

La Auto etnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de
la Diversidad Individual en la Escuela

Martha Montero-Sieburth
Universidad de Massachussets-Boston
Investigadora Visitante en el Instituto para el Estudio de Etnias y la Inmigración Universidad de
Amsterdam

Resumen:

Esta comunicación presenta la autoetnografía como una estrategia metodológica y teórica para ahondar la comprensión de diversas perspectivas y para crear oportunidades de diálogo e interacción en la escuela y el aula entre profesores, administradores, alumnos y padres de familia. La autoetnografía sirve para identificar las perspectivas de un autor en relación a las perspectivas de otros, a establecer un proceso de diálogo e identificar situaciones críticas y para confrontar mitos y sesgos creados por una aparente homogeneidad. Bajo este proceso, las perspectivas homogéneas ya identificadas y la comunicación estimulada por la autoetnografía se van transformando hacia la comprensión de la diversidad individual, situando así las dinámicas de interacción entre los alumnos y profesores. Utilizando sus propias experiencias como investigadora dentro de una aula en Boston, Massachussets y un aula en Costa Rica, la autora señala las aportaciones que la autoetnografía contribuye a la investigación y educación intercultural y presenta algunas estrategias y dinámicas de la autoetnografía que facilitan penetrar la comprensión e interpretación de fenómenos socioculturales e interculturales en los propios actores, y aclara y afirma la pertinencia y la universalidad humana.

Abstract

This entry presents the use of autoethnography as a methodological and theoretical strategy that deepens the understanding of diverse perspectives, and provides dialogical and interactive opportunities that can be used by administrators, teachers, students and parents in schools and classrooms. Autoethnography helps identify the perspectives of individuals in relation to the perspectives of others. It establishes a process of dialogue that contributes to identifying critical situations, and confronts an assumed homogeneity. Through this process, the homogeneous perspectives that have been identified and the communication that has been fostered by autoethnography begins to transform our understanding of the diversity of individuals since it is situated on the dynamics of interaction between students and teachers.

The author uses her experiences as a researcher in a Boston based school and a Costa Rican classroom to highlight contributions that autoethnography can provide to intercultural research and education, and presents several strategies of autoethnography that facilitate and heighten the understanding and interpretation of sociocultural and intercultural phenomena in individuals and contributes to their sense of belonging and human universality.

El Propósito de la Comunicación

En esta comunicación argumento que la auto etnografía puede ser una estrategia metodológica y teórica de gran uso para la diversidad individual que se encuentra dentro de la escuela y el aula. Cada individuo representa la diversidad de un grupo en sí, por el lenguaje, forma de pensar, o forma de navegar una o muchas culturas. Sin embargo, operamos como si existiera en nuestras sociedades toda una realidad homogénea que ha sido aceptada como una normativa y al reconocer sólo estas perspectivas mayoritarias, dejamos fuera lo particular y especial de cada individuo. No podemos asumir que la normativa monocultural y monolítica es lo usual, lo común y lo que impera.

De hecho, dicha realidad no está actualizada ni a los procesos de globalización y sus efectos, ni al impacto de inmigración mundial, ni al envejecimiento de poblaciones y la necesidad de su cuidado, ni a la integración de personas en nuevas culturas que está ocurriendo mundialmente. La Organización Internacional para la Inmigración nos señala que en 2002, habíamos más de 175 millones de inmigrantes y refugiados en el mundo y para el 2050 se proyectarán más de 230 millones de inmigrantes. Durante el año 2000, había casi 57 millones de inmigrantes en Europa, 34 millones en Norte América y 46 millones en Asia, y ciertamente estas cifras no se mermarán sino acrecentarán.

De no reconocer que la escuela y el aula serán los contextos en dónde más palpablemente se estarán viendo cambios hacia la diversidad individual reflejados por estos inmigrantes y refugiados, estaremos dejando fuera oportunidades para conocer y ayudar a nuestros alumnos dentro de los contextos en que interactúan y aprenden y los cambios de identidad que tendrán. Para estar actualizados, tendremos que cambiar el paradigma con el cual operacionalizamos a una sociedad como homogénea y reconocer la adopción de perspectivas de interacción intercultural y experiencias multiculturales.

