema educativo.

Para la efectivización de estos lineamientos, el PESI fue elaborando distintos materiales para el trabajo curricular, como láminas, posters, audiovisuales y cuadernos didácticos para la práctica docente. También se llevaron adelante capacitaciones masivas nacionales y jurisdiccionales.³

1. Este panorama regional se ha visto modificado desde 2015 en adelante, ante movimientos conservadores y religiosos reaccionarios, y por el advenimiento de gobiernos antiderechos sexuales, y considerados de derecha (Morgade, 2018). Una embestida que en nuestro país encruceció a partir del gobierno de extrema derecha de La Libertad Avanza, iniciado en diciembre de 2023.

2. El CFE es un organismo interjurisdiccional de carácter permanente, presidido por la Secretaría de Educación de la Nación e integrado por ministras y ministros de Educación de todas las jurisdicciones del país.

3. Durante la gestión 2019-2023 se creó el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral, y durante los años 2022 y 2023 se desarrolló la primera cohorte de la Actualización Académica en ESI, organizada por el Infod y el PESI de manera conjunta; ambas acciones dependientes del Ministerio de Educación de la Nación.

Luego de transitar una coyuntura política y social compleja al calor del debate iniciado a partir del proyecto parlamentario de despenalización del aborto (a raíz de los activismos sociosexuales y feministas), en el año 2018 el CFE sancionó la Resolución N° 340/2018, que determinó los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de ESI para todos los niveles y modalidades.

Allí, se definen 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.

A la par de esta política pública, se reglamentaron las modalidades del sistema educativo nacional. Entre ellas, la modalidad de Educación Especial (en el año 2011) mediante la Resolución del CFE N° 155/2011.

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 diálogo con 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 Educación Sexual Integral.

Perteneciente al campo de la formación general, con un régimen de cursada cuatrimestral y bajo el formato de taller, esta unidad curricular inaugura el abordaje de temáticas vinculadas a las sexualidades, los géneros, y la profundización específica de la ESI en la formación de formadorxs, siendo un hito formativo para la organización curricular jurisdiccional, pero también nacional.

En este devenir, 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° 315/2014 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 (su ubicación en la grilla curricular varió según las ofertas formativas).

Cabe aclarar, con respecto a la modalidad, que en la provincia de Chubut las experiencias de inclusión en las instituciones educativas de los niveles obligatorios son llevadas adelante con el acompañamiento de docentes de inclusión,

comúnmente conocidxs como maestrxs de apoyo a la inclusión (MAI).⁴ Esta organización de la modalidad se estructura en virtud de las resoluciones del CFE N° 115/2011 y N° 311/2016.

Siendo lxs docentes pertenecientes al sistema educativo, y dependientes de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAC), desde la normativa jurisdiccional se espera que acompañen a estudiantes en situación de discapacidad detectando barreras de acceso que restringen la participación (con énfasis en las barreras para el aprendizaje).

Realizan configuraciones de apoyo, propuestas pedagógicas individuales y en contextos grupales, ajustes razonables, y/o apoyos necesarios para permitir el desarrollo integral de la persona, y no tan solo un aprendizaje signado por lo netamente curricular, aportando ello a la construcción de proyectos de vida.

Se propone también desde la normativa que estos abordajes se realicen de manera mancomunada con las escuelas a las cuales asisten lxs estudiantes, y de las que son matrícula, buscando resituar y resignificar la complementariedad en la tarea educativa, siendo los CSAC instituciones de acompañamiento.

Entonces, luego de que lxs estudiantes del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual cursaran 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).⁵

Estos docentes pueden narrar y caracterizar tensiones, desafíos, rupturas y continuidades entre el propio proceso formativo y el desarrollo profesional, ante sus primeras experiencias en el acompañamiento pedagógico de personas con discapacidad, y en virtud del tratamiento de temáticas vinculadas a la ESI.

4. Lxs docentes MAI se especializan en ofertas de formación docente inicial que buscan el desarrollo de profesionales de la educación para la modalidad de educación especial, y con aportes específicos según las orientaciones, como discapacidad intelectual, sordos e hipoacúsicos, disminución visual, entre otras (las denominaciones son correspondientes a las titulaciones otorgadas en la jurisdicción).

5. Cabe destacar que se realizaron entrevistas a doce docentes principiantes, considerando como criterios centrales haber egresado del ISFD N° 804 y en virtud del diseño curricular indicado, y contar con al menos un año de antigüedad en la docencia en los niveles obligatorios, en particular en instituciones educativas de la localidad que acompañen procesos de inclusión (en el rol de MAI).

