



La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente

Autoethnography as a tool for transformation in teaching practice

Luz-Mery Fernández-Narváez; Diego-Mauricio Barrera-Quiroga

Luz-Mery Fernández-Narváez
Escuela Luis Carlos Trujillo Polanco
Colombia
<https://orcid.org/0009-0004-1684-9479>
lumefe02@gmail.com

✉ **Diego-Mauricio Barrera-Quiroga**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-8880-3443>
diego.barrera05@uptc.edu.co

Recibido: 06-01-2025

Aceptado: 28-02-2025

Publicado: 08-03-2025

Cómo citar este texto:

Fernández-Narváez, L. M., & Barrera-Quiroga, D. M. (2025). La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3347. <https://doi.org/10.21555/rpp.3347>

Resumen

El artículo revisa cómo la autoetnografía puede profundizar la comprensión de las experiencias de una docente en su desarrollo personal y profesional. Basada en un enfoque cualitativo y constructivista, la investigación utiliza narrativas para analizar y reflexionar sobre las interacciones educativas y sociales de la docente, revelando cómo estas experiencias han influido en su práctica pedagógica. El método autoetnográfico permite una introspección, fomenta una mirada crítica y facilita la comprensión de los contextos socioculturales específicos. Esta apuesta no solo enriquece la práctica educativa al transformar las dinámicas pedagógicas, sino que promueve el desarrollo profesional continuo del docente. Además, se resalta la importancia de la reflexividad, entendida como un proceso necesario para analizar y reinterpretar las experiencias vividas. En términos de resultados, la investigación subraya la necesidad de un acceso equitativo a la formación continua, argumentando que dichas oportunidades educativas son cruciales para mejorar la calidad de la enseñanza, especialmente en regiones como Huila, Colombia. En conclusión, el uso de la autoetnografía en la investigación educativa no solo proporciona una herramienta valiosa para el autoconocimiento de los docentes, también actúa como un medio de trans-

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



formación pedagógica, fortaleciendo la calidad educativa a través del desarrollo profesional y la adaptación a contextos locales.

Palabras clave: Autoetnografía; Narrativa; Constructivismo; Práctica docente; Reflexividad.

Abstract

The article examines how autoethnography can deepen the understanding of a teacher's experiences in her personal and professional development. Drawing from a qualitative and constructivist approach, the research employs narratives to analyze and reflect on the teacher's educational and social interactions, revealing how these experiences have influenced her pedagogical practice. The autoethnographic method enables introspection, fosters a critical perspective, and facilitates comprehension of specific sociocultural contexts. This approach not only enriches educational practice by transforming pedagogical dynamics, but also promotes the teacher's ongoing professional development. Furthermore, the article underscores the importance of reflexivity, understood as a necessary process for analyzing and reinterpreting lived experiences. Regarding the findings, the research highlights the need for equitable access to continuing education, arguing that such opportunities are essential to improving teaching quality, particularly in regions such as Huila, Colombia. In conclusion, the use of autoethnography in educational research not only offers a valuable tool for teachers' self-knowledge, but also serves as a vehicle for pedagogical transformation, strengthening educational quality through professional development and adaptation to local contexts.

Keywords: Autoethnography; Narrative; Constructivism; Teaching practice; Reflexivity.

INTRODUCCIÓN

*[D]ame un cuerpo e inventaré la vértebra
gramatical
una genética de tiempo vuelto gota y calle
y esquina enigmática*

Cristina Rivera Garza, "II. Maneras de entender el lugar"

Este artículo¹ es el resultado investigativo que privilegió la experiencia de una docente en el municipio de La Plata, Huila, Colombia mediante el uso de la autoetnografía. El trabajo se fundamentó en la construcción narrativa para analizar y relacionar encuentros personales dentro de un contexto educativo y social particular. La narrativa autoetnográfica permitió una reflexión crítica sobre las praxis sociales formativas, explorando las acciones, el pasado y el presente.

La metodología cualitativa de este estudio se centró en la autoetnografía, una herramienta valiosa que combina elementos autobiográficos con un análisis investigativo. Esta estrategia no sólo narra experiencias personales, también enriquece la comprensión de contextos socioculturales específicos mediante procedimientos autorreflexivos.