Argumento que se requiere establecer un proceso tal como nos los facilita la autoetnografía en el cual, existe una auto reflexión, del ser, reflexión autobiográfica combinada con un estudio del grupo o cultura, es decir etnos, que se lleva a cabo a través de una investigación como proceso de descripción, por medio de grafos o sea escritura y que vincula el nivel personal de introspección no solo con la

antropología y la sociología pero también con la literatura para ser transmitido a un nivel universal (Reed Danahy, 1997). Lo útil de la autoetnografía es que nos lleva no sólo a la reflexión del investigador o en este caso el maestro para comprender más integralmente al alumno dentro de los contextos en que opera, pero también ayuda al alumno a reconocer su identidad socio-cultural dentro de un ámbito educativo a través de las exploraciones y diálogos que se inician entre el maestro y alumno. Para esto la autoetnografía sirve para transformar las perspectivas mayoritarias y homogéneas que utilizamos y las enfoca hacia la comprensión e incorporación de la diversidad individual en la interacción que se crea dentro de la escuela y el aula. Para demostrar este proceso autoetnográfico, presento dos casos de la investigación que he llevado a cabo en escuelas en Costa Rica y en Boston, Massachussets.

Experiencias de Casos en Costa Rica y Boston

El Caso de Costa Rica. Hace unos años, al estar haciendo visitas de campo en escuelas urbanas, marginales y rurales de Costa Rica, tuve la oportunidad de observar una clase de cívica en un aula rural donde el maestro de quinto grado trataba de enseñar una lección sobre la democracia de Costa Rica. El maestro era uno de los pocos de su pueblo que había estudiado en la universidad y había regresado a su poblado para enseñar durante los últimos 20 años. El día que lo visité me contó que ya estaba por jubilarse y que estas clases serían sus últimas.

Se sentía muy honrado que lo fuera a ver enseñar y por lo tanto, me situé de tal manera que tenía un panorama amplio para observar la interacción de los 18 niños en el salón, 8 hembras y 8 varones, y el maestro. De los 18 alumnos, todos menos 3 llevaban el uniforme tricolor de la escuela, pero los 3 sin uniformes, una niña y dos niños, llevaban ropa común y corriente. La niña con el nombre de Taide tenía la apariencia de alguien que había llegado con prisas a la escuela.—la blusa estaba totalmente desabotonada, traía el pelo despeinado y al parecer no lavado o limpio ya que se veían nudos, estaba sin zapatos, sus pies totalmente enlodados, pero eso sí una sonrisa de oreja a oreja. Por su apariencia y forma de vestir, uno podría deducir que Taide venía de una familia con escasos recursos en comparación con el vestido y aporte de los otros alumnos. Cuando entró al salón de clase, se dirigió a la parte trasera y se sentó silenciosamente ya que había llegado tarde. El olor del lodo, mezclado con el olor a cerdo, daba un tufo que era difícil de ignorar. Probablemente había cruzado el paso de cerdos en el costado de la escuela. Sin embargo, Taide disimuló su situación quedándose lejos de los demás.

La clase comenzó en el momento que el maestro hizo la siguiente pregunta: *¿Por qué es importante la democracia y porque es Costa Rica uno de los países en que más se reconoce dicha democracia?* Al pasar unos segundos, los alumnos respondieron a gritos y en coro: *“¡es porque hay libertad e igualdad para todos!”* El maestro hizo otra pregunta: *“¿Y cómo es que sabemos que hay libertad e igualdad en Costa Rica?”* De nuevo respondieron en coro varios alumnos, *“Porque todos tenemos derechos y tenemos acceso a privilegios que son para todos.”*

Al oír esto noté que Felipe, uno de los niños con uniforme sentado cerca de Taide susurra, *“¡si hay libertad pero no igualdad ya que Taide no es como yo, sobretodo ya que viene a la escuela con el pelo sucio y sin zapatos!”* La primera vez que escuché el comentario de Felipe, pensé que solo quería irritar a Taide, pero después de la tercera vez de escuchar lo mismo en tono alto y como un reto, me hizo reflexionar: *“¿A qué se deben estos comentarios? ¿Qué hay detrás de la forma en que Felipe irrita a Taide y porqué lo hace? ¿Cuál es el trasfondo de su actitud?”* De repente, Taide se paró y se fue al frente del aula a escribir las palabras *democracia e igualdad* en la pizarra que le había pedido el maestro. Al escribir cada palabra, tenía que dar no solo una definición pero también un ejemplo de cómo se pueden utilizar. De nuevo Felipe se atrevió a decir: *“la democracia no es para los pobres y los que andan sin zapatos, ellos no son iguales.”* Esto lo repitió varias veces fijándose en la cara de Taide. En esos momentos, me di cuenta que fueron ya tres las ocasiones en que Felipe abiertamente se había jactado de Taide y reconocí que ya no eran comentarios necios pero una burla directamente dirigida a Taide. El maestro y los otros alumnos claramente escucharon los comentarios pero reinó un silencio. Taide regresó a su asiento y escondió los pies debajo del escritorio, tornando la cara hacia la pared. Noté que había cierta incomodidad en su postura, bajó la cabeza sobre el escritorio y no volvió a alzarla durante el resto de la clase. Felipe volteó y la vio claramente. Tenía una sonrisa en los labios. Se sentó

