

<https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300093365>

119-144

**EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTA
METODOLÓGICA DESDE EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO**

Teaching experience in inclusive education: methodological
proposal from the biographical-narrative approach

FERNANDO SOTO RODRÍGUEZ¹

Universidad Rosario Castellanos

y Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad Nacional Autónoma de México(México)

fernando.soto@rcastellanos.cdmx.gob.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5610-8139>

RESUMEN

Se discute qué se entiende por inclusión en educación superior apelando al encuadre de atención de la diversidad y la identificación de barreras y facilitadores. Después, se pasa revista al estado del arte del objeto de estudio que nos ocupa definiendo la experiencia docente, sus elementos constitutivos, tipos de experiencia y, factores personales y ecológicos que le influyen. Así, nuestro objetivo es: diseñar una propuesta metodológica multiinstrumental desde el enfoque biográfico-narrativo para la formación continua del profesorado universitario para una educación inclusiva. Se

¹ Jefe de carrera de la licenciatura en psicología de la Universidad Rosario Castellanos. Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorando en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

argumenta la metodología desde el enfoque biográfico-narrativo y el ciclo de indagación-acción-formación en tanto procesos entrelazados de indagación e intervención pedagógica, arribando a la propuesta de una ruta metodológica multiinstrumental. Los resultados prevén el consumo crítico y producción creativa de una variabilidad de recursos que permitan al profesorado develar: el bagaje de creencias y perspectivas imperantes frente a la diversidad; identificar alianzas personales significativas; posicionarse como otro (otredad) en su devenir personal y después profesional de la enseñanza (alteridad); analizar marcos disciplinares y factores de contexto que posibilitan u obstaculizan este tipo de educación. Se concluye vinculando esta ruta a la concepción de los dispositivos de la experiencia con potencial emancipador.

Palabras clave: Experiencia docente; educación inclusiva; docencia inclusiva; enfoque biográfico-narrativo; ciclo indagación-acción-formación

ABSTRACT

What is meant by inclusion in higher education is discussed, appealing to the framework of attention to diversity and the identification of barriers and facilitators. Then, we review the state of the art of the object of study that concerns us, defining the teaching experience, its constituent elements, types of experience and personal and ecological factors that influence it. Thus, our objective is: to design a multi-instrumental methodological proposal from the biographical-narrative approach for the continuous training of university teachers for inclusive education. The methodology is argued from the biographical-narrative approach and the cycle of inquiry-action-training as interwoven processes of inquiry and pedagogical intervention, arriving at the proposal of a multi-instrumental methodological route. The results foresee the critical consumption and creative production of a variety of resources that allow teachers to unveil: the baggage of beliefs and prevailing perspectives on diversity; to identify significant personal alliances; to position themselves as other (otherness) in their personal and then professional teaching (alterity); to analyze disciplinary frameworks and contextual factors that enable or hinder this type of education.

We conclude by linking this route to the conception of the devices of experience with emancipatory potential.

Key words: Teaching experience; inclusive education; inclusive teaching; biographical-narrative approach; inquiry-action-training cycle

1. INTRODUCCIÓN

La presente, aborda el diseño y fundamentación metodológica de la investigación doctoral de quien suscribe, en dos direcciones: primera como recurso de indagación en el proceso de producción de datos, y segunda como dispositivo de intervención pedagógica en tanto formación continua del profesorado, con respecto al objeto de estudio que la intitula: *la experiencia docente en educación universitaria inclusiva*. El estudio refiere los pasos intermedios en la investigación, siendo los primeros la construcción del estado del arte (Soto, 2021).

En ese tenor, se advierte que, el devenir de la *educación inclusiva* ha tenido una importante atención, traducida en esfuerzos teórico-conceptuales y prácticos en educación inicial o básica (preescolar, primaria y secundaria). Sin embargo, es posible que el interés y producción en esa línea discurra de forma parsimoniosa y progresiva en lo que a educación superior se refiere. Así, una *universidad inclusiva* es aquella que da la bienvenida a la diversidad humana, como hecho y derecho, siendo su foco la atención de toda la comunidad y no solo el estudiantado (García-Cano et al., 2017), contribuyendo a la equidad, respeto y valoración de todas y todos a partir de la aceptación de cada cual en la amplia gama en que somos diferentes: fuentes personales y aquellas asociadas al contexto sociohistórico y cultural (Arnaiz, s.f.; Luque y Delgado, 2002). En efecto, la *educación universitaria inclusiva* implica procurar la trayectoria del estudiantado en sus diferentes momentos: ingreso,

permanencia y egreso (Gairín y Suárez, 2012), comprometida en niveles más amplios con impregnar sus políticas, culturas y prácticas inclusivas concretas (Ainscow et al., 2006).

En común con Pérez-Castro (2019), existen diversos parámetros que pueden actuar como barrera o facilitador ya que, como apunta la autora, solo en la interacción entre lo inherente a las personas que conforman la comunidad universitaria y lo que la institución provee o no, este actúa obstaculizando o promoviendo la educación universitaria inclusiva tal como: la política y cultura de la institución; la formación continua del profesorado, en función del tipo y sus posibles implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los apoyos institucionales con los que se cuenta y probables sugerencias para consolidar esta perspectiva.