Los desafíos y emergentes situacionales e institucionales van constituyendo saberes de la experiencia particulares en el desarrollo profesional y, si se recuperan 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 ESI, así como su potencialidad y transversalización en la formación docente inicial.

El esquema que compartimos a continuación representa la conjunción de políticas públicas que encuadran el desarrollo de las prácticas de inclusión de personas con discapacidad en el marco de una trama que articula con la ESI, considerando el recorte realizado para este artículo:

Figura N° 1: Marco político pedagógico nacional y jurisdiccional



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, consideramos que resulta clave la pesquisa al respecto, para 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 ESI y la educación inclusiva.

Considerando lo indicado, este artículo avanza en responder los siguientes interrogantes: ¿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 de personas con discapacidad intelectual?, ¿cuáles son los discursos y prácticas que se reconocen en el abordaje de la ESI ante intervenciones 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?

Estas preguntas son respondidas a partir de un análisis de las diversas normativas sancionadas en estos años, y otras mediante la evocación de narrativas pedagógicas de docentes principiantes para avanzar en la sistematización de tales experiencias y reconocer (como objeto de estudio), los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la ESI en las prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual.⁶

Notas metodológicas

Tal como se refirió, este artículo recupera los resultados de una tesis de investigación en el marco del cursado de la Maestría en Educación en la Universidad de Quilmes,

6. Cabe aclarar que la delimitación de este objeto resulta compleja y particular. Por un lado, porque lxs docentes MAI trabajan con las propuestas de enseñanza de objetos de conocimiento de lxs docentes de sala, grado o año (disciplinares), realizando comentarios, intervenciones, ajustes, sugerencias de diversificación. Por lo tanto, no se encuentran *a priori* con el abordaje de la ESI, sino *a posteriori* a partir de las propuestas que elaboran lxs docentes de los niveles, convirtiéndose estxs en el sujeto de la intervención (y sus planificaciones). Por otro lado, realizan seguimiento a todo el grupo-clase, con intervenciones específicas para lxs estudiantes con discapacidad, constituyéndose como docentes de acompañamiento. Estos dos aspectos permiten comprender cómo el objeto busca relevar desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la ESI, pero en las prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual.

que tomó como estudio de caso a egresadxs del único instituto con dicha oferta en la localidad de Esquel (Chubut), entre los años 2017 y 2019.

En ella, se buscó reconocer cómo lxs profesorxs principiantes se enfrentan a situaciones de abordaje institucional y/o curricular de la ESI, en prácticas de inclusión que ponen en diálogo y/o en tensión lo transitado durante la formación docente inicial.

La investigación contó con una metodología cualitativa, con diseño flexible (Piovani, 2018) y del tipo explicativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La unidad de análisis estuvo representada por un colectivo, bajo el criterio de muestreo por conveniencia, no probabilístico (o dirigido), integrado por docentes principiantes en ejercicio de la modalidad de Educación Especial egresadxs de uno de los ISFD de la localidad Esquel. Por lo tanto, se trata de un estudio de caso.

Cabe aclarar que para la construcción de datos se realizaron entrevistas en profundidad buscando relevar narrativas pedagógicas, y también un análisis documental de resoluciones nacionales y jurisdiccionales, diseños curriculares y proyectos de cátedra. En este artículo se realiza un recorte teórico y metodológico que permite socializar algunos resultados.

Para el análisis de los datos, se recuperaron tres perspectivas: 1) sobre las trayectorias educativas (Nicastro y Greco, 2012); 2) el método narrativo-biográfico (Bolívar, 2016; Suárez, 2021; Porta, 2021) o biográfico (Arfuch; 2002); 3) el análisis del discurso (Arnoux, 2006; Fairclaug, 2005).

Es necesario destacar también que este trabajo se inscribe en un devenir interrogativo y exploratorio sobre la formación docente y ESI. En estos últimos años, se han publicado varios trabajos académicos resultado de investigaciones y de la sistematización de la experiencia sobre la formación docente inicial (Fainsod y Zattara, 2021; Grotz, Malizia y Scaserra, 2021; Morgade y González del Cerro, 2021; Agulleiro, Gómez y González, 2022; Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023; Zurbriggen, 2023; Malizia, 2024; Barischetti, 2025; Molina y Aimar, 2025; Sardi, Carou, Abel y Andino, 2025).

En líneas generales, estos sostienen que resulta central, urgente y necesario defender el abordaje de la ESI en la formación docente. Tanto de forma curricular, a partir de un taller o seminario específico, como transversal, mediante articulaciones,

atravesamientos y acciones, que provoquen irrupciones, desacoples, o que ocupen intersticios en las dinámicas institucionales de la formación de formadorxs.