hacia atrás, poniendo los brazos en cruce en alto, al parecer emitiendo satisfacción en su actuación. Se quedó en esta posición durante el tiempo que el maestro siguió hablando hasta que la clase terminó.

Después de la clase, escribí las notas sobre lo acontecido con rapidez mientras que el maestro recogía los materiales y arreglaba el salón. Sin querer surgieron una serie de preguntas en mi mente que necesitaban aclaración: *¿Qué tan común o tan frecuente es esta situación en las aulas de Costa Rica? ¿Porqué es que Felipe señala la pobreza cómo déficit ante la democracia. ¿Qué es lo que lo lleva a identificar a Taide en tal forma y porqué opera tan libremente sin ser detenido o reprimido por el maestro?* El maestro vino hacia mí y me preguntó: *¿Qué le pareció la clase?* Le agradecí la oportunidad de haberle observado y le dije que me interesaba como había desarrollado el tema de la democracia. Entonces le pregunté si se había dado cuenta del intercambio que hubo entre Felipe y Taide y las reacciones de los alumnos y de él. Claro, yo pensé interiormente, *¿Qué tan consciente está el maestro de los alumnos que tiene a su frente? ¿Cómo es que permite que Felipe susurre que Taide no es parte de esa democracia porque llega a la escuela sin zapatos y oliendo mal?*

El maestro respondió que sí se había dado cuenta y reconocía el hecho de que Felipe en varias ocasiones, no sólo esta, rechazaba a Taide. Me dijo que estaba fuera de su alcance hacer algo: “Tengo las manos atadas, estoy por jubilarme y no quiero crear ninguna dificultad. El padre de Felipe provee el papel de baño para el salón de clase, y siendo uno de los finqueros con plata que ayuda a la escuela, no me atrevo a corregir a Felipe aunque sé que está mal su manera de tratar a Taide.” “Hay que darse cuenta”, me dice, que “la escuela no tiene suficientes fondos y es mejor tener el padre de Felipe de amigo y de recibir su apoyo que no contar con su ayuda.” Me dijo con firmeza, *¿Quién soy yo para cuestionar a Felipe o quejarme con su padre?* Cuando le pregunté que podría hacer Taide ante esta situación sin que nadie abogará por ella, me dijo: “Las mujeres en Costa Rica, se valen por sí mismas, no me preocupo porque ella sabrá defenderse.”

Después de la visita, me sentí frustrada de ver que en un país visto como núcleo de la democracia y la paz, hubiese este tipo de interacciones. Tuve una lluvia de preguntas y cuestionamientos sobre esta situación y reflejé en lo siguiente: *¿En que consiste la democracia de Costa Rica y para quién es dicha democracia? ¿Cómo podrá Taide disfrutar de la llamada igualdad que se promueve dentro del aula como*

mujer y cómo es que tal igualdad está reflejada en la práctica? ¿Qué pensará Taide al respecto? A su vez, ¿Qué hay más allá del miedo que expresa el maestro, es puramente basado sobre su situación económica o hay otros tipos de presiones personales o administrativas que lo hacen ignorar la realidad de Taide? Y ¿que de Felipe, necesita ser tan importante que amerita sobajar a su compañera de clase? ¿Cuál es la ganancia al final de cuentas para él y que está aprendiendo acerca de la democracia y la diversidad individual?

Esa misma noche empecé a escribir una narrativa acerca de la democracia simbólica y la democracia vivida en el aula de una escuela rural en Costa Rica y utilicé las preguntas como guía para volver de nuevo al salón para llevar a cabo una serie de entrevistas que me permitirían corroborar lo que piensa el maestro, Taide, Felipe y su padre, y hacer un grupo de enfoque con los alumnos para sacar al tanto sus pensamientos en cuanto a la democracia y la igualdad. Armada con nueva iniciativa, pensé en volver de nuevo al aula.