El propósito principal de este ejercicio responde a la apuesta autoetnográfica, lo que permite una exploración detallada y personal de los fenómenos educativos. Al hacerlo, se destacan prácticas significativas con relevancia concreta en el estudio, ofreciendo nuevas perspectivas para la mejora de las praxis formativas. Esta combinación de narrativa personal y análisis crítico proporciona una base sólida para el desarrollo profesional y personal del docente, subrayando la importancia de la autoetnografía como una herramienta investigativa y formativa.

Para comprender los aspectos vividos en momentos cruciales y su relevancia en la interpretación de diversas situaciones, se recurrió tanto a la experiencia como a teorías pertinentes sobre el tema. Además, se enfatiza la reflexividad, abordando situaciones relacionadas con la autoconciencia de la investigadora. Este proceso introspectivo implicó recordar y relatar eventos significativos en su vida, proporcionando una perspectiva personal y crítica sobre su desarrollo profesional.

La investigación se sustenta en el paradigma constructivista, con el objetivo de explorar cómo se construye el conocimiento en los seres humanos. Esta visión teórica dejó un análisis de las interacciones que contribuyen a la formación del conocimiento, tanto a nivel personal como profesional.

En ese orden de ideas, este estudio no se limitó a describir la práctica educativa; igualmente, buscó exponer las diversas trayectorias y problemáticas que enfrentan los docentes. Es importante destacar que la capacitación en el oficio docente en el Huila es limitada. Los educadores interesados en recibir formación adicional deben afrontar altos costos, ya sea para cursos de actualización o estudios de posgrado. Aunque estas oportunidades académicas buscan resolver ciertas dificultades, a menudo se utilizan principalmente para avanzar en el escalafón docente.

En suma, la combinación de experiencia personal, reflexión crítica y enfoque constructivista proporcionó una comprensión integral de los desafíos y dinámicas en el campo educativo. Asimismo, se destacó la importancia de garantizar un acceso más justo y accesible a la formación continua para los docentes, ya que esto es fundamental tanto para su desarrollo profesional como para el mejoramiento de la calidad educativa en la región.

INVESTIGAR LA PRÁCTICA DOCENTE

El trabajo investigativo sobre la práctica docente posee varios aspectos positivos, ya que busca contribuir a la labor del educador. El profesor se encarga de indagar sobre su oficio para comprender las razones detrás de sus acciones y pensamientos. Al analizar su experiencia, el docente encuentra una lógica en lo vivido a través de la narración, lo que le permite planificar sus actividades de manera coherente con sus objetivos. Esto implica que las acciones del docente no se limitan al entorno del aula, sino que están influenciadas por la institución educativa, su ejercicio profesional, y las interacciones con estudiantes, padres de familia y otros profesores.

Es fundamental considerar las situaciones socioculturales que se entretajan en el rol del docente. A partir del relato, se pueden identificar ciertas narrativas de la práctica

educativa que llenan de sentido la actividad pedagógica. La autoetnografía aplicada a la práctica docente tiene la capacidad de proporcionar una indagación individual profunda, desde el interior de su labor, lo que fortalece su trabajo como educador. Además, otorga confianza a los docentes, valorando su voz y reconociendo su oficio, promoviendo el aprecio hacia sí mismos y el compromiso con su rol.

En este contexto, la construcción narrativa de la práctica docente se presenta como una opción valiosa de investigación educativa. Esta metodología facilita la creación de teorías a partir de los sucesos relatados, describiendo prácticas y encontrando manifestaciones críticas emanadas de la interpretación. Este enfoque ayuda a las transformaciones pedagógicas al ofrecer una comprensión más profunda y crítica.

De este modo, se busca identificar nuevas formas y estadios investigativos, así como escenarios reflexivos y transformadores de las prácticas docentes. Se pretende explorar nuevas perspectivas sobre el sentido de la vida y el sentido pedagógico, utilizando las construcciones narrativas para potenciar la interpretación de la sociedad. La autoetnografía se utiliza para indagar sobre cómo reconocer a los individuos como instrumentos de una sensibilidad y manifestación trascendental en la sociedad.

La investigación se enfocó particularmente en examinar las condiciones de enseñanza y aprendizaje no resueltas que los docentes enfrentan a diario. A través de esta visión, se busca fomentar transformaciones en el ámbito pedagógico.