Por lo anterior, resulta de interés aproximarnos a *comprender la experiencia docente* frente al cómo ven, comprenden y atienden la diversidad de su estudiantado en el marco de la educación universitaria inclusiva, pero ¿qué se entiende por experiencia?, ¿cuáles son sus elementos constitutivos? Y, ¿cómo podemos aproximarnos a su estudio desde un crisol pedagógico?

1.1. ANTECEDENTES

En las fuentes analizadas en el estado del arte (Soto, 2021), se enuncia la experiencia docente, pero solo en algunas se delimitan y conceptualizan como *las vivencias individuales subjetivas del profesorado que forman y transforman, como hechos que, siendo ajenos a la persona, se convierten en mecanismos para interiorizar la vida misma* (Skliar, 2015; Zacarías et al., 2015). Soto et al. (2017) sugieren la experiencia como *los sentidos y significados construidos a través de las diferentes vivencias e incidencias del docente en su espacio (co)extra curricular*.

En contraste, en la mayoría de los estudios hablar de experiencia docente es acercarnos a los años de ejercicio de la persona que enseña, perspectiva

asociada directamente a la antigüedad y devenir profesional. Resulta interesante el análisis de Muhammad (2012) donde identifica en la experiencia docente a aquel novato o novel frente al experto, perspectiva complementaria al devenir profesional y cómo este incide en el quehacer docente.

Por otro lado, Fandiño (2013) concibe la experiencia como *la labor cotidiana del docente en el proceso de enseñanza*. Y construye tres categorías analíticas en tanto *tipos de experiencias*: académicas (vinculadas a las respuestas pedagógicas específicas frente a la diversidad del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje; remite momentos, recursos y acciones), de relación (asociadas a los procesos de comunicación, interacción, las actitudes, posturas, valores, suposiciones y sentimientos frente a las acciones o inacciones docentes) y de gestión (aspectos estructurales que condicionan la práctica concreta).

En suma, Jamklai (2012) precisa diversos *factores que influyen* en la experiencia de enseñanza en la educación transcultural. *Grosso modo*: rasgos personales (preparación, antecedentes étnicos y personalidad); factores ecológicos (receptividad y presión de conformidad del anfitrión y fuerza del grupo étnico); y grado de distancia cultural entre la persona que enseña y quien aprende.

Reilly (2018) asume la experiencia como *un suceso cotidiano* en el que debería considerársele en juego con lo que él considera son sinónimos en el imaginario social: acción, participación, formación, implicación, práctica, habilidad, comprensión e interioridad por solo mencionar algunas acepciones. Además, en su estudio encuentra *experiencias temáticas* con relación al compromiso (*engagement*) del profesorado universitario: personales, profesionales, académicas, teóricas y externas, mismas que *se ven influidas por tres esferas*: cognición, emoción e interacción social.

Por otro lado, la Pontificia Universidad Católica de Chile (2019), en su libro *Relatos de inclusión en la UC*, permite inferir que *las experiencias son un*

mecanismo para dar voz a todas y todos los que conforman la comunidad universitaria: discentes, docentes, funcionarios y exalumnos, ello a través de una convocatoria abierta para compartir una vivencia significativa en dicha institución y cuyo sello es la inclusión de la diversidad.

Llama la atención la investigación que reportan Martínez et al., (2018) quienes, a través de un proceso de aprendizaje transformacional en conjugación con una pedagogía comunicacional crítica, dirigen a estudiantes universitarios en una aproximación autocrítica frente a la diversidad en la que analizan, discuten e interpelan sus experiencias (*en tanto reflexividad*), posicionamientos, creencias, emociones y posibles problemáticas frente a ello. Enfatizan, redundando en promover un entorno significativo de resistencia y empoderamiento donde estudiantes y docentes adquieren perspectivas críticas para reformar no solo su aula y universidad, sino incidir en contextos sociales más amplios.

En el caso de Larrosa (2009), Bárcena (2012), Passeggi (2015), Martínez-Delgado (2015) y Skliar (2015), presentan revisiones precisas respecto al término experiencia. La primera triada, remite pormenorizadamente las diversas raíces etimológicas del vocablo: griegas, latinas y alemanas. Distinguen también entre la experiencia como evidencia empírica y experimento, asumiendo una postura sobre “*eso que me pasa*”, reconociendo tres elementos constitutivos: *el qué, el quién y el movimiento bidireccional entre ambos*. Ello les permite arribar a analizar sus potencialidades en educación y, particularmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo par, lo acota a la experiencia docente y la forma en que la narrativa funge como vía para su exploración, comprensión y (trans)formación como principio pedagógico fundante.

Así, y en común con Larrosa (2009), considero que existe un uso y abuso de la palabra experiencia en educación. Muestra de ello se identifica en el acercamiento al estado del arte (Soto, 2021), en el que se enuncia como

concepto clave e incluso intitula a diversas publicaciones, pero que en sus desarrollos no se conceptualiza de ninguna forma o, en algunos casos, apenas se infiere su acepción. Nos dice el autor: “esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas (op. cit., p. 87)”.