El Caso de una Escuela Primaria en Boston, Massachussets. En este caso que describo, la directora de una nueva escuela primaria abierta en la ciudad de Boston, Massachussets como modelo desde 2004, hizo una interrogación sobre como podría crear una cultura en común dentro de su escuela y a la vez considerar las necesidades culturales de cada uno de sus alumnos. En su primer año de directora tenía un total de 700 alumnos con un 50% de estudiantes latinoamericanos, un 40% de alumnos representados por la población afro-americana y un 10% de alumnos de la población blanca, tradicionalmente europea americana. Siendo la primera mujer afro-americana de religión islámica al mando de una escuela, la directora planificó la subdivisión de la escuela en 4 pequeñas comunidades de aprendizaje con un director cada una para poder dar más cuidado a cada alumno. Dichos directores trabajarían bajo la supervisión de la directora, implementando la misión y visión que ella tenía para dicha comunidad.

Con esto en mente, la autora de esta comunicación como investigadora tomó la interrogación como punto de partida y con la participación de los estudiantes de la universidad dentro del programa del doctorado, entrevistaron a todos los administradores incluyendo los directores de las 4 pequeñas comunidades de la escuela y un número de alumnos para obtener una idea sobre sus perspectivas. Dichas perspectivas se describieron e identificaron en relación al planteamiento de cultura en común o acerca de la diversidad individual representada y el análisis se hizo alrededor de tres aspectos importantes: 1) los aspectos institucionales (las políticas y los reglamentos que se han establecido y se utilizan para la administración de la escuela), 2) los aspectos de instrucción dentro y fuera del aula (las

pedagogías y los métodos de enseñanza y los materiales de apoyo) y 3) los aspectos interpersonales (el trato y las relaciones entre profesores y alumnos, profesores y la directora, profesores y padres de familia).

Los aspectos señalados fueron convertidos en preguntas por parte del investigador que fueron compartidas con los administradores y profesores. Dichas preguntas agudizaron lo observado y dieron pauta a lo que podía ser identificado como el currículo oculto dentro de la escuela: 1) el hecho que la directora fue contratada para representar al grupo afro-americano sin haber sido directora de escuela anteriormente. El hecho que conocía la comunidad afro-americana y fue lidereza de la comunidad dónde se ubica la escuela tal parece fueron los factores más decisivos. 2) El hecho que el superintendente de las escuelas públicas de Boston escogió a la directora sabiendo que él no la apoyaría en un futuro porque renunciaría a su puesto después de los primeros dos años. 3) El hecho que los administradores de las pequeñas comunidades de aprendizaje, dentro de la escuela no compartían la misión y la visión de la directora y la habían saboteado acusándola de ser ineficiente, y 4) por último la falta de apoyo de la administración central que utilizó la posición de la directora ante el comité escolar para representar a los afro-americanos en la ciudad de Boston pero no facilitó la cantidad de recursos humanos o materiales que la directora necesitaba para obtener el éxito esperado.

En 2005, la directora sufrió un colapso médico y al estar en reposo, analizó su situación críticamente. Se dio cuenta de la contra corriente que había vivido. Decidió no regresar a su puesto ya que no lograría su misión y no superaría la situación en la cual los directores de las pequeñas comunidades de aprendizaje le habían creado una guerra interna y estaban defensivos contra ella. La directora decidió continuar con sus estudios para el doctorado y seguir siendo líder en la comunidad afro-americana dónde por lo menos tenía gran apoyo. Tanto ella como la investigadora, hoy cuestionan cuales fueron las señales que podrían haber sido identificadas durante la investigación para dar indicaciones del drama y conflicto que se desató.

Fue la interrogación inicial de la directora que dio nacimiento a esta narrativa autoetnográfica y la investigación aportó los datos y las perspectivas que fueron entretejiéndose. Al hacer el análisis y reproducirlo en forma de retroalimentación a través de preguntas que fueron compartidas con la directora y los directores de las pequeñas escuelas, los problemas que se observaron resaltaron y claramente se fueron detectando el posicionamiento de todos los actores. De hecho, las contradicciones analizadas por la investigadora que fueron detectadas dentro y fuera de la escuela, identifican los momentos de tensión entre la directora y la oficina central, la directora y sus directores de pequeñas

escuelas, la directora y los padres de familia, la directora y la comunidad a su alrededor. A su vez, los comentarios hechos por la directora reflejan sus ambiciones para la escuela por un lado, y a la misma vez, su ingenuidad e inocencia al pensar que podría crear una cultura interna en el tiempo límite que le había impuesto el superintendente de 2 años. Solo en el proceso de entender las implicaciones de todas estas múltiples perspectivas y al dialogar con la investigadora es que la directora se da cuenta que en realidad fue utilizada por el sistema, siendo la decisión de no volver a la escuela su propia resistencia a dicho juego.