Para este estudio autoetnográfico se han tomado como referencia los postulados de Sánchez-Sánchez (2018), Polkinghorne (1988), Ricoeur (1999), MacIntyre (1981) y Barthes (1977). Estos autores subrayan que las narrativas son la forma principal de dar sentido a la práctica humana, acercándose al conocimiento de la experiencia tanto de los educadores como de la sociedad en general. Por medio de la narrativización, se distribuyen y redistribuyen estas experiencias, explicando así la idoneidad de la investigación. Este enfoque, utilizado en distintos campos de la acción humana, incluyendo el educativo, se presenta como una opción que facilita tanto el análisis como la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. De esta manera, la investigación sobre la experiencia docente, fundamentada en el aspecto narrativo, permite analizar lo que los profesores razonan y realizan en su profesión, situándolos como parte integral de la sociedad.

Es esencial destacar que la comprensión del comportamiento humano a menudo se obtiene a través de la interacción sociocultural. Lo que se logra conocer no siempre ha sido comprendido desde la perspectiva de la narración, que agrupa una visión relacionada e inherente con el entorno. Esta visión se funda en la coherencia entre las circunstancias que les ocurren a los sujetos y cómo suceden. Así, los acontecimientos se consideran partes fundamentales de las narrativas, las cuales están en continuo proceso de construcción (Heikkinen, 2002).

En relación con lo anterior, es común que los docentes lleguen a sus primeros destinos profesionales con conocimientos teóricos y habilidades en el manejo de las TIC adquiridas en las universidades; sin embargo, a menudo se sienten fracasados porque estos conocimientos no siempre se ajustan a las necesidades específicas de cada entorno par-

ticular. Aquí es donde la práctica docente se convierte en una herramienta esencial para adaptar la enseñanza al contexto específico, permitiendo a los educadores reflexionar sobre lo que son, lo que piensan, lo que hacen y lo que significan como profesores.

¿PARA QUÉ SIRVE LA AUTOETNOGRAFÍA?

La autoetnografía se utilizó en el ámbito educativo debido a su capacidad para combinar aspectos de la autobiografía con la etnografía. Al elaborar una autoetnografía, el autor selecciona y relata experiencias pasadas según su propio juicio, no solo con el fin de publicarlas, sino también para adaptarlas y reinterpretarlas (Bruner, 1995; Denzin, 1989; Freeman, 2004). Comúnmente, los autoetnógrafos se enfocan en “epifanías”, episodios relevantes en su vida personal y profesional (Ellis y Bochner, 2000; Denzin, 1989). Estos momentos críticos invitan a la reflexión sobre el pasado o transforman la percepción de la propia existencia. Una epifanía se define como un suceso que una persona considera transformador, incluso si otros no lo perciben de la misma manera. Además, estas experiencias revelan cómo alguien enfrenta circunstancias excepcionales.

Por otro lado, los autoetnógrafos, además de utilizar métodos y literatura investigativa para reflexionar sobre sus experiencias, examinan cómo otros viven sus revelaciones. Deben aplicar sus vivencias personales para desvelar aspectos de una cultura particular, permitiendo que las peculiaridades de un entorno específico sean comprendidas tanto por los participantes directos como por observadores externos. Para alcanzar este objetivo, es esencial confrontar y verificar las propias experiencias, investigar a los individuos dentro de ese contexto y explorar los mecanismos culturales significativos (Denzin, 1989).

Es crucial señalar que al elaborar autoetnografías, los investigadores se esfuerzan por crear narraciones estéticamente refinadas y memorables, fundamentadas en vivencias personales e interpersonales. Inicialmente, es fundamental entender las estructuras de la práctica cultural, que se documentan a través de diarios de campo, entrevistas u otros métodos. Posteriormente, se debe narrar utilizando técnicas literarias, como el desarrollo de la trama y la exposición de diversas voces. Así, el autoetnógrafo resalta la importancia de las experiencias personales y culturales, creando contenidos que son accesibles y comprensibles para un público amplio y diverso (Ellis, 1995).

No obstante, el enfoque del autoetnógrafo difiere del etnógrafo que se desplaza a lugares lejanos para comprender a otros en su verdad inexplicable. El investigador autoetnográfico se sumerge en su propio ser, explorando eventos almacenados en su memoria y cuerpo, a los que vuelve conscientemente para construir su relato.