Se adopta el posicionamiento de la experiencia como "eso que me pasa" (Larrosa, 2009). Pero ¿qué es eso?, ¿qué me pasa? y ¿qué pasa? Sigamos al autor en la especificidad de qué entendemos por experiencia mediante la siguiente caracterización:

- Exterioridad, alteridad y alineación: sobre el *eso*

La experiencia remite a un acontecimiento fuera de mí. De algo que no soy yo y por ende no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. Además, no hay experiencia sin la aparición de un alguien, algo o un eso que, en definitiva, es exterior. Así, *eso* que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No es otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo, algo radicalmente otro. Es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser de mi propiedad. Por tanto, la experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible (Larrosa, 2009).

- Reflexividad, subjetividad y transformación: sobre el *me*

La experiencia identifica que algo me pasa, no ante mí ni frente: a mí, en mí. Es un acontecimiento exterior, pero el lugar de la experiencia soy yo: mis palabras, ideas, representaciones, sentimientos, proyectos o intenciones. En suma, debemos considerar que el *me* es un pronombre reflexivo, por lo que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta: exteriorización al encuentro con aquello que ocurre y me altera, enajena. La subjetividad por su cuenta, precisa no una experiencia general, sino propia: singular, particular y única frente al sujeto que permite le pase (Larrosa, 2009).

Es evidente que la experiencia aguarda una relación constitutiva frente a la pedagogía ya que forma y transforma: cambia, enriquece y amplía mi lenguaje, ideas, poder, voluntad, sentir, pensar y ello incide en la postura abierta de quien lo vive, es un sujeto abierto a su propia (trans)formación (Larrosa, 2009).

- Pasaje, pasión: sobre el *pasa*

La experiencia tiene dos radicales “ex” y “per”, el primero indica lo exterior. El segundo es una raíz indoeuropea para vocablos que indican travesía, pasaje, camino o viaje. Por tanto, la experiencia supone una salida de sí hacia otra cosa y, al mismo tiempo, aquello que adviene del hecho hacia mí. Adicionalmente, eso que me *pasa* precisa que el sujeto de la experiencia es un sujeto paciente y pasional ante ella, un lugar de paso por el cual la experiencia deja huella, marca o rastro de sí (Larrosa, 2009).

En síntesis, la experiencia precisa tres dimensiones: el *qué*, reconocido en la exterioridad; el *quién*, identificado en la persona que la vive y; su *movimiento* en un ir y venir entre ambos.

Por su cuenta Bárcena (2012) redondea la perspectiva de este autor, quien además es su mentor. Él nos acerca a *tres componentes* que, si bien tienen diversos paralelismos con las previas, ofrecen elementos teóricos y metodológicos complementarios:

- *Negatividad*. La experiencia nos sitúa en, frente y continúa disonancia con aquello que nos desconfirma, desestabiliza o nos deshace. En otras palabras, la experiencia cuestiona, irrumpe, interrumpe, quiebra y desquebraja nuestra propia historia. Sin afectación o negatividad, enfatiza, no existiría cosa tal como la experiencia, niega la experiencia previa revalidando lo que ya se sabe. Por tanto, no solo precisa un aspecto volitivo en que la persona permite le pase (Larrosa, 2009), sino

que le interpele y cambie en sus modos de ser, entender, comprender el mundo consigo mismo y los otros (Bárcena, 2012).

- *No-dogmatismo*. La experiencia no se impone, es abierta y posibilita a quien la vive y se permite vivirla abrirse a nuevas experiencias. Además, señala que la persona de la experiencia conoce los límites de toda previsión y la incertidumbre e inseguridad de todo plan (Bárcena, 2012).
- *Condición pasional*. La experiencia nos permite aprender del padecer o sea de la de la prueba, del error, engaño y del dolor. Una de las implicaciones, advierte, es que nuestra identidad es pasional, por lo que siendo personas educadoras admite abrimos y conmovemos por lo que nos pasa y por el otro al que le pasa (Bárcena, 2012). De este modo, no solo es abrimos a la propia experiencia (Larrosa, 2009), si no a la experiencia del otro, de su padecer, sentir, pensar, vivir y ser.

Es concluyente que, la experiencia es: pasiva, reflexionada, pensada e interiorizada por cada persona de manera que no hay nada tangible en ella, es particular, es algo que se encarna y permite reflexionar sobre la propia vida. Es un acto solitario, en el sentido de que es singular y dialécticamente indivisible frente al todo. Tiene un papel preponderante, dado que si bien nace de los acontecimientos donde la persona se desarrolla, es la experiencia quien le da sentido dentro de la subjetividad que construye a partir de la intersubjetividad que mantiene con otros (Zacarías et al., 2015).

Por su parte Touriane referido en Zacarías et al. (2015: 56) sostiene que:

“En el proceso mismo de la experiencia median esas cotidianidades que nombramos y reflexionamos, de las cuales tomamos conciencia, por lo que, poner de relieve las experiencias, las orientaciones, las

informaciones con que construimos nuestras vidas, que no es un mero reflejo de la gran Historia, porque las rigen las relaciones subjetivas de uno consigo mismo tal como nos lo permiten la palabra, la reflexión y la conciencia”.