La Auto etnografía Como Estrategia Teórica y Metodológica para la Transformación

He presentado estas pequeños casos como ejemplos de lo que eventualmente se convertirán en auto etnografías—narrativas de estilo autobiográfico e investigativo que conecta lo personal con las experiencias culturales (Leigh Berger and Carolyn Ellis, 2002) En el primer caso, la conexión a cuestiones de justicia social son obvias, y en el segundo es el uso de raza, casta social y poder que son representados por la perspectiva de cambio que tiene la directora. A través de estos dos casos, la realidad de una escuela en conflicto se profundiza y el trato discriminatorio de una alumna se hace saber. El desarrollo de estas narrativas requiere la atención e interacción del lector con el texto. Este es uno de los requisitos de la auto etnografía, cuya base es la descripción, reflexión e introspección tanto intelectual como emocional no sólo del autor pero de los actores que interactúan dentro de un contexto social o cultural y del lector que se apropia de dichos conocimientos.

Reed-Danahay (1997) argumenta que la auto etnografía es a su vez una narración e investigación porque genera desde una perspectiva personal y autobiográfica un enfrentamiento con lo cultural, situando al investigador dentro de una serie de autorreflexiones, interacciones y reconocimientos de emociones que le permiten construir con otros una confrontación de posicionamientos que amplían y reconstruyen nuevos conceptos de esta realidad. Mary Louise Pratt (1992) sin embargo, distingue entre el uso de la etnografía, la cual fue utilizada por los europeos como texto para describir aquellos que colonizaron y subyugaron, y el uso de la auto etnografía y a la expresión autoetnográfica como expresiones que los sujetos colonizados pueden crear para involucrar al colonizador en dicho diálogo. Por otro lado, Montero, Pozo, y Cabrera (2005) señalan en un estudio anterior que la autoetnografía como narrativa personal presenta un análisis crítico al esclarecer situaciones o problemas que muchas veces tienen ramificaciones sociales y políticas.

La autoetnografía surge hace más de 15 años como un género innovativo y alternativo a la etnografía tradicional en la investigación cualitativa. Se conoce en los ámbitos académicos en Norte América (EUA y Canadá) y a través de unas publicaciones de habla hispana que se ha ido desarrollando en Latino América y España.¹ La auto etnografía brota como una rebelión y rechazo epistemológico, teórico y metodológico al positivismo científico asumido por investigadores de las ciencias sociales en Norte América y señala la llamada crisis de representación (Denzin y Lincoln, 2000) desde unas posiciones feministas, multiculturales, y interculturales. A pesar su innovación, la autoetnografía tiene críticas a favor y en contra. Por un lado su ubicación dentro de los criterios convencionales de la investigación cualitativa, dado que incorpora elementos literarios y representa cierto narcisismo e indulgencia personal es sumamente criticada (Coffey, 1999; Sparkes 2000). Por otro lado, investigadores como Alfredo Gaitán (2000) reconocen que la autoetnografía: 1) representa lo personal, 2) señala los aspectos críticos entre lo personal e institucional, 3) ayuda al lector a comprender un problema dentro de su complejidad, 4) relata una situación desde el punto de vista del investigador, enlazando al lector y al investigador, y 5) facilita el uso de la imaginación. En lo que conciernen estudios en educación llevados a cabo por Montero-Sieburth (2004, 2005), la autoetnografía facilita la discusión de cuestiones delicadas en una forma personal sin implicar o injuriar a nadie en los logros.

Teóricamente, la auto etnografía rompe con los criterios anteriores que focalizan a la investigación etnográfica como un ejercicio en el cual el investigador se centraliza en las evidencias acumuladas por la investigación, se mantiene ajeno al proceso y los acontecimientos que describe, demuestra tener cierta objetividad sobre la realidad que observa, y no refleja ninguna posición personal más allá de la descripción de los hechos y las interpretaciones. La auto etnografía en cambio sitúa al investigador en el centro de la investigación como un autor integrado, relaciona su reflexión a lo desconocido, y al conocimiento creado por estas relaciones y las evidencias interpretadas y explora lo emotivo y espiritual como acercamientos entre la reflexión personal y las interpretaciones que se suelen hacer a nivel universal.