Finalmente, antes de avanzar en la caracterización de los resultados obtenidos en la investigación realizada, resulta central trazar un marco conceptual que permita visibilizar desde qué lugar teórico-epistemológico fueron explorados los desafíos pedagógicos de docentes principiantes, ante el abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad, considerando el siguiente recorrido:

- 1) la formación docente inicial;
- 2) el desarrollo profesional docente centrado en la escuela;
- 3) la educación inclusiva;
- 4) la ESI.

Perspectivas en torno a la formación docente, el desarrollo profesional, la educación inclusiva y la ESI

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

Políticas públicas ancladas en marcos teóricos que se entretujan, pero que comparten una preocupación común, el acceso a espacios educativos plurales, disidentes y emancipatorios. 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.

Partimos de asumir también 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 sinergia hacia el sistema educativo para reconfigurar la propia práctica educativa, proponiendo otros principios y fundamentos, 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, entre otras identidades) y reconociendo la trama propia de América Latina en tanto espacio intercultural *al sur sur*, posibiliten la interpelación de las formas de producción y reproducción de desigualdades producto de la hegemonía patriarcal y heteronormativa, generando tramas que permitan prácticas emancipadoras.

1. La formación docente inicial

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. Al decir *sujeto*, se afirma que 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.

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.⁷

Asumimos entonces 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

7. 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.

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.

Este proceso multidimensional transforma, genera dinamismo, se construye constantemente, y en él se conjugan lo racional, afectivo, corporal, político, ético y social, posibilitando la constitución de una subjetividad propia, disponible a actuar en contextos diversos, en tanto involucra a un sujeto social singular y resultante de procesos históricos y sociales, éticos.

También reconocemos que, en la propia práctica y de manera temprana, se suscita la construcción de ciertos saberes que son resultantes de las experiencias en el ámbito de las escuelas asociadas⁸ 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 analizemos (Vezub, 2012; Terigi, 2012; Souto, 2017); saberes otros, distintos y a veces divergentes de los que espera desarrollar la formación docente.

En la docencia se produce un saber específico vinculado a la transmisión ante su doble vía como expertxs: en un/os campo/s culturales, y en las intervenciones pedagógicas requeridas para el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje.

2. El desarrollo profesional docente centrado en la escuela

Con base en los aportes teóricos de los últimos veinte años y en diálogo con las resoluciones del CFE y las políticas del INFoD, 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 de 1990, frente a políticas compensatorias: el perfeccionamiento docente.

8. Cabe aclarar que cuando se dice *escuelas asociadas* se referencian, en el marco de la Resolución del CFE N° 24/2007, 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.

Esta perspectiva de perfeccionamiento, que ha sido profundamente interpelada en el ámbito académico (Alliaud, 2019; Birgin, 2012; Southwell, 2021; Vezub, 2012 y 2013), 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 resulta central reconocer.

A partir de los acuerdos educativos internacionales de inicios del nuevo siglo, y con la sanción de la Ley N° 26.206 y la Resolución N° 30/2007 del CFE (entre otras) en nuestro país, se incorpora al 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 que la formación docente inicial posibilita mediante instancias mediadoras del aprendizaje (Souto, 2017), el desarrollo de ciertas nociones, habilidades o capacidades, que luego deben resignificarse en el ámbito áulico/institucional a partir de la inserción de lxs docentes principiantes o noveles.⁹

Esas primeras experiencias formativas resultan centrales para que incluso se pueda reconocer el carácter formativo de las instituciones en las que se realizan las 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 se mencionó, saberes del oficio, de la experiencia, o pedagógicos y didácticos.

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; *entre* grupos-clase específicos; y se inscriben *entre* comunidades educativas espaciotemporales dinámicas, contingentes, situadas.

9. En este sentido, si bien se reconoce al novel como un concepto comúnmente recuperado en las producciones académicas, se utilizará la perspectiva de docente principiante como sustitutivo (Menghini, Negrín y Aiello, 2015; Iglesias y Southwell, 2020).

3. La educación inclusiva

Se hace referencia a la educación inclusiva como enfoque ético, político, epistemológico, pedagógico y didáctico que constituye a lo educativo como un derecho humano, que garantiza el acceso a la educación a personas con discapacidad o en situación de discapacidad, buscando reconocer barreras y realizar acciones para la garantía del derecho a la educación. Esta perspectiva se expresa incluso en la LEN N° 26.206, en virtud de delimitar el principio de inclusión educativa.