Finalmente, y siguiendo a Skliar (2015), aproximarnos a las experiencias docentes implica un *giro epistemológico y ontológico*. Es un cambio de posición en la producción del conocimiento y en la conversación de sí ya que la experiencia desde esta perspectiva no remite o se interesa por una categoría, concepto, definición o axioma; más bien busca y quiere saber acerca de la experiencia y la relación con ella, pretende aproximarse, escuchar, compartir y comprender la intimidad e interioridad de la persona: “saber a qué resuena (si es que resuena), qué reverberaciones tiene (si es que las tiene) o qué ecos provoca en otros (si es que los provoca) eso que se pasó (op. cit. 39)”.

1. Objetivo

- Diseñar una propuesta metodológica multiinstrumental desde el enfoque biográfico-narrativo para la formación continua del profesorado universitario para una educación inclusiva.

Ratifico. Este objetivo se inscribe en la investigación doctoral de quien suscribe, la que tiene por objetivo general:

- Comprender las experiencias docentes respecto a la educación universitaria inclusiva.

Siendo sus objetivos específicos:

- Analizar el tipo de experiencias docentes que inciden en una práctica inclusiva.
- Describir los elementos constitutivos de estas.

2. MÉTODO

He apuntado dos procesos entrelazados: el enfoque biográfico-narrativo como vía de indagación y el ciclo de indagación-acción-formación como dispositivo de formación continua del profesorado universitario.

Respecto al primero, conviene señalar algunas de sus potencialidades y posibles precauciones. En común con Bolívar et al. (2001) se hace necesario explicitar las diferencias y articulaciones entre las historias de vida como fenómeno que se investiga (objeto de estudio), método (mecanismo o instrumento) o proceso investigativo (modos narrativos de proceder en la concreción del informe), y su empleo como vía que da cuenta de la identidad; personal y colectiva.

Dicho de otro modo, me situó en este enfoque en tanto método que permite suscitar oportunidades en las que las personas participantes den cuenta de su trayecto vital posicionándolos como expertos en su propia vida (aspecto y énfasis biográfico), al tiempo que se les acompaña en un camino de sensibilización y reflexividad crítica y propositiva para que su relato no se circunscriba a la mera descripción o yuxtaposición de eventos y así arribar al sentido profundo de su historia en el que el rol de autor, narrador y personaje recae en sí y sobre sí.

En ese tenor, es preciso distinguir el significado y las implicaciones de dos términos: *life story* y *life history* que, de acuerdo con los autores (Bolívar et al., 2001): el primero refiere al relato tal y como lo cuenta la persona, mientras que el segundo es un relato triangulado con otras personas y fuentes. Por tanto, el primero individualiza y personaliza, el segundo contextualiza y politiza. Esta distinción ayuda a delimitar la acción investigativa frente a las personas participantes, además precisa espacios y momentos de co-investigación.

En esa misma línea, Bolívar et al. (2001) exhortan a destrivializar el concepto de narrativa, trascenderlo en tanto composición textual en prosa y vislumbrarla como un modo privilegiado para organizar los acontecimientos vitales, atesorarla como forma específica de discurso con diferentes convencionalidades culturales, que se constituye en una trama intertextual y polifónica. Comprender también que la narrativa tiene dos grandes funciones: suscita formas de interpretación y brinda directrices para la acción. La primera, se refiere a que la vida misma se visualiza como un texto susceptible de análisis e interpretación al estar mediada semiótica y lingüísticamente, por tanto, construimos la realidad a través del sentido dado a la experiencia. Pensamiento y acción están estructurados en prácticas narrativas.

Reconocer algunas diferencias y relaciones entre las narrativas individuales y colectivas, ya que dichos autores reconocen que estas aguardan una interconexión e influencia recíproca (Bolívar et al., 2001). Si bien las vivencias y relatos pueden configurarse como narrativas singulares y únicas, estas dan cuenta de convencionalidades sociohistóricas y culturales en tanto tramas argumentales. En ese contexto, las narrativas autorreferenciales se convierten en el calco de metanarrativas o esquemas históricamente desarrollados y culturalmente heredados que dan cuenta de discursos y prácticas hegemónicas que privilegian a algunos y subyugan u oprimen a otros, es tarea nuestra develarlos y posibilitar la creación de contranarrativas, he ahí donde radica el carácter político-emancipador de la narrativa como dispositivo pedagógico (Díaz Barriga, 2019).

Siguiendo a Olmos et al. (2016) *un ciclo de indagación-acción-formación promueve y recupera procesos de reflexión crítica, formación horizontal y aprendizaje transformativo dirigidos a originar cambios en las perspectivas de las y los docentes: significados, hábitos de pensamiento y marcos mentales, con el fin de transformarse en agentes más inclusivos, abiertos y reflexivos en torno a la diversidad humana.*

En ese sentido, sugieren documentar, editar e intercambiar opiniones y compartir narraciones de experiencias pedagógicas, con el fin de fomentar y favorecer el debate y la reflexión sobre los procesos y retos educativos frente a la diversidad. Además, enfatizan la reflexión crítica como proceso continuo de debate y reflexión sistemática sobre los relatos de experiencias, ya que posibilitan múltiples interrogantes y temas respecto de la vida en las aulas universitarias que están enmarcadas en condiciones políticas, sociales y económicas a nivel áulico/institucional e incluso federal/global posibilitando un ir y venir entre estos (Olmos et al., 2016).