En resumen, es una forma de escritura que combina el testimonio con la descripción y las clasificaciones verbales, representando e informando sobre los efectos del viaje interior de su vida, los cambios en sus experiencias y la perspectiva para su desarrollo profesional y personal.

El trabajo autoetnográfico, al emplear la narrativa, es realizado por un individuo; sin embargo, su labor tiene una trascendencia social considerable. Esta relevancia no reside solo en los cambios continuos alcanzados en las prácticas docentes con estudiantes y co-

legas, sino también en la capacidad de abrir espacios de comunicación entre lo personal y lo cultural. Así lo plantea Dyson:

Autoethnographic writing links the personal to the cultural and is recognized as a methodology that combines the method with the writing of the text, which in turn explicates the personal story, or journey of the writer, within the culture in which the investigation, or experience, takes place. Although auto ethnography has not been common within education its value and the perception of its worth is changing (Dyson, 2007, p. 36).

Al abordar la investigación autoetnográfica, se hace referencia a la investigación narrativa, considerada una forma de examinar detalladamente los eventos y contextos de los conocimientos vividos. El objetivo es desvelar aspectos ocultos del conocimiento existencial y estructurar estas experiencias en tramas narrativas, orientando la exposición del Yo, tanto personal como social. Al dedicarse al relato y narrar los hechos ocurridos, se analiza lo vivido y realizado en términos personales y profesionales, teniendo en cuenta lo que sucede en su ser, hacer, sentir y pensar. Además, se planifica la dirección de lo narrado para que represente un espacio de posibilidades sobre lo que se desea ser, hacer, sentir y pensar en el desarrollo continuo del yo personal y profesional.

Por otra parte, es fundamental subrayar la importancia de la experiencia, entendida como “eso que me ocurre”. Focalicémonos en ese suceso. La experiencia es, ante todo, una etapa, una porción de un trayecto. El término experiencia contiene el prefijo *ex*, que indica algo externo, y el *per*, un antiguo prefijo indoeuropeo relacionado con el trayecto, la ruta, el desplazamiento. Así, la experiencia se comprende como “eso que sucede”. Al mismo tiempo, es un recorrido personal frente a diversas cuestiones, un camino hacia ese *ex* mencionado, sugiriendo que los eventos ocurren hacia uno mismo, presentándose o aconteciendo. Este recorrido es también un evento que ofrece seguridad y supone una advertencia (Larrosa, 2006).

Otro aspecto significativo de la experiencia, en primera instancia, es el hecho que atraviesa algo que no soy yo. Este “otro que no soy yo” representa algo que no está sujeto a mí, que no es una proyección mía, ni el producto de mis expresiones, opiniones, interpretaciones, sensaciones, planes o propósitos. Es algo distinto que no depende de mi conocimiento, capacidad o deseo. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, algo que no es lo que yo expreso, sé, percibo, considero, planeo, estoy capacitado o deseo. Teniendo en cuenta a Ripamonti (2017), “la experiencia como testimonio, expresa acontecimientos, efectos y contraefectos de prácticas institucionalizadas, agenciadas, padecidas, etc., en perspectiva, en situación, en enclave histórico, desde las marcas, las heridas y las cicatrices, desde los cuerpos experienciantes que narran” (p. 88).

De esta manera, el acto de verse a sí mismo y plasmarlo en palabras implica una elección de lo que se relata, de lo que se omite y de cómo se interpretan los eventos narrados y omitidos. Esto conlleva una valoración de las capacidades que reconocen las experiencias sociales y profesionales individuales presentes en el relato. MacIntyre (1981) ya había identificado el carácter ético-valorativo de la narrativa al plantear que la diferencia entre el relato heroico de las virtudes y el de Sófocles equivale precisamente a una diferencia sobre qué forma narrativa captura mejor las características centrales de la vida y la acción humanas. Y esto sugiere una hipótesis: que, en general, adoptar una postura sobre las virtudes será adoptar una postura sobre el carácter narrativo de la vida humana.

Es fundamental añadir el tema de la multivocidad narrativa, ya que al relatar los hechos vividos no se limita exclusivamente a la voz del narrador, antes bien, se trata de una narración polifónica. En el relato emergen las voces y representaciones de las personas con quienes se interactúa en las experiencias sociales y docentes. Quien escribe para representar sus vivencias relevantes participa en conversaciones que forman parte de estas experiencias, involucrando a diversos actores sociales en la práctica educativa.