Este principio y la educación inclusiva son perspectivas teóricas que, materializadas en normativas que constituyen derechos y personificadas en sujetos intervinientes (maestrxs de apoyo a la inclusión, terapistas ocupacionales, psicopedagogxs, psicólogxs, entre otrxs), van interpelando lo común de las escuelas. Es decir, sus discursos y prácticas de enseñanza, las decisiones didáctico-pedagógicas, lo curricular, los agrupamientos, la vinculación con otras instituciones que acompañan trayectorias, entre otras articulaciones.

El Modelo Social de la Discapacidad, establecido por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), configuró un nuevo enfoque educativo inclusivo que reconoció la necesidad de organizar apoyos, asistencia, y recursos que posibiliten (y no de manera exclusiva) el acompañamiento a las trayectorias educativas de personas en situación de discapacidad, en consonancia con la universalidad del aprendizaje, abogando por la diversificación de la enseñanza.

4. La ESI

Finalmente, con respecto al Programa de Educación Sexual Integral (PESI), hay que recordar que en el año 2006 la sanción de la Ley N° 26.150 llevó profundos debates, tensiones, disputas, resistencias, pero también acompañamiento de diversos movimientos sociosexuales, especialistas en educación y salud, el ámbito académico en general, organizaciones sociosexuales, la comunidad LGTBQI+, entre otros. En un devenir tenso, con negociaciones, fugas y disputas.

En el año 2008, el MEN finalmente presenta al CFE los Lineamientos Curriculares (LC), que luego serán acompañados por materiales/cuadernos de 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, inicial, primario, secundario, y las distintas modalidades del sistema formador (por ejemplo, la modalidad de Educación Especial). De este modo, se avanzó en caracterizar la / de integralidad.

Es decir, una ESI que críticamente busca reconfigurar prácticas docentes para que no se limiten solamente a la educación sexual, a la genitalidad, a lo biológico, a lo médico, e incluso 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 sexogenéricas, y se pregunte sobre los modos de afectación entre las personas y las desigualdades en un orden cisheteropatriarcal. Además, se busca disponer de espacios para conversar (y enseñar) sobre los deseos, el erotismo, los placeres, las orientaciones sexuales y los vínculos sexoafectivos, las violencias por motivos de género, las posiciones de género, las violencias, etcétera.

De esta manera, cuando decimos *sexualidad* desde la ley de ESI, asumimos que esta se constituye desde dimensiones diversas. La ley nos dice en su artículo 1° que se concibe a la ESI como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Esta conceptualización es central, en tanto que no solo implica reconocer el cuerpo y sus partes, las infecciones de transmisión sexual, etcétera, sino que, y principalmente, hace énfasis en las múltiples formas constitutivas –y contingentes– de la sexualidad, la identidad, los deseos y afectos en su integralidad.

Hay que destacar que, a partir de 2008, desde el PESI se llevaron a cabo diversas acciones para lograr institucionalizar el enfoque. Por un lado, las “capacitaciones masivas” de ESI en distintas escuelas del país, los cursos virtuales del INFoD. Por el otro, la incorporación de seminarios vinculados a la ESI en los postítulos de Educación Superior realizados con base en el Plan Nacional de Educación

Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución del CFE N° 188/2012), y el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (Resolución del CFE N° 201/2013).

En simultáneo, se avanzó en la producción de diversos materiales por parte del equipo técnico del PESI, como el *Cuaderno ESI* para educación primaria (2009), *Así es nuestro cuerpo* para el nivel inicial (2010), *Cambios que se sienten y se ven I y II* también para la educación primaria (2010), la revista *Para charlar en familia* sobre ESI (2011), y la *Guía para el desarrollo institucional de la ESI* (2012), entre tantos otros.¹⁰

Para la modalidad de Educación Especial se presentaron dos cuadernos específicos: *Es Parte de La Vida - ESI y discapacidad* (2013), y *Es parte de la vida II - ESI y discapacidad* (2019).¹¹ En ellos, se busca avanzar en romper mitos y estereotipos que recaen sobre las personas con discapacidad, en torno a su sexualidad, subjetividad (infantilización), identidad de género, diversidad sexual, deseos y placeres, vínculos afectivos, autonomía y vida independiente, entre otros.

A su vez, aproximan algunas claves para educadorxs (particularmente *Es parte de la vida II*), donde interseccionalmente se busca intervenir desde la escuela mediante el reconocimiento de las múltiples variables y relaciones de poder (capacitismo, colonialidad, patriarcado) que restringen el ejercicio de los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos de las personas con discapacidad, así como el despliegue de una vida independiente, plena e integral.

10. Por ejemplo, el Cuaderno para estudiantes *Hablemos de ESI* (2019), producido conjuntamente por el Programa Nacional ESI y el Programa Nacional Parlamento Juvenil del Mercosur; la 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 de 2019), 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, *Referentes Escolares de ESI. Educación Primaria. Propuestas para abordar los NAP* (2021), vinculados a la Resolución N° 340/2018.