Siguiendo a las autoras, estas reconocen que cualquier propuesta para mejorar nuestro quehacer pedagógico se enfrenta a múltiples condiciones estructurales y a una compleja dinámica del aula por lo que se hace necesario situar la experiencia bajo el crisol de las políticas educativas que han influido, condicionado e incluso afectado a todos los sistemas educativos en la región latinoamericana. En otras palabras, este ciclo permitiría comprender el papel que dichas políticas juegan en regular la cultura institucional, el aprendizaje del estudiantado, la práctica docente, la administración escolar y el desarrollo curricular. Por otro lado, también permitiría develar aspectos que limitan la formación continua del profesorado para fomentar procesos de reflexión y construir alternativas conjuntas en relación con la práctica educativa (Olmos et al., 2016).

Apuntar que este ciclo, adecuadamente orquestado, permite interpelar, resignificar y, ulteriormente, modificar la práctica educativa a partir de la construcción de nuevos pensamientos, afectos y estrategias emanadas de la propia experiencia personal y colectiva por medio del intercambio cordial, respetuoso, abierto y fluido.

Finalmente. Situarnos desde estas coordenadas en relación con la formación continua del profesorado plantea procesos dinámicos, narrativos, contextuales e integrales. Dinámico al considerar que da cuenta de un proceso

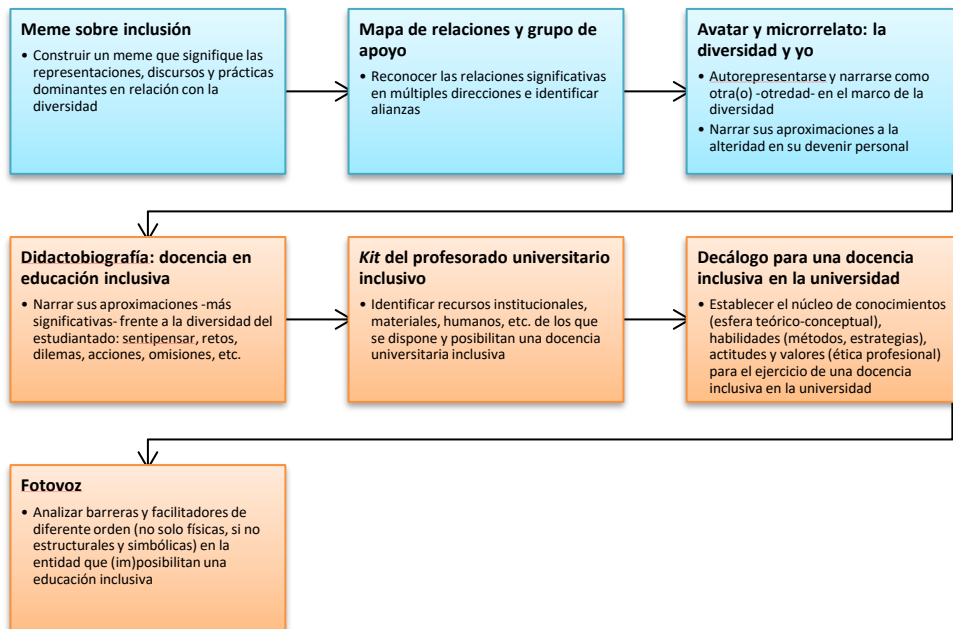
inacabado de profesionalización y formación. Narrativa en tanto operación constructiva e interpretativa, es decir, posicionarse desde el sí mismo para significar su historicidad y contextualizar su práctica educativa. Contextual al situarla en sistemas y estructuras sociales, culturales, políticas y geográficas más amplias, es decir, avanzar en la comprensión del espacio-tiempo particular a través de su explicitación discursiva y dialógica, así como tejer un entramado respecto a los procesos compartidos por el colectivo en ejercicio y haciendo puentes respecto a otras generaciones, personas, momentos y espacios. E integral, al vislumbrar al docente como un todo en interacción continua y permanente con el contexto y las dimensiones de la experiencia antes precisadas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al considerar este entramado (enfoque biográfico-narrativo como espacio de elaboración personal y ciclo de indagación-acción-formación como espacio para la escucha, intercambio y resignificación colectiva) entre los enfoques descritos, la indagación ha permitido perfilar una propuesta metodológica multiinstrumental para el trabajo de campo que se avecina. Se ofrece una mirada de conjunto en la Figura 1.

Figura 1.

Propuesta metodológica: un acercamiento global



Nota: Se presentan siete fases en progresión, estas precisan una estrategia y su objetivo (Elaboración propia).

Intencionalmente se han coloreado los bloques de esta propuesta. El color azul indica una aproximación a la experiencia en una esfera personal de las y los participantes potenciales, además de que cada cual enfatiza un elemento constitutivo, o varios, de la experiencia. A saber:

El *Meme* sobre inclusión pretende indagar en la *exterioridad*. Identificando *eso* que está fuera de mí que es radicalmente otro, como hecho, objeto, vivencia, persona o lugar y que no obedece a mi sentir, pensar o actuar, en común con Larrosa (2009). Qué bagaje acompaña al docente y, al mismo tiempo, le trasciende en tanto esquemas sociohistóricos y culturales

posiblemente apropiados, invisibilizados y/o normalizados contemplando que en su acepción originaria un meme se concibe como aquella unidad cultural de información mínima transmisible entre generaciones (Dawkins, 1979) y que virtualmente se entiende por su capacidad de difusión ágil, humorística y posiblemente masiva a través del consumo digital actual. Se busca la *resemantización* que, de acuerdo con Arango (2014) permite aproximarnos a la interpretación y significación de la persona que no solo lo consume, sino que los produce y difunde.