Metodológicamente, la auto etnografía se desenvuelve de una observación, entrevista, o encuentro, y como van surgiendo preguntas o cuestionamientos, estas sirven como guías para recolectar

¹ Véanse el trabajo de Jorge Guillermo Lewin Tapia de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre “Cuando el océano ya no es la última frontera: una relación a (muy) larga distancia a través de las TICS” y el trabajo de Aura Marina Arriola titulado “Ese Obstinado sobrevivir: Autoetnografía de una mujer guatemalteca” como ejemplos del uso de la autoetnografía por hispanohablantes.

datos de parte de múltiples actores.² El autor puede utilizar la poesía, cuentos cortos, proyecciones, novelas, ensayos fotográficos como técnicas que le permiten sentir, palpar y reaccionar a la emoción que vive y para poder comprender esta emoción en la situación de otra persona. Se observa, escribe, narra y se acumulan datos para después analizar el contenido y las perspectivas representadas. Estas perspectivas y el contenido analizado son vinculados a aquellas explicaciones o teorías que pueden ser relevantes para resaltar el sentido o significado de lo ocurrido. En dicho proceso, la narrativa llega a expresar las voces de los participantes y las inquietudes que expresan. A su vez señala el significado de lo acontecido haciendo conocer las implicaciones tanto teóricas como prácticas que pueden ser identificadas. El autor o etnógrafo crea una relación entre él o ella y aquellos bajo estudio, que a través de la narrativa, permite que cada quién se dé cuenta de su propia realización. De esta misma manera, la narrativa atrae al lector para que se involucre, ya que al leer tiene que responder o reaccionar a los eventos descritos con su propio sentimientos (Leigh and Ellis, 2002).

Este proceso dialéctico trasciende el significado particular que se ha dado y lo lleva a un significado más global y universal compartido por todos. Esta ampliación de diversas perspectivas nos permite ahondar y compenetrar lo ocurrido dentro de un marco teórico. En el caso de la escuela en Costa Rica, lo ocurrido se podría vincular a la teoría de reproducción de la pedagogía crítica o la teoría de sumisión u opresión de género. A la vez, también podríamos utilizar la observación, las descripciones agudas y las entrevistas como escalafones intercalados para producir un texto que conlleva a la narrativa. Al hacer una reflexión personal, entrevistar al maestro y comprender su condición económica, analizar la situación de Felipe ante sus compañeros y su padre, y tomar en cuenta la perspectiva de Taide y los criterios que tiene acerca de su rol como mujer, de escasos recursos dentro de una escuela rural, se crea una secuencia metodológica que nos hace ver lo común o general que es el planteamiento que se ha hecho en esta viñeta. Igualmente en el caso de la directora, el hecho que deja a la escuela es una forma de resistencia porque a pesar que pierde el cargo que tiene, gana el apoyo de la comunidad afro-americana y se da cuenta de cómo ha sido utilizada por un sistema que aboga por la diversidad de los grupos en las escuelas.

²De hecho: 1. La autoetnografía se desenvuelve en un contexto basándose en una serie de preguntas o inquietudes de un autor. 2. Dicha pregunta o inquietud requiere que se recolecten datos y que se haga una indagación para analizar que tan común es la situación que se señala. 3. Al recolectar dichos datos y obtener información de múltiples autores, se analiza de nuevo la perspectiva inicial tomando en cuenta todas las perspectivas que se han recolectado y tratando de triangular las posiciones que se asumen y relacionarlas a las teorías pertinentes. 4. Con ello se retoma un análisis más profundo que sirve para considerar situaciones cómo el de la diversidad individual y se formulan preguntas o interrogantes nuevos para ampliar el contexto.