11. Materiales que fueron elaborados originalmente el Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi) de Uruguay, con la colaboración del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

Explorando los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes

Tal como se indicó, el trabajo con narrativas de docentes principiantes buscó explorar los desafíos pedagógicos, vinculados a la ESI en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual, durante prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en Esquel (Chubut) entre los años 2017-2019.

Dicha exploración se vinculó a una pregunta central: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan ligados a la ESI en la modalidad de Educación Especial durante el trabajo de inclusión de personas con discapacidad intelectual?

A partir del análisis de todas las narrativas, pudimos identificar algunas cuestiones recurrentes. En primer lugar, hemos de 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 o pasaje.

En cambio, evidencia un *continuum* de los desafíos reconocidos en la formación docente que se prolongan hacia el ejercicio del oficio una vez egresadxs. Lxs docentes principiantes entrevistadxs asumen un *tránsito* por la formación inicial hacia el ejercicio del oficio.

Lxs docentes principiantes indicaron que este *tránsito* se vio facilitado por comenzar a trabajar en las instituciones educativas en las que habían realizado sus prácticas docentes, mientras transitaban la formación inicial.¹² Incluso, en algunas narrativas, se refirió que en el último año de la formación lograron acceder a suplencias laborales, lo que les permitió ingresar en el rol de MAI prontamente y avanzar en conocer en profundidad las dinámicas institucionales.

12. En el caso de la provincia de Chubut, se habilita el ingreso en el sistema educativo de estudiantes avanzadxs 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.

Esto podemos concebirlo como un *itinerario de desarrollo profesional incipiente* que comienza de manera temprana en la propia formación, pero no se encuentra delimitado por la organización curricular (egreso) o por la certificación (titulación).

En este sentido, lo que podemos llamar *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, y más aún al realizar suplencias.

En segundo lugar, identificamos a partir de sus narrativas que rápidamente reconocen la trama *escuela-docente-estudiante-familia*, visibilizando que algunas familias son resistentes al abordaje de la 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 sexoafectivamente con otrxs.

Una continuidad de ciertas narrativas o mitos sobre las personas con discapacidad, que las concibe como “niñxs eternxs”, “sujetxs asexuados”, o sin proyectos de vida independientes, donde la sexualidad queda sujeta a la voluntad de lxs adultxs sin discapacidad.

De igual modo, lxs docentes principiantes reconocen que la inclusión en el marco del modelo social de la discapacidad debe posibilitar el acompañamiento a personas para la inclusión real, y que la sexualidad es parte constitutiva de todxs lxs sujetxs: primer mojón. Y, si bien asumieron en general no contar con herramientas para la intervención articulando ESI y discapacidad, a lo largo de las entrevistas se remitieron a repertorios educativos biográficos y modos de actuar que, frente a un desafío pedagógico, requirieron de ciertos recursos específicos que orientaron a la propia praxis (Delory-Momberger, 2021).

Identificamos también que esos modos de actuar en el desarrollo profesional parecen estar separados de la teoría abordada en la formación docente inicial, pero podemos conjeturar que el “choque de realidad” y la posición “no me formaron para esto”, recurrente en docentes principiantes, pueden estar obstaculizando el reconocimiento de un *saber-hacer* y *saber-intervenir* particulares. Allí, por ejemplo,

se reconoce críticamente lo cursado en la unidad curricular. Observemos lo narrado por la persona entrevistada N°1:¹³

[...] y como acompañar esas elecciones con todo ese peso que traen los chicos de las familias, que no te dejan, o que escuchás que dicen “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 quedó 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 identificamos otro desafío vinculado a la continuidad de prácticas de educación sexual que dicen encuadrarse en el enfoque de la ESI, pero que reproducen una perspectiva biomédica de los vínculos sexoafectivos, lógicas cisheteronormadas y prácticas moralizantes sobre la sexualidad, los deseos y placeres.

Según describen lxs docentes principiantes, esto se da a partir de la organización de intervenciones que, en nombre de la ESI, se organizan mediante charlas con especialistas provenientes de la medicina, imágenes explícitas de infecciones de transmisión sexual (siempre heterosexuales) que obturan la conversación y reproducen discursos y prácticas moralistas sobre las relaciones sexoafectivas, abordajes binarios que utilizan solamente representaciones de personas cis y asumen una heterosexualidad obligatoria.

Estas intervenciones, encubiertas en que al abordar métodos anticonceptivos se estaría “cumpliendo” con la transversalización de la ESI, reproducen un enfoque biomédico y cisheteronormado de la sexualidad:

13. Para preservar la confidencialidad de la información brindada en las entrevistas, se optó por denominarlas como “persona entrevistada N° X”.