En lo que respecta al *Mapa de relaciones* y *Grupo de apoyo* si bien pretenden aproximarse a la exterioridad, también sugiere conocer el *pasaje* de la experiencia es decir aquello que ocurre y cómo me ocurre, el camino que me toca y trastoca que, independientemente de lo singular y único, siempre ocurre con un otro (Larrosa, 2009). Se busca, como lo sugieren la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual -FEAPS- (2006), así como Carratalá et al. (2017) situar a la persona al centro de su propia vida, trayecto y toma de decisiones. Es una adaptación de una metodología humanista y participativa empleada prioritariamente con personas con discapacidad y adultas mayores. Se busca que la persona participante reconozca sus relaciones y alianzas interpersonales significativas. Repliega la experiencia hacia el interior y la despliega hacia las y los otros.

El *Avatar* y *Microrrelato* permiten adentrarse al devenir personal del participante y acompañarle a cartografiar e identificar la diferencia propia en tanto fuentes de diversidad humana, avizorarse como otro (otredad) para empatizar consigo y luego con un tercero (alteridad). En otras palabras, sitúa la *reflexividad* y *transformación personal* en tanto: cómo cambie o transforme a partir de la vivencia y experiencia (Larrosa, 2009) aunado a los *factores personales* que influyen en ella tal como los antecedentes y la personalidad (Jamklai, 2012). Este dispositivo pedagógico nos acerca a la identidad no solo

narrativa, si no digital del docente: cómo se configura, representa y expresa virtualmente (Poole, 2017a; 2017b; 2020).

Luego de este primer bloque, transitamos del ser persona, al ser docente y su experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, bloque identificado en color naranja.

La *Didactobiografía*, vista como dispositivo de indagación antes que como método (Quintar, 2021), posiciona al docente como sujeto histórico cuyo saber cotidiano es susceptible de sistematizar para recuperar y reconstruir la memoria histórica (Salcedo, 2012; Salmerón e Iturio, 2016; Hernández, 2021), en este caso de la educación universitaria inclusiva. Las personas autoras coinciden en que la narración de la historia personal (cuyo contexto es lo institucional) posibilita la conciencia histórica, es decir, situar la narración y experiencia vivida en un espacio y tiempo determinados, rastrear los indicios particulares y tejerlos bajo la lente de las estructuras y sistemas sociohistóricos y culturales que le sostienen. En común con la estrategia previa, esta permite identificar la reflexividad y pasaje de la experiencia (Larrosa, 2009), empero devela los *factores ecológicos* que influyen en ella tal como la recepción, acogida, aceptación y posibles tensiones entre los diversos actores de la comunidad universitaria, elementos que entran en disonancia con los aspectos personales previamente trabajados (Jamklai, 2012).

El *Kit*, es una adaptación de la “Caja de herramientas” trabajada por Esteban-Guitart (2012) en la que el personal educativo acompaña en la identificación de recursos varios en el contexto de origen del estudiantado y su familia y que son susceptibles de emplear y potenciar en el proceso de aprendizaje, particularmente en entornos de alta marginación, pobreza, migración, exclusión o segregación. Se busca adecuar para la futura apropiación del profesorado: una vivencia crítica para una ulterior aplicación creativa. Por lo anterior, permite identificar aquellos recursos que les posibilitan una educación inclusiva en la entidad. Nuevamente obedece a la

exterioridad de la experiencia, así como a los factores ecológicos que le influyen (Larrosa, 2009; Jamklai, 2012).

Influido nuevamente por el trabajo de Esteban-Guitart (2012), pretendo adecuar la originalmente llamada “Tarea de las 10 definiciones” que busca enlistar una serie de enunciaciones identitarias desde la propia expresión de quien la lleva a cabo, en este caso docentes. Empero, la tarea se orienta a identificar el bagaje disciplinar que acompaña al docente en su práctica educativa cotidiana a través de un *Décálogo*: marcos teórico-conceptuales, metodológicos y procesuales, así como actitudinales y valorales. Acotar que esta estrategia devela la exterioridad de la experiencia, así como a los factores ecológicos que le influyen (Larrosa, 2009; Jamklai, 2012).

La última estrategia es la *Fotovoz*, dispositivo impulsado por epistemologías y metodologías feministas caracterizada principalmente por ser un mecanismo participativo que reconoce las potencialidades del pensamiento y lenguaje visual, así como la narración conjugándolos para la construcción de saberes situados (Martínez-Guzmán et al., 2018; Parrilla et al., 2017). Lo anterior, posibilita documentar aquellos factores que obstaculizan o promueven la educación inclusiva en la entidad, desde la perspectiva y construcción narrativa del profesorado participante, por tanto, significar una historia otra que trascienda la mirada institucional dominante. También permite analizar la exterioridad de la experiencia, así como los factores ecológicos que le influyen (Jamklai, 2012; Larrosa, 2009).

