



La narración de docentes principiantes de educación especial sobre sus experiencias ESI: intersticios entre la formación docente inicial y el desarrollo profesional

Mesa temática: 4. Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

José Luis Gómez

ISFD 804 , ISFD 809, Universidad Nacional de Quilmes

gomez.joseluis89@gmail.com

Resumen

En la presente ponencia se buscará socializar algunos aspectos del trabajo de campo realizado en la maestría en Educación en la UNQ, en el marco de la concreción del trabajo final de tesis. He de destacar que recuperaré principalmente dos temáticas de mi interés: por un lado, a la Educación Sexual Integral como enfoque y proyecto ético-político que busca interpelar las formas de reproducción de las desigualdades sociales por motivos de género(s), buscando desde la perspectiva de género que los espacios pedagógicos se constituyan a partir del enfoque de derechos; y como segunda temática, la formación docente de profesorxs de educación especial, haciendo énfasis en la discapacidad intelectual para lograr el relevo de narraciones que me permitieran reconocer los desafíos pedagógicos emergentes por la realización de prácticas de apoyo a la inclusión, ante el abordaje de la Educación Sexual Integral, y posibles tensiones/continuidades e intersticios entre la formación docente inicial (FDI) y el desarrollo profesional de docentes principiantes. Revistió interés los abordajes de la ESI en dicha modalidad, dado que en las instancias en las que profesionalmente he trabajado con docentes conocidxs como maestrxs/docentes de apoyo a la inclusión, han señalado las profundas dificultades de trabajar con personas con discapacidad los contenidos, las problemáticas y/o temáticas vinculadas a los cuerpos, las sexualidades y la ESI. Dificultades o desafíos que, según estas narraciones iniciales, no sólo parecen presentarse con la persona con discapacidad en sí, sino incluso con quienes acompañan esas trayectorias académicas, sean familias, profesionales de la salud, docentes disciplinares o de la institución, etc. Es decir, reconocí a priori ese doble carácter: por un lado, la incorporación de *la unidad curricular ESI* en la propia formación docente constituyéndose como un taller a cursar en todas las ofertas de formación (desde el año 2012), y entre ellas el *profesorado de educación especial con orientación en discapacidad*



intelectual (desde el 2014); y por el otro, los propios *desafíos de lxs docentes principiantes* durante sus primeros años de desarrollo profesional en la realización de prácticas de inclusión (debido al ejercicio de la docencia en la modalidad de Educación Especial), y ante el abordaje de la Educación Sexual Integral con personas con discapacidad. Cuestión que se complejizó ante el inicio de las medidas de aislamiento/distanciamiento social, preventivo, y obligatorio por la pandemia covid-19.

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 FDI, a diferencia de los diseños curriculares anteriores que no contaron con unidad alguna vinculada a dicha política pública. Por lo que es objetivo de la presente ponencia, aproximar algunos resultados obtenidos del trabajo de campo que permitirán reconocer particularidades en el tránsito de lxs estudiantes *en formación*, al ejercicio profesional como *docentes principiantes*; y los intersticios de esa dinámica de transición en el marco de la presencialidad y posterior pandemia covid-19.

Palabras claves: ESI, formación docente, desarrollo profesional

Introducción

En la siguiente ponencia se socializan algunos los resultados obtenidos a partir de explorar los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral, en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual en Esquel (Chubut)¹. El recorte empírico se realizó a partir del estudio de caso de docentes principiantes egresadxs de un Instituto de Educación Superior de Formación Docente de la localidad de Esquel (Chubut), en el período comprendido entre los años 2014 - 2019.

Referir en primer lugar que desde el año 2006 con la sanción de la Ley N° 26.150 se reglamentó el derecho a garantizar Educación Sexual Integral (Ley ESI) en todas las escuelas públicas y privadas del país, y en todos los niveles educativos (a partir de la creación del programa de ESI); en un contexto internacional de expansión de políticas vinculadas a los géneros, las sexualidades, y los derechos sexuales reproductivos y no

¹ Esta ponencia recupera algunos resultados de la tesis titulada *Los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual: estudio de caso en Esquel, Chubut (2014-2019)* presentada para la obtención del título de posgrado Magíster en Educación con orientación en instituciones y prácticas educativas en la Universidad Nacional de Quilmes; dirigida por la Dra. Beatriz Greco, y co-dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky. La tesis se encuentra en etapa de evaluación.