Una docente me dijo que estaba preparando una clase de ESI en la que trabajaría métodos anticonceptivos. Entonces le dije: ¿te parece más de lo mismo?, porque para mí es como que esa información por ahí la tienen más aceptada de verla otros años, pero me parecía que por ahí había cosas en ese grupo en particular, y en la adolescencia en general que eran necesarios de abordar. Otras cuestiones para particularizar, todo lo que tiene que ver con las orientaciones sexuales, probar, experimentar, ver, los sentimientos y las relaciones de noviazgo. Todo está a flor de piel. 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)

Allí lxs docentes principiantes identifican como desafío lograr interpelar devenires en las escuelas de los niveles obligatorios, haciendo una práctica que desacople la dinámica institucional, y que permita aproximar el proyecto de la ESI. Incorporando incluso una mirada que se aleje del binarismo cisheteropatriarcal, y que esté más atenta a las propias subjetividades adolescentes, gustos y deseos desde un enfoque integral, disidente, territorializado.

Entonces, identifican que 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 desde una pedagogía del cuidado y desde la ESI, y vinculando perspectiva de género con el enfoque interseccional.¹⁴

En este devenir, la sexualidad de las personas con discapacidad queda al margen de las intervenciones, dado que lxs docentes principiantes no identifican que

14. La interseccionalidad es un término aportado inicialmente por Kimberlé Crenshaw en 1989, y debatido, discutido y ampliado en esta última década. En líneas generales, el enfoque nos propone reconocer las múltiples variables de opresión que se entrecruzan en la constitución identitaria y subjetiva de las personas: género, clase, etnia, raza, edad, discapacidad o diversidad funcional, orientación sexual, ancianidad, ubicación geográfica, entre otras.

en las instituciones el “abordaje ESI” considere la heterogeneidad de subjetividades, identidades, disidencias o diversidades funcionales y corporales que se hacen presente en los espacios educativos en el marco de la educación inclusiva (además de la propia formación integral que permita reconocer la diversidad humana y disidencias sexogenéricas).

Aquí, es necesario reconocer cómo se dificulta identificar experiencias escolares ESI particulares, o la territorialización de la ESI (Lavigne y Péchin, 2021), lo que obstaculiza la profundización de perspectivas disidentes, amplias sobre la sexualidad, y menos aún aquellas provenientes de la teoría *queer/cuir*, dado que se presentan de base dificultades en la propia implementación de la ESI.

A partir de la actividad indicada por la entrevistada con anterioridad, sobre la charla vinculada a métodos anticonceptivos, la persona entrevistada indicó luego lo siguiente:

Ahora, de discapacidad no se dijo nada en esa charla. Todo en relación con chicos sin discapacidad, parejas heterosexuales, todo así. En ese mismo grupo una vez un estudiante me preguntó: “profe, ¿usted estuvo con otra mujer?”, considerando que yo soy mujer, pero para ellos re natural hablarlo. No sé si es algo generacional, porque tanto la profe de la charla como yo somos mujeres 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)

Finalmente, otro de los desafíos se vincula a las prácticas de masturbación de estudiantes con discapacidad, que resultan interpelantes para varixs docentes entrevistadxs, remitiendo inicialmente que el instituto no permitió que tales situaciones se constituyeran en objeto de análisis para comprender las intervenciones.

Incluso, se refirió en varias oportunidades que no se permitió analizar situaciones reales a pesar de llevar la temática al instituto al momento de cursar estos espacios. Por ejemplo, la persona entrevistada N° 3 refirió:

A mí me pasaba que había un estudiante que todo el tiempo se estaba masturbando. Yo las primeras veces me preguntaba qué hacer. Le preguntaba al profe que me acompañaba a mí, mi coformador, y como que él me explicaba. Él me enseñó, porque fue quien me dijo: “mirá, 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 docente, porque siempre se hablaba de lo pedagógico y no nos hablaban de las cuestiones reales, o situaciones concretas. (E. N° 3)

En este sentido, cuando se remiten a su *tiempo/espacio de la formación*, se identifica la incidencia de lxs docentes que cedieron el espacio del aula para que realicen sus prácticas (coformadorxs). A su vez, asumen que modelizaron y pusieron a disposición mediaciones que lograron la construcción de ciertos modos de intervención hacia/sobre las personas con discapacidad.

También es evidente cómo en la formación docente inicial no se propiciaron instancias de conversación en torno a la masturbación en personas con discapacidad. Es clave recordar que en muchas instancias suelen presentarse tabúes o mitos en torno a las personas con discapacidad que tienden a pensarlas como asexuadas. Se reproducen estereotipos y prejuicios sexuales que tienden a restringirles espacios de intimidad y de despliegue personal.