En definitiva, la propuesta identifica un proceso lineal, ya que explorará la experiencia en tanto vivencia subjetiva que permite significar la vida misma, narrarla e interpretarla en lo personal y colectivo. Comprendiendo el tipo de experiencia: personal (tres primeros dispositivos), académica, de relación, de gestión y teóricas (cuarteto final de dispositivos) (Fandiño, 2013; Reilly, 2018). Así como los elementos que le influyen (Jamklai, 2012). Empero, comprendiendo las siete estrategias como dispositivos de indagación e

intervención pedagógica cuyo potencial heurístico radica en su flexibilidad, dinamismo y adaptabilidad es posible ajustar dicha propuesta con base en las necesidades y devenir del profesorado participante en el proceso de producción personal y el colectivo, tal como se ha proyectado.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Establecer una ruta metodológica que se base en la experiencia como marco analítico, pretenda ser una experiencia en sí misma e indague la experiencia docente como objeto de estudio, precisa sus propios retos y matices, empero es posible avizorar y comprender este camino a través de una perspectiva paraguas desde lo que Bárcena (2012) denomina *dispositivos de la experiencia* en la que precisamos de descripciones -narraciones, expresiones, representaciones, construcciones- que den cuenta de situaciones existencialmente relevantes que emanen de la discontinuidad, alteridad y del devenir. Si bien el autor no profundiza en el concepto, apela a la creatividad e innovación disruptiva.

El autor sugiere tres *artes* para consolidar la experiencia (educativa) (Bárcena, 2012):

- *Arte de caer en cuenta.* Estar expuesto, adentrarse al acontecimiento, nos vuelve atentos y nos afecta, ser pasibles al sentido y permitir un concernimiento personal.
- *Arte de viajar.* Es estar expuesto al exterior, un recorrido. Sugiere el método del paseante reconociendo la ausencia de intencionalidad o planificación, una mirada inédita al entorno (espacial, temporal, relacional), siguiendo el régimen de la atención y apertura al encuentro. Además, involucra motivos, deseos y aspiraciones con aquello que pretendemos conocer, experimentar y apropiarnos.

- *Arte de comenzar.* La vida se despliega como acción con sentido, con el otro y como acto de libertad hacia sentidos posibles y novedosos. Reconocer un proceso de transformación frente a aquello que nos pasa y trastoca nuestro ser, imaginar, pensar, sentir y actuar.

En definitiva, construir un entramado no solo conceptual sino metodológico y analítico desde las coordenadas desarrolladas en este trabajo permitirán:

- Relatar y escribir, como vehículo para pensar de sí y sobre sí en una formación continua y permanente.
- Reivindicar el tiempo vivido, es decir, significar la experiencia y el conocimiento desde la perspectiva y significado de la persona que la vive.
- Co-producir un proceso investigativo en el que se entreteteje la presencia del sí y sobre sí mismo del investigador y la persona investigada, dicho de otro modo, hacer evidente la implicación, el reconocimiento de uno en el otro, de la historia propia en la historia del otro y de un tercero.
- Proveer de un mecanismo altavoz a aquellas voces inconformes en un contexto contemporáneo que reniega y anula estas (profesorado), cuando en épocas y contextos precedentes eran voz de autoridad, consejo y guía.

En esa línea, documentar el laberinto de tensiones y contradicciones en la que se encuentran y que, independientemente del nivel educativo al que atiendan y contexto geográfico, social y cultural, mantienen elementos comunes, tal como convertirse en profesorado que investiga desde sus trincheras particulares para hacer eco de sus comunidades y crear redes de docentes comprometidos y ocupados por la transformación.

- Trabajar en pro de la identidad narrativa (del profesorado) como un proceso fluido, dinámico que materializa u objetiva el imaginar, lo relatado, subjetivo y subversivo a suerte de rompecabezas en procesos de emancipación en el que se toma y da la palabra en una escucha, participación y apropiación democrática del saber y ser docente.
- Dar cuenta de la construcción de la alteridad, es decir, un ser en sí mismo sin ser ya él mismo, o sea, encontrarnos en el otro, hacer contacto con él para encontrarme, significarme y construirme en un entramado complejo de subjetividades.
- Recuperar la importancia del proceso recuerdo-olvido, así como la preponderancia de la ausencia y el silencio en la construcción de la identidad narrativa. Desde mi comprensión, dar importancia a aquello que se cuenta, el proceso a través del cual se llega a él y que es lo que sí se quiere o no contar, significar y comprender. Dichos procesos en pro de la construcción de una trama personal que cobra sentido y dirección en los diferentes contextos sociohistóricos y culturales concretos.
- Comprender e interpelar el saber pedagógico con el saber, sentir y afecto docente, como elementos relevantes para la construcción de un conocimiento situado.