reproductivos. Ese mismo año se sancionó la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) que determinó a la educación como un derecho y reorganizó los distintos niveles educativos, extendiendo la obligatoriedad de la escuela secundaria. Además, a lo largo de estos años se reglamentaron las modalidades del sistema educativo nacional y, entre ellas, la modalidad de Educación Especial (en el año 2011) mediante la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 155/11. Por otra parte, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) (en el año 2007), que propuso la federalización de criterios sobre la formación docente, y estableció acuerdos curriculares y documentos “marco” nacionales.

En el año 2008 se elaboran los lineamientos curriculares² de ESI aprobados por el CFE, y en simultáneo, para el abordaje de los lineamientos en los niveles educativos, el programa de ESI ha ido elaborando diversos materiales de desarrollo curricular como láminas, posters, audiovisuales, cuadernos didácticos para el trabajo en los distintos niveles obligatorios, capacitaciones nacionales y jurisdiccionales³. 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-. En simultáneo a las modificaciones educativas a partir de las normativas mencionadas y, principalmente por el rol activo del INFoD, en la provincia de Chubut se incorpora desde el año 2012 en los diseños curriculares de las distintas ofertas de formación docente (FDI), la unidad curricular *Educación Sexual Integral*, con un régimen de cursada cuatrimestral y perteneciente al campo de la formación general; inaugurando el abordaje de temáticas vinculadas a las sexualidades, los géneros, y el abordaje específico de la ESI en la formación de formadorxs. Es por lo que, durante el año 2014 se comenzó con la implementación del nuevo diseño curricular del *Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual* (resolución N° 315/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut), que incorporó por primera vez en la formación a la unidad curricular denominada *Educación Sexual Integral* en el cuarto año de FDI⁴. Por ello, y luego de que lxs estudiantes del *profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual* transitaran los cuatro años de formación, comenzaron a egresar lxs primerxs docentes principiantes que habían transitado el cursado de ESI en la formación docente (a diferencia de los diseños curriculares anteriores que no contaron con unidad alguna vinculada a dicha política pública).

² Lineamientos que establecen abordajes federales curriculares comunes de ESI para todos los niveles del sistema educativo.

³ Recientemente se ha creado el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral, dependiente también del Ministerio de Educación de la Nación.

⁴ Su ubicación en los años de la formación varió según las ofertas de formación docente inicial.



Desarrollo

Recuperando la perspectiva de docentes principiantes (Iglesias y Southwell, 2020), de desafíos pedagógicos (Alliaud, 2019), y ante egresados con dicho plan de estudio entre los años 2017 y 2019, podemos reconocer que los profesores se enfrentan a situaciones de abordaje institucional y/o curricular en prácticas de inclusión durante los primeros años del oficio de ser docente, que ponen en diálogo y/o en tensión lo abordado formativamente durante la formación docente inicial en los institutos superiores; cuestiones que van constituyendo saberes de la experiencia particulares en el desarrollo profesional, y que si los recuperamos investigativamente nos permitirán identificar, en este caso, las particularidades de la trama entre la Educación Especial, la Educación Sexual Integral, la formación docente inicial, y el desarrollo profesional de los docentes principiantes. En esta línea, y con el propósito de formular preguntas-problema orientadoras del proceso de investigación, nos preguntamos: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de los docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?; ¿Cuáles son las particularidades del marco político pedagógico de la formación docente, de la modalidad de Educación Especial, la Educación Sexual Integral, y de la formación de profesores de educación especial con orientación en discapacidad intelectual en particular?; ¿Cuáles son los discursos y prácticas que se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual?; ¿Los docentes principiantes logran construir saberes de la experiencia en torno al abordaje de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad? ¿Qué situaciones se presentan como desafíos ante la suspensión de la presencialidad por la pandemia COVID-19? ¿Cómo se puede caracterizar el abordaje de la ESI en dicho marco?