En simultáneo otra de las personas entrevistadas, y con respecto al abordaje pedagógico y de cuidado ante situaciones como la narrada anteriormente, reconoció que el abordaje de la ESI en el profesorado permitió construir algunos posicionamientos desde donde mirar y analizar episodios específicos. En este sentido, indicó:

Me pasó por ejemplo con un estudiante con autismo. Él como que estaba explorando su cuerpo, como hacen todos los jóvenes. Iba al baño y se mojaba el pantalón, y pensaban todos que era pis. Entonces, el médico habló con la madre y le recomendó el uso de pañales. La cosa es que empezó a usar pañales, y le incomodaba estar en el aula, porque le molestaba. Se escapaba del aula.

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]. 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? 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. (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:

Varias veces quise que habláramos con la familia sobre la sexualidad, de manera en cómo la ESI la piensa, y medio que no se decían 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. (E. N° 5)

De todos modos, lxs docentes entrevistadxs no reconocen el accionar (ante un desafío como este) 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-educativo que ha permitido construir recursos 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 logró el reconocimiento de marcos de intervención particulares en el acompañamiento de las personas con discapacidad.

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 del enfoque propuesto.

[...] 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 [cursado entre los años 2001 y 2007]. (E. N° 6)

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, ya que se reconocen como insumos a disposición.

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 (por acción u omisión) no se llevan a cabo de manera sostenida.

La relación *discapacidad-inclusión-ESI* emerge, pero de modo disruptivo (episodios que irrumpen) y como objeto de trabajo a partir de posicionamientos singulares docentes. Pero escasamente como una dimensión a ser trabajada por la institución en su conjunto.

Por ello, si bien en el despliegue del desarrollo profesional se asume que hay docentes con cierta *expertise* en prácticas de inclusión, las personas entrevistadas dicen que en pocos casos estxs docentes poseen saberes de la experiencia, didácticos o pedagógicos para el abordaje de la ESI en general, o con personas con discapacidad en particular.

Algunas reflexiones finales sobre los saberes de la experiencia

Como se refirió, en la tesis indicada al inicio, se propuso identificar discursos, prácticas, y saberes de la experiencia en el abordaje de la ESI a partir del relato de las intervenciones de inclusión llevadas a cabo por docentes principiantes de la modalidad de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual.

Con respecto a los discursos y prácticas, lxs docentes principiantes reconocen en particular que son pocas las instancias en las que se enuncia declarativamente el abordaje de la ESI considerando la diversidad sexual y corporal. Esto conlleva a que sea inexistente el desarrollo particular de temáticas vinculadas a la sexualidad en personas con discapacidad.

Allí, se identifica también 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. Solo unx entrevistadx 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 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 debe ser introducido por lxs MAI.

En otras narraciones, refirieron que de cierto modo lxs docentes referentes en ESI (según la Resolución del CFE N° 340/2018) representan un estilo de discurso y práctica sobre la ESI. Pero dadas las particularidades de asignación del rol, hay obstáculos para una real concreción. Por ejemplo, a partir de la precarización laboral, dado que esas personas no reciben una remuneración económica por ser referentes.

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. Allí, 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 de la ESI en la localidad de Esquel (Chubut, Argentina).

Allí hay que reconocer que la territorialización posible del enfoque, y de las políticas públicas de géneros y sexualidades, queda supeditada solo a la intervención de las instituciones educativas y de lxs agentes ministeriales encargadxs de dicha implementación.

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.

Con respecto a los vinculados al abordaje de la ESI desde la modalidad, dicen en general no contar con saberes al respecto, pero algunxs destacan que han logrado reconocer la necesidad de aproximarse a otrxs colegas para conversar sobre el abordaje de la ESI, y estxs que pueden facilitarles modos posibles de intervención.

En este sentido, identificamos cómo se presentan dificultades para poder denominar los propios saberes de la experiencia que se van construyendo en el desarrollo del propio oficio. En las entrevistas dijeron constantemente estar aún en proceso de formación, de crecimiento o 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. Asumimos que las primeras experiencias docentes a partir de las inserciones formales 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.

Consideramos que, 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. Para ello, hay que recuperar los propios desafíos como generadores potenciales de saberes de la experiencia, logrando el encadenamiento de experiencias (Alliaud, 2019) para avanzar en una sistematización de tales recorridos y aportar a una memoria escolar situada (Porta, 2021; Suárez, 2021).

Formación docente, ESI y discapacidad: algunas conclusiones

A partir de lo indagado, podemos indicar que consideramos clave que sigamos avanzando en la sistematización de experiencias que permitan construir un archivo pedagógico que registre los alcances y desafíos de la ESI.