Finalmente, es menester acotar que la ruta metodológica tiene validez aparente o de contenido al aproximarse a los aspectos descritos. Sin embargo, se está trabajando en un proceso de jueceo por expertas en temáticas como: experiencia, inclusión y perspectivas críticas emergentes, así como pedagogías críticas e innovadoras, antes de arribar al trabajo de campo.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, CONAHCYT, acreditado en la Beca de Posgrado a través del Currículum Vitae Único, CVU: 892448. También se agradece a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, DGAPA-UNAM, cuyo apoyo se acredita por medio del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación: PE300217.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arango, L. G. (2014). *Experiencias en el uso de los memes como estrategia didáctica en el aula* [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Argentina.
- Arnaiz, P. (s.f.). *Sobre la atención a la diversidad*. En: https://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf
- Bárcena, F. (2012). El brillo de las luciérnagas. El saber pedagogo. En *El aprendizaje eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir* (pp. 105-159). Miño y Dávila.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Carratalá, A., Mata, G. y Crespo, S. (2017). *Planificación centrada en la persona. Planificando por adelantado el futuro deseado*. Plena Inclusión.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS. (2006, septiembre 6). *Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS Planificación Centrada en la Persona. Experiencia de la Fundación*

- San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad Intelectual*. EPEL S.L. En http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/planificacion_persona.pdf
- Dawkins, R. (1979). *El gen egoísta*. Labor.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Editorial SM.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Fandiño, A. (2013). *Experiencias de inclusión educativa de docentes universitarios* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0500.pdf>
- Gairín, J. y Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (Coords.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 39-58). Wolters Kluwer.
- García-Cano, Ma., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, Ma. y Naranjo, A. (2017). *¿Qué es una Universidad Inclusiva?* Universidad de Córdoba.
- Hernández, G. (2021). La didactobiografía como dispositivo de construcción de conocimiento desde la conciencia histórica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e101>
- Jamklai, V. (2012). *Cross-cultural teaching: experiences of american teachers in thai higher education* (Doctoral dissertation). University of Hawaii, Doctorate of Philosophy in Education. Available in ProQuest.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.

- Luque, A. y Delgado, C. Ma. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención psicosocial*, 11(2), 143-165.
- Martinez, E. K., Berkshire, L., Banerji, D., Gettings, P. E. y Buzzanell, P. M. (2018). Raising awareness of campus diversity and inclusion: Transformationally teaching diversity through narratives of campus experiences and simulated problem solving. *Communication Teacher*, 32(1), 19-24. DOI: 10.1080/17404622.2017.1372618
- Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C. M., Tapia-Muro, C. y Tapia-González, A. (2018). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N°41, 157-185. DOI/empiria.41.2018.22608
- Martínez-Delgado, M. (2015). *La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Pedagogía. Disponible en TESIUNAM.
- Muhammad, B. (2012). *To What Extent Do High School Islamic Education Teachers in Saudi Arabia Implement Innovative Approaches in Their Teaching? Do Teacher Gender, Academic Qualifications, and Teaching Experiences Matter?* (Doctoral dissertation). University of Kansas program in Curriculum and Instruction. Available in ProQuest.
- Olmos, A., Romo, M. y Carmen, L. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa. Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1), 229-243. En: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100012
- Parrilla, A., Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, E. y Doval Ma. I. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/308881>

- Passeggi, Ma. del C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En J. Murrillo (Comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, 53. DOI: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-003
- Pontificia Universidad Católica de Chile, UC (2019). *Relatos de inclusión en la UC*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Poole, A. (2017a). Funds of Knowledge 2.0: Towards digital Funds of Identity. *Learning, Culture and Social Interaction*.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.002>
- Poole, A. (2017b). "I want to be a furious leopard with magical wings and super power": Developing an ethico-interpretive framework for detecting Chinese students' funds of identity. *Cogent education*.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1316915>
- Poole, A. (2020). Re-theorising the funds of identity concept from the perspective of subjectivity. *Culture & Psychology*, 0(0), 1-16. DOI: 10.1177/1354067X19839070
- Quintar, E. B. (2021). La Didactobiografía. *Kanya Dicea*, Año 1, Núm. 1. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. IPECAL.
- Reilly, J. F. (2018). *A qualitative case study of engagement in higher education: the influence of teachers' experiences on classroom engagement at a Southern State University* (Doctoral Dissertation). Northcentral University, School of Education, Doctorate in Education in Education Leadership. Available in ProQuest.
- Salcedo, J. R. (2012). *Huella indicial y didactobiografía: formar con sentido desde la vida cotidiana*. Ediciones Antropos.

- Salmeron, A. L. e Iturio, J. (2016). La didactobiografía: historia de vida y memoria. *Tlamati Sabiduría*, 7(1), 22-34.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11(1), 33-43. En:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>
- Soto, F. (2021). Experiencia docente en educación universitaria inclusiva: estado del arte. En J. A. Marín, J. C. de la Cruz, S. Pozo y G. Gómez (Eds.) *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 86-101). Dykinson S.L.
- Soto, F., Zacarías J. y González, D. (2017). *Eco polifónico: Profesores universitarios comparten y retroalimentan su experiencia respecto a la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. En:
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2685.pdf>
- Zacarías, M., Hernández, N. y Vergara, M. (2015). Experiencia docente e inclusión educativa de alumnos centroamericanos en la frontera sur de México. En V. García, S. P. Aquino, J. Izquierdo y P. Ramón (Coords.) *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas* (pp. 55-68). Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.