Se emplea un “yo investigador” que se construye a partir de las relaciones sociales y culturales del entorno en el que se desenvuelve la investigadora. La reflexividad, entendida como la habilidad de examinarse a uno mismo, es fundamental para este estudio. Esta se expresa mejor a través del relato y utiliza la investigación cualitativa para presentar diversos puntos de vista, según lo que la investigadora ha podido analizar en el entorno influido por la realidad. De esta manera, se pueden mostrar tanto las limitaciones como los aspectos favorables de las prácticas reflexivas (Mora-Nawrath, 2010).

La investigación se fundamentó en el constructivismo para comprender la acción del individuo, buscando entender la manifestación tangible y apreciable del evento en el momento de su ejecución. Se examina la estructura interna de la mente basada en el significado, lo que permite compartir las experiencias vividas y transmitir las a los demás, relacionando y representando la práctica humana de la existencia.

Por consiguiente, los esquemas intelectuales, basados en los fundamentos del significado, organizan a las personas dentro de las estructuras sociales y culturales. Estas estructuras son manifestaciones de los vínculos en los que las personas participan como miembros efectivos de la sociedad, influyendo en las acciones de socialización que se desarrollan en diversos entornos: la familia, la escuela, el vecindario, la comunidad, las instituciones, entre otros. Estas interacciones facilitan la transmisión de conocimientos, medios y modos socialmente legítimos durante el proceso de formación social (Vygotsky, 1979).

Este enfoque se fundamenta en la teoría vygotskiana de la construcción social de la mente. Vygotsky (1979) plantea que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene su origen en la participación de los individuos en actividades de socialización diversas. Así, Vygotsky argumenta que, para comprender plenamente las conductas individuales, es indispensable considerar el contexto histórico, social y cultural en el que se producen. Esto se debe a que dichas funciones psicológicas superiores emergen y evolucionan a partir de las experiencias sociales de interacción e intercambio, a través de las cuales los sujetos se forman y adquieren conocimientos.

Una de las bases epistemológicas que sustentan las comprensiones narrativas es el construccionismo social, que resalta la influencia de los procesos sociales y culturales en la percepción y la interpretación del mundo. Esta perspectiva se enfoca en el carácter dinámico e interactivo del ser humano, afirmando que las realidades son productos de construcciones sociales colectivas. Asimismo, el pensamiento posestructuralista complementa las teorías narrativas al posicionar al individuo no solo como un producto de los múltiples sistemas que lo configuran, sino también como un agente activo que participa en la construcción de esos mismos sistemas (Payne, 2000). Esta dualidad subraya el papel fundamental del sujeto tanto en la recepción como en la configuración de las estructuras sociales que determinan su experiencia.

Diversos autores consideran la narrativa como un instrumento para sistematizar, otorgar sentido y significado a las experiencias del individuo (Bruner, 1996; White y Eps-ton, 1993). Echeverría (1996) argumenta que las narrativas, y en particular el lenguaje, no solo construyen realidades, sino que también dotan de significado a la existencia humana. Ochs (2000) sostiene que las narrativas, más allá de narrar hechos, ofrecen interpretaciones de los eventos relacionados con esos sucesos. En este contexto, Payne (2000) señala que “las narrativas describen y comprenden el mundo” (p. 36), lo que implica que las narrativas participan activamente en la construcción de nuestra comprensión del mundo.

En este contexto, autores como De Shazer (1999) afirman que las narrativas tienen estructuras lingüísticas que permiten la elaboración de los relatos. De manera análoga, Contursi y Ferro (2000) sostienen que las narrativas están compuestas por textos con elementos estructurales que se enlazan a través de secuencias, lo cual facilita la cohesión y la coherencia del relato.

Considerando lo anterior, se puede concluir que un componente fundamental de las narrativas son los textos, formados por palabras organizadas en secuencias específicas y estructuradas mediante guiones, argumentos o tramas. Estos elementos se entrelazan de manera impredecible con otros procesos que ocurren en las interacciones humanas. En este marco, Bruner (1991) y Gergen (1996) sostienen que las narrativas surgen a través de la interacción con otros, destacando así su carácter dinámico y relacional en la construcción del significado.