Quienes venimos abordando y militando la ESI en los distintos niveles educativos, reconocemos también que los propios contenidos materializados en los lineamientos curriculares del año 2008 o los núcleos de aprendizaje prioritarios de 2018 son interpelados por el propio contexto sociohistórico que, a la luz de algunos movimientos sociosexuales disidentes y transfeministas, disca y anticapacitistas, la agenda travesti-trans, así como de movimientos específicos como *#ni una menos* y *la marea verde*,¹⁵ ponen en escena nuevas temáticas que complejizan y multiplican las agendas de la ESI.

Sabemos también que la ESI se constituyó como un proyecto ético-político y afectivo, en tanto movimiento 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, de las disidencias sexogenéricas, así como discas y anticapacitistas, al mismo tiempo que se convirtió en una acción necesaria para algunas organizaciones sociales, colectivos, grupos, instituciones, entre otras.

En este marco, la ESI no solo se constituyó como una política pública a ser implementada, sino que, en su lógica de ampliación de derechos y perspectiva crítica y emancipadora, interpeló a los propios activistas en sus territorios, y requirió de 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.

15. Con ello se hace alusión a las movilizaciones masivas en diferentes localidades del país durante los años previos a 2018 y principalmente en dicho año ante la discusión parlamentaria del proyecto de despenalización del aborto. Las colectivas feministas y de las disidencias sexogenéricas 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.

En síntesis, en tiempos turbulentos y de arenas movedizas, debemos seguir defendiendo la ESI como política pública central en la garantía de derechos para todas las personas, en una clave de justicia sexual y social, que considera a la sexualidad como parte constitutiva y central de las personas, caracterizada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Referencias

- Agulleiro, M., Gómez, J. L. y González, F. (2022). *Una agenda de la ESI para la formación docente: herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares*. Novedades Educativas.
- 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)].
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnoux, E. (2006). Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Santiago Arcos.
- Báez, 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*. Clacso.
- Barischetti, M. (2025). “Brotos de ESI en territorio árido: experiencias de formación docente que disputan lo instituido”. En G. Molina y V. Aimar, *ESI y formación docente. Voces, cartografías y experiencias* (pp. 105-144). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Birgin, A. (2012) La formación, ¿una varita mágica? En A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28). Paidós.
- Bolívar, A. (2016). Conjuguar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2), 341-365. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>

- 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>
- Fainsod, P. y Zattara, S. (2021). Los talleres de ESI en los profesorado de la Ciudad de Buenos Aires. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: Experiencias en foco*. Homo Sapiens.
- Fairclaug, N. (2005). *Análisis crítico del discurso*. Lancaster University.
- Grotz, E., Malizia, A. y Scaserra, J. I. (2021). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: Experiencias en foco*. Homo Sapiens.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrill.
- 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*, 19(40), 71-89.
- Lavigne, L. y Péchin, J. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8). <https://doi.org/10.33255/25914669/585>
- Malizia, A. (2024). Formación docente, saberes disciplinares y educación sexual integral: Una aproximación a la formación universitaria desde la visión del estudiantado. *Revista IRICE*, (47), 209-236. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1941>
- Martínez, M. (2020). Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural. En V. Seoane y M. Martínez (comps.), *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp. 71-90). Prohistoria.
- Menghini, R. A., Negrín, M. y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc.
- Molina, G. y Aimar, V. (2025). *ESI y formación docente. Voces, cartografías y experiencias*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Morgade, G. (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. y González del Cerro, C. (2021). “ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar”. En G. Morgade (comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: Experiencias en foco* (pp. 17-72). Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Noveduc.
- Piovani, J. (2018). “El diseño de la investigación”. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo Veintiuno.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. FFyL, UBA.
- Sardi, V., Carou, A., Abel, S. y Andino, F. (2025). “Experiencias ESI en clave feminista”. En G. Molina y V. Aymar, V., *ESI y formación docente. Voces, cartografías y experiencias* (pp. 75-104). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO-IUCOOP-CTERA-UBA.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), jul./dic., pp. 365-379. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Talani Zuvela, P. y Copolechio Morand, M. (2023). *Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente. Reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI*. Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2012). “La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional”. En A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 111-133). Paidós.
- Vezub, L. (2012). 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 IIICE*, (30), 103-124.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.

Zurbriggen, R. (2023). Habitar-Sex: relato de una experiencia en la formación docente en Neuquén, Patagonia Argentina. *Revista Decisio*, (59), mayo-agosto, 28-34.

Recepción: 22/10/2025

Aceptación: 25/03/2026