1. Los desafíos pedagógicos de los docentes principiantes: ESI y discapacidad

Al comienzo de esta ponencia destacamos que el objetivo general de la investigación ha sido el de explorar los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la Educación Sexual Integral en las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual; para aproximarnos a responder la siguiente pregunta-problema de manera central (dado que la ponencia es un recorte de una investigación más amplia): ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de los docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?. En este sentido, reconocimos dos dimensiones interrelacionadas: 1) las intervenciones en las instituciones educativas; 2) las prácticas de inclusión educativa de



personas con discapacidad intelectual y el abordaje de la Educación Sexual Integral en tales experiencias de inclusión.

Con respecto a la primera dimensión, hay que destacar que lxs docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual no establecieron una separación temporal y espacial en su desarrollo profesional donde se identificara al egreso como un momento de ruptura; sino que, en cambio, asumieron un continuum de los desafíos reconocidos en la formación docente, y que se prolongaron hacia el ejercicio del oficio una vez egresadxs. Aquí asumimos que ese tránsito por la formación y hacia el ejercicio del oficio se sostiene como *itinerario de desarrollo profesional* que comienza de manera temprana en la propia formación, pero no se encuentra restringido/delimitado por la organización curricular o por la certificación. En este sentido, el *tiempo/espacio* de la formación se despliega mientras el *tiempo/espacio* del desarrollo profesional comienza a constituirse ante las experiencias de intervención convocadas desde los espacios de la práctica profesional; que lxs posiciona tempranamente como docentes principiantes. En este sentido, la *perspectiva sobre trayectorias* (Nicastro y Greco, 2009) que adoptamos de modo metodológico, nos permitió reconocer ese tránsito, tiempo, y narración del propio quehacer, como un recorrido de vida, subjetivo, y de pasaje hacia múltiples experiencias biográficas y colectivas, que no se ven limitadas por un currículum en particular. Proceso en el que la *dinámica de transformación subjetiva* (Souto, 2017) se hace presente rápidamente (y se prolonga durante los primeros años de ejercicio), ante la coexistencia de tiempos/espacios diversos y formativos.

Se identifica ese *doble tiempo/espacio* de la formación docente: por un lado, el *tiempo/espacio presente* situado en los ámbitos del instituto a partir de la realización de experiencias pedagógicas mediadoras en la construcción del oficio; y en simultáneo, el *tiempo/espacio otro* en las escuelas que brindan lugares para la realización de las experiencias áulicas. Con el egreso, y ante la ausencia de dispositivos de acompañamiento a los primeros años de ejercicio, ese tiempo/narración se constituye únicamente en el brindado por el desarrollo del oficio. En este sentido, respecto a las experiencias laborales en otras condiciones formales a partir de la realización de suplencias o el acceso a horas cátedras/cargos remunerados, allí lxs docentes principiantes dan cuenta de la ausencia del acompañamiento del instituto, y refieren sentirse estar *solxs*⁵ en las experiencias de inclusión educativa, y ante situaciones que son identificadas como desafíos pedagógicos, que incluso tensionan las instancias formativas propias de la formación docente inicial. El desarrollo profesional centrado en la escuela resulta relevante en tanto y en cuanto la

⁵ Aquí vemos a la *soledad* como un condicionante de las experiencias e intervenciones educativas; la ausencia de espacios comunes para el pensar-actuar, y de colegas que aproximen algunas estrategias de acción, la soledad se presenta como incidente en los desafíos pedagógicos y caracteriza las acciones posibles.



realidad escolar desafía a la construcción de saberes específicos para el desarrollo del oficio, ante el *choque de la realidad* (Serra, 2015). Este aspecto, según narraron, se resignificó en el marco del ASPO y DSPO provocado por el COVID-19, en tanto que la pedagogía de la excepcionalidad conllevó a reconocer lo formativo del DPD y su carácter situado.