Es importante destacar que la función principal de la narrativa se manifiesta al observar que las personas viven sus historias en un texto experimental continuo, reflexionan sobre sus vidas y las comparten con otros. Para el investigador, esta es una parte de la complejidad de la narrativa, ya que la vida también implica un crecimiento hacia un futuro imaginado, lo que conlleva volver a contar historias y tratar de revivirlas. Simultáneamente, una persona se dedica a vivir, contar, volver a contar y revivir historias (Connelly y Clandinin, 1990).

De igual manera, es crucial enfatizar el rol del investigador en la autoetnografía, donde se ponen en juego las vivencias seleccionadas para la investigación. En este caso, se ha indagado persistentemente en los hechos más relevantes que el contexto ofrece, particularmente en el escenario de la infancia, donde se comienzan a interiorizar ciertas actividades bajo la guía de los padres. Posteriormente, en la etapa de escolaridad primaria, el apoyo del docente es vital para alcanzar la zona de desarrollo próximo.

Inicialmente, el maestro brinda ayuda, y de manera paulatina, los compañeros de clase también ofrecen apoyo, facilitando la *zona de desarrollo próximo* tanto en la secundaria como en la universidad. Según Lev Vygotsky, la cultura desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje humano, dado que la interacción con otras personas facilita el desarrollo del autoconocimiento (Corral-Ruso, 2001). Al compartir habilidades, actitudes, comportamientos y formas de enfrentar el mundo, se adquieren nuevos conocimientos.

RESULTADOS

Las huellas autoetnográficas se presentan como formas de escritura biográfica y reflexiva, entrelazando diversos aspectos culturales y sociales de la investigadora. Este enfo-

que tiene como objetivo revelar eventos culturales a partir de experiencias vividas, fragmentando la narrativa para evitar que el tema se vuelva excesivamente extenso.

Se eligieron epifanías consideradas más significativas, basadas en la perspectiva y posición de la investigadora. Esto tiene como finalidad fortalecer la confianza en la identidad y la familiaridad con uno mismo. La reflexividad se destaca como el proceso más desafiante, ya que requiere sinceridad, comprensión y una constante autocrítica por parte del investigador.

En cuanto a las huellas representativas, estas se clasificaron en seis subdivisiones según la investigadora. Primero, se exploró la importancia de nacer en Rivera, Huila, y cómo este contexto influye en el pensamiento y la vida de la investigadora.

La segunda huella autoetnográfica aborda la infancia, marcada por eventos que moldearon la personalidad y la toma de decisiones. Durante esta etapa, se resalta la práctica de valores sociales inculcados por los padres, como la responsabilidad, honradez y perseverancia, ejemplificados en labores agrícolas y domésticas, enfatizando el cumplimiento de los proyectos propuestos pese a las dificultades.

La tercera huella autoetnográfica se refiere a la etapa escolar inicial, concretamente a la primaria. Aunque se describe como una “época hermosa”, también se menciona el machismo evidente en la asignación de espacios en la escuela. “A pesar de ser mayoría, las mujeres recibían la cancha más pequeña, mientras que la más grande se destinaba a los hombres debido a su comportamiento agresivo”, una decisión tomada por los docentes sin considerar la proporción de estudiantes.

La cuarta huella se centra en la etapa de secundaria, marcada por lecciones memorizadas y un riguroso seguimiento del material y actividades propuestas por la editorial recomendada, “cuyo contenido era obligatorio adquirir para aprobar el año escolar”. Además, “se exigía cumplir con la lista de útiles escolares y los horarios estrictos del colegio”. La religión católica ocupaba un lugar privilegiado en el aula, donde se debían memorizar cánticos y oraciones, ya que no hacerlo podía significar la reprobación del año.

La quinta huella describe la experiencia universitaria, donde al ingresar

sentí que realizaba mi sueño de infancia de ser docente. Aunque varios profesores se centraban únicamente en impartir conocimientos teóricos, su enfoque contribuyó significativamente a mi aprendizaje al resaltar la importancia de la teoría para mi desarrollo profesional. Sin embargo, la práctica estuvo mayormente ausente en mi formación. La interacción con algunos docentes influyó en mi forma de relacionarme con los estudiantes, enseñándome a evitar los errores observados y a tratar a todos con equidad.