Aportaciones, Estrategias y Dinámicas de la Autoetnografía para la Identificación de la Diversidad Individual

La auto etnografía requiere que se identifique un problema el cual se divulga a nivel personal para comprender su existencia, universo, y extensión cultural y social. Haciéndose un planteamiento interrogatorio, se genera un debate alrededor de su contorno que llega a ser utilizado para orientar el proceso mismo de la investigación. “Mi problema se convierte en tu problema y el problema del otro,” y el desencadenamiento de la investigación, genera discusión, y oportunidades para dialogar. Las voces que surgen van adquiriendo el poder de develarse. Este enfrentamiento nos ayuda a comprender varias cosas: 1) cuales son las oportunidades educacionales que perdemos cuándo no percibimos y reconocemos a la diversidad individual por centrarnos en el grupo y favorecer a la homogeneidad mayoritaria, 2) cuales son las relaciones e interacciones importantes que dejamos fuera porque no captamos la diversidad en cada alumno, que es manifestada a través de sus comportamientos sociales, lenguaje, cultura, estilo de aprender, forma de pensar, y el capital cultural y social, y 3) que no estamos enseñando al alumno en relación a responder a las normas y prácticas establecidas por la cultura escolar. Entre las aportaciones de la autoetnografía a la diversidad individual se encuentran las siguientes: 1) la anticipación de las reacciones que se llevarán a cabo en las interacciones de profesores y alumnos, profesores y padres de familia, y administradores y alumnos, 2) la detección de aspectos sobre la diversidad individual en los alumnos y los propios profesores, 3) la identificación de dinámicas en la enseñanza y el aprendizaje para establecer la comunicación y diálogo y 4) la identificación de situaciones no obvias pero con necesidad de ser focalizadas por las repercusiones que puedan tener para los alumnos, administradores, profesores y padres de familia. Por último la autoetnografía expone las posiciones políticas de cada autor.

Las dinámicas que se pueden usar y que han sido desarrolladas a través de mis experiencias como investigadora y educadora y las cuales pueden ser iniciadas por un administrador (director o directora), un profesor o profesora, o en algunos casos, los propios alumnos son las siguientes. La autoetnografía se puede desarrollar:

1. Al hacer una interrogante de una situación dentro de su escuela que necesita atención, como por ejemplo, *¿Qué tanto estoy atendiendo a las necesidades de todos mis alumnos por igual y cómo es que sé que estoy logrando llenar las necesidades primeramente en la enseñanza y aprendizaje, segundo en lo que es pertinencia social, y tercero en el avance sociocultural de todos mis alumnos?*

2. Al desarrollar un cuestionario tomado directamente de las interrogantes que los alumnos tienen cuando se les pregunta: *¿Si pudieses hacerle unas preguntas a tu profesor o al director de tu escuela, u aula, cuales serían y porqué las harías?* En recolectar una serie de preguntas, se puede entonces desarrollar un cuestionario el cuál podrá ser suministrado por los propios alumnos. Conjuntamente, los profesores y alumnos podrán analizar los resultados y de allí representar aspectos de las posiciones que asumen los profesores y alumnos y que tan cercanas o lejas se encuentran.
3. Al escribir una viñeta que refleja un caso que necesita atención y que requiere discusión, ya sea en grupos de enfoque o en grupos pequeños. El siguiente ejemplo es de una ex alumna quién al escribir su tesis doctoral, describió una viñeta acerca de sus experiencias como mujer afro-americana y como administradora de escuelas. En la viñeta indica como es que no pudo ascender en su carrera y describe las inquietudes que pasó. Al compartir la viñeta con un grupo de directoras afro-americanas de escuelas primarias y secundarias en Massachussets, planteó las siguientes preguntas para iniciar la discusión de un grupo de enfoque: *¿Quiénes de uds. se ven reflejadas en el caso de Leah? ¿Qué entienden uds. que ha sucedido y a qué se debe? ¿Qué debe de hacer Leah para avanzar su carrera? ¿Qué harían uds. si fueran Leah y cuáles son sus sugerencias?* (Spicer, 2005). Este cuestionamiento provocó una serie de sesiones de discusión que fueron filmadas en videocinta. Al analizar el contenido de estas, los resultados que se dieron a conocer reflejaron las nociones de racismo operante que estas directoras veían en sus escuelas, la necesidad de tener aliados, el significado de redes profesionales y académicas y por último el poder de la influencia de las iglesias afro-americanas.

En resumen, la autoetnografía nos concede ver situaciones desde una perspectiva personal, que al ser desarrollada por una serie de interrogantes y convertida en narrativa, sitúa las diferencias individuales, dentro de un contexto más amplio y universal. Además nos hace entender la razón de narrar y nos sitúa en el mundo en que interactuamos, concediéndonos pertinencia y comprensión.

Referencias

Arriola, A. M. (2000). *Ese obstinado sobrevivir: Autoetnografía de una mujer guatemalteca*. Guatemala: Ediciones del Pensativo, Primera edición.