Con respecto a la segunda dimensión, *las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual y el abordaje de la Educación Sexual Integral en tales experiencias de inclusión*, el principal desafío pedagógico se vincula a la propia representación de lxs entrevistadxs en no saber cómo intervenir ante situaciones que requieren un abordaje desde el enfoque de la ESI. La trama *escuela-docente-estudiante-familia* se torna significativa, y las acciones posibles ante emergentes provoca cierta tensión en las narraciones de lxs principiantes. En simultáneo, logran visibilizar que algunas familias son resistentes al abordaje del PESI ante posiciones que remiten a que las personas con discapacidad no pueden/deben hacer ejercicio pleno de sus derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, o a vincularse sexo-afectivamente con otrxs. De igual modo, reconocen que la inclusión educativa en el marco del modelo social de la discapacidad debe posibilitar el acompañamiento a personas para la inclusión educativa real, y que la sexualidad es parte constitutiva de todxs lxs sujetxs. Por ello, reconocemos que, si bien dicen no contar con herramientas de intervención, a lo largo de las entrevistas se remitieron a aprendizajes biográficos y modos de actuar que, frente a un desafío pedagógico, requirieron de ciertos recursos biográficos que orientaron a la propia praxis. Estos aspectos se vieron fuertemente tensionados a partir del ASPO dado que, según relataron, no se pudieron establecer estrategias claras de acompañamiento a las trayectorias de lxs estudiantes, y menos aún trazar modos de abordaje del enfoque de la ESI. También indicaron que ante la virtualización de las relaciones pedagógicas, y ante la privatización -conexión en casa- de las tareas de enseñanza, resultó dificultoso y casi nulo el abordaje de la ESI.

Otro de los desafíos se vincula a la continuidad de prácticas sobre la educación sexual que dicen encuadrarse en el enfoque de la ESI, pero que reproducen una perspectiva biomédica de los vínculos sexo afectivos: charlas con especialistas provenientes de la medicina; imágenes explícitas de infecciones de transmisión sexual; métodos anticonceptivos; etc. Allí lxs docentes principiantes identifican como desafío lograr interpelar *devenires* en las escuelas de los niveles obligatorios, haciendo una *práctica interpelante* que permita aproximar el proyecto de la ESI e incorporar una mirada que se aleje del binarismo cisheteropatriarcal, y que esté más atento a las propias subjetividades adolescentes, gustos, y deseos. El obstáculo se representa en lxs propios colegas de las escuelas y en las



dinámicas institucionales que no tienen en claridad el enfoque de la ESI; cuestión que impacta en el no poder atender a las necesidades concretas de las infancias/adolescencias que acceden informalmente a la información, o poseen preguntas e inquietudes que deben ser respondidas y acompañadas desde la institución escuela. En este devenir, la sexualidad de las personas con discapacidad queda al margen de las intervenciones, y si bien no se consideraría una ESI específica, al menos lxs docentes principiantes no identifican que en las instituciones el abordaje sea deliberado en reconocer la heterogeneidad de subjetividades, identidades, disidencias, o diversidades funcionales, y corporales. Aquí reconocemos cómo se dificulta identificar experiencias escolares ESI, o la forma de territorialización de la ESI (Lavigne y Péchin, 2021), imposibilitando la profundización de las perspectivas disidentes o de la teoría queer/cuir, dado que se presentan de base dificultades en la propia implementación del PESI. La variable discapacidad se presenta como ausente, porque incluso las intervenciones que dicen estar vinculadas a la ESI reproducen posiciones cisheteropatriarcales, provocando desde la escuela la abyección de las identidades ex-céntricas por fuera de lo curricular y del formato escolar. El no abordaje del propio programa limita las posibilidades de trazar un horizonte que profundice las temáticas del PESI a la luz de la *marea verde* y de los reclamos que se dan desde los activismos socio-sexuales; además, la poca incidencia de activismos locales. Al momento de consultar sobre la situación resultante del ASPO refirieron en que era prácticamente nulo el abordaje de la ESI de manera transversal, viéndose constantemente la decisión de “priorizar” áreas de enseñanza consideradas “centrales”.