Berger, Leigh and Carolyn Ellis. (2002). Composing Autoethnographic Stories. In Michael V. Angrosino. *Doing Cultural Anthropology*. (pp. 151-166). Prospect Heights, IL: Waveland Press

Coffey, P. (1999). *The ethnographic self*. London: Sage.

Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2000). The policies and practices of interpretation. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed. Pp. 897-992). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellis, C. (1995). *Final Negotiations*. Philadelphia: Temple University Press.

Ellis, C. and Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as Subject. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gaitán, Alfredo (2000, Noviembre). Exploring Alternative forms of Writing Ethnography. Review Essay: Carolyn Ellis and Arthur Bochner (Eds.) (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. [9 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1 (3). Available at <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. Accessed on January 15, 2006.

Holt, Nicholas L. (2003). Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic writing story. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (1). Article 2. Retrieved January 18, 2006 from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1_final.html.holt.html.

Lewin, J. G. (2004). Cuando el océano ya no es la última frontera: una relación a (muy) larga distancia a través de las TICs. *Athenea Digital*, 6. Referencia disponible en <http://antalya.ua.es/athenea/num6/lewin.pdf>

Montero-Sieburth, M., Pozo Lorente, T.; Cabrera Pérez, L. (2005). “Aportaciones de la Autoetnografía a la investigación intercultural: Un Análisis Crítico de un Centro Educativo de la Ciudad de Boston,

Massachussets.” En *Calidad Educativa en la Escuela Intercultural*, editado por Encarnación Soriano Ayala. España, Andalucía: Universidad de Almería, pp. 389-396.

Montero–Sieburth, M. (2003). “Confrontando las Políticas de la Integración Educativa dentro del Aula” en *Educación Social e Inmigración*. Editada por Luís V. Amador Muñoz, Pedro Antonio Luque Domínguez, José Luís Malagón Bernal. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación, Santiago de Compostela, España, pp. 287-293.

Pratt, M. L. (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London and New York: Routledge.

Reed-Danahay, D. E. (Ed.). (1997). *Auto Ethnography: rewriting the self and the social*. New York and Oxford: Berg.

Sparkes, A. C. (2002). Autoethnography: self-indulgence or something more? In a. Bochner and C. Ellis (eds.). *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature and aesthetics*. New York: AltaMira.

Spicer, Y. (2005). “If We Want Something Done, We Better do it Ourselves!:Autoethnographic Experiences of African American Women Principals in k-12th Public Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate College of Education, University of Massachusetts-Boston.

Resumen:

Esta comunicación presenta la autoetnografía como una estrategia metodológica y teórica para ahondar la comprensión de diversas perspectivas y para crear oportunidades de diálogo e interacción en la escuela y el aula entre profesores, administradores, alumnos y padres de familia. La autoetnografía sirve para identificar las perspectivas de un autor en relación a las perspectivas de otros, a establecer un proceso de diálogo e identificar situaciones críticas y para confrontar mitos y sesgos creados por una aparente homogeneidad. Bajo este proceso, las perspectivas homogéneas ya identificadas y la comunicación estimulada por la autoetnografía se van transformando hacia la comprensión de la diversidad individual, situando así las dinámicas de interacción entre los alumnos y profesores.

Utilizando sus propias experiencias como investigadora dentro de una aula en Boston, Massachussets y un aula en Costa Rica, la autora señala las aportaciones que la autoetnografía contribuye a la investigación y educación intercultural y presenta algunas estrategias y dinámicas de la autoetnografía que facilitan penetrar la comprensión e interpretación de fenómenos socioculturales e interculturales en los propios actores, y aclara y afirma la pertinencia y la universalidad humana.

Abstract

This entry presents the use of autoethnography as a methodological and theoretical strategy that deepens the understanding of diverse perspectives, and provides dialogical and interactive opportunities that can be used by administrators, teachers, students and parents in schools and classrooms. Autoethnography helps identify the perspectives of individuals in relation to the perspectives of others. It establishes a process of dialogue that contributes to identifying critical situations, and confronts an assumed homogeneity. Through this process, the homogeneous perspectives that have been identified and the communication that has been fostered by autoethnography begins to transform our understanding of the diversity of individuals since it is situated on the dynamics of interaction between students and teachers. The author uses her experiences as a researcher in a Boston based school and a Costa Rican classroom to highlight contributions that autoethnography can provide to intercultural research and education, and presents several strategies of autoethnography that facilitate and heighten the understanding and interpretation of sociocultural and intercultural phenomena in individuals and contributes to their sense of belonging and human universality.