Por otra parte, en unx de lxs entrevistadxs se refirió que en los espacios de ejercicio del oficio pueden reconocerse situaciones emergentes particulares y situacionales, mientras que en los espacios de la práctica (los cursados en las unidades curriculares) lograban anticipar situaciones y posibles vicisitudes propio del desarrollo de la tarea docente. Allí, reconoce que ese punto de inflexión conlleva a que se preguntara constantemente sobre las intervenciones frente a desafíos pedagógicos específicos, y buscara algunos puntos de referencia de desarrollo del oficio; referencias encarnadas en compañerxs y equipos directivos con cierta *expertise* o *baquía*. 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 privado⁶. En este sentido, cuando se remiten a su *tiempo/espacio de la formación*, logramos identificar la incidencia de lxs docentes que cedieron el espacio del aula para que realicen sus prácticas (co-formadorxs), y a su vez, modelizaron y pusieron a disposición mediaciones que lograron la construcción de ciertos modos de intervención hacia/sobre las personas con discapacidad: algunxs que incorporan como abordaje trabajar con lxs estudiantes con discapacidad que pueden masturbarse en lugares privados y con intimidad; y quienes actúan con asombro, expresando asco, y censurando la práctica sin ser abordada. De todos modos, lxs docentes entrevistadxs no reconocen el accionar (ante un desafío como éste), como un saber de la experiencia, sino que lo remiten a un quehacer que vincularía a una posición/habilidad biográfica (intuitiva). Posiblemente, ante la dificultad de poder nominar un aprendizaje biográfico que ha permitido construir recursos biográficos específicos.

Por otra parte, en otras de las entrevistas 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. A su vez, la posición docente de la principiante, y su trama con un abordaje interdisciplinario, posibilitó el despliegue de la trayectoria educativa del adolescente que pudo culminar este ciclo lectivo de modo pleno, participando activamente de las propuestas pedagógicas de la escuela secundaria. Finalmente, lx docente principiante asume que, al incorporar a la sexualidad como una variable a conversar, se posibilitó una mejora en las estrategias de acompañamiento de todas las personas que asistían al estudiante. De igual modo, la narración aportada da cuenta de las dificultades presentes para comprender la / 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.

⁶ Incluso destacan que la masturbación en sí no se presenta como una dificultad, sino su realización en espacios públicos institucionales. Allí sostienen que debería trabajarse junto a las familias para lograr configurar modos comunes de intervención que no vulneren el derecho de lxs estudiantes, o restrinjan sus deseos y placeres.



Conclusiones / Reflexiones finales

Estos últimos desafíos narrados resultan particulares en la situación provocada por el ASPO, en tanto y en cuanto la pedagogía de la excepcionalidad conllevó a repensar las experiencias pedagógicas, y el enfoque y abordaje de la ESI quedó relegado a la profundización de las principales áreas de enseñanza. Allí, lxs docentes principiantes reportaron reconocer la tracción de las propuestas de enseñanza y aprendizaje a un modelo homogéneo y no diversificado, y la escasa o nula incorporación de temáticas vinculadas al enfoque de la ESI; asumiendo la pérdida de los acuerdos realizados para algunos abordajes transversales. En este sentido, reconocieron también que la no presencialidad condicionó la visibilización de situaciones de vulneración de derechos de personas con discapacidad, o la revisión de intervenciones, siendo la población destinataria de sus experiencias, la más afectada por el ASPO y DSPO.

Si bien la tesis buscó indagar sobre las primeras experiencias presenciales, las entrevistas realizadas fueron trazando un itinerario que se prolongó hasta los años 2020-2021, resignificando las preguntas problemas, y dando cuenta de la excepcionalidad de la situación provocada por la pandemia del COVID-19. En simultáneo, las narraciones y las perspectivas de lxs docentes principiantes entrevistadxs, permitió reconocer la necesidad de proyectar políticas públicas e institucionales que diagramen dispositivos de acompañamiento en el desarrollo profesional de docentes principiantes, para lograr sostener ciertos saberes de la experiencia en construcción, y aproximar perspectivas que, desde los saberes de la experiencia, permitan configurar algunos modos posibles de abordaje ante un contexto post COVID-19 que vuelve a presentar desafíos no solo para lxs principiantes, sino incluso a docentes que ya contaban con cierta *expertise*. En esta dinámica, el abordaje del enfoque de la ESI en prácticas de inclusión de personas con discapacidad sigue siendo un horizonte necesario de trazar para posibilitar la concreción de prácticas educativas más justas y emancipadoras.

Referencias:

- 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.
- Iglesias, A., y Southwell, M. (2020) Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios y*



Experiencias en Educación. V. 19 N° 40 (pp. 71 – 89) doi:
10.21703/rexe.20201940iglesias4 ISSN 0717-6945 ISSN en línea 0718-5162

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).

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

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). Noveduc.

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