La sexta huella refleja “mi etapa profesional, donde elegí el oficio deseado y lo desempeñé tanto en zonas rurales como urbanas, cada una con sus particularidades. En el ámbito rural, enfrenté el desafío de enseñar asignaturas fuera de mi especialidad, lo que me obligó a investigar y prepararme en diversos temas”. En la zona urbana, siguió los lineamientos curriculares y estándares del gobierno nacional, a menudo sin considerar las problemáticas específicas del entorno de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Implementar la autoetnografía en la experiencia personal y profesional resulta enriquecedor para los roles de investigadora e investigada. Esta metodología ha sido un recurso valioso para la reflexión y transformación de prácticas pedagógicas, así como para la construcción de identidad en contextos específicos. Adoptar una perspectiva reflexiva-autoetnográfica permite un análisis profundo de aspectos personales, autobiográficos y laborales.

El estudio de la autoetnografía y las teorías socioculturales facilita la comprensión de cómo la interacción con el entorno influye significativamente en el proceso de formación. Además, haber crecido en un ambiente de carencias económicas permite entender mejor los contextos laborales. En el ámbito profesional, se identifica con el esfuerzo diario y la constancia, valores esenciales en su formación. Esta experiencia le ha permitido empatizar con sus estudiantes, quienes enfrentan situaciones similares, reflejando su propia vivencia en un contexto rural y agrícola desde la infancia.

A través de las huellas representativas, se destacaron los sucesos más distintivos de su origen, por duros que fueran. Reflexionó sobre el hacer, ser, pensar, decir y querer ser. Aplicar la reflexividad a estas huellas mediante narrativas autoetnográficas ha contribuido al autorreconocimiento en su vida personal. Presentar su autobiografía le permitió darse a conocer y aceptar su pasado, enfocándose en el presente para comprender mejor su forma de ser. Las dificultades vividas por la pobreza, tanto en su infancia como en sus etapas escolares, también fueron entendidas y aceptadas.

Relatar no consiste simplemente en consignar o simbolizar el mundo y la existencia de manera didáctica, sino en pensar y repensar la labor docente y la vida enmarcada en las realidades. Es reescribir las experiencias con nuevas frases, generando otra visión a partir de lo vivido.

Exponer lo vivido en las prácticas pedagógicas no es simplemente narrar ni escribir por escribir. Requiere formas y procesos concretos, registrando, investigando y analizando lo que implica aplicar relatos pedagógicos en una serie de acontecimientos, buscando atravesar los “instantes” de una ruta pedagógica.

Narrar asuntos relacionados con la educación, integrando aspectos autobiográficos, implica incorporar la voz del relator como sujeto principal de la experiencia. También incluye otras voces, las de otros agentes de la sociedad y participantes lejanos, que aportan musicalidad, consistencia y profundidad a la expresión de ideas en la narración. Narrar significa “relatar algo a alguien” y supone un diálogo de entendimiento y significado entre el narrador y el lector, buscando “verdades concertadas”. Desde la posición de Barrera-Quiroga:

Se trata también de comprender que, con la narrativa, la inteligibilidad del mundo y de sí mismo brindan un acceso constitutivo de la experiencia. Así mismo, permite transmitir sucesos, múltiples expresiones o cadena de eventos en un tiempo; efectos, causas y relaciones de acuerdo con un patrón de situaciones; y ofrece proximidad a partir de explicaciones situadas. En la narrativa importan los hechos y los vericuetos vividos que pueden bordear la ficción (Barrera-Quiroga, 2023, p. 5).

La reescritura es una oportunidad para que cada maestro relator profundice, creando reinterpretaciones de los escenarios vividos y las experiencias. Cada variante de la narración es una posibilidad para “sacar en limpio” el quehacer docente, reflexionando e indagando para dar a conocer su labor, donde la subjetividad es fundamental en la investigación autoetnográfica, como se evidenció en este estudio.

NOTA

1. Este artículo de investigación, derivado de la tesis: “Prácticas que dejan huellas”, es fruto del trabajo autoetnográfico, así como de diversos acercamientos investigativos en los que se aborda el tema de la experiencia docente.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Luz-Mery Fernández-Narváez: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Diego-Mauricio Barrera-Quiroga: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (Comp.), *El análisis estructural* (pp. 65-101). Centro Editor de América Latina. https://ddooss.org/libros/Roland_Barthes.pdf
- Barrera-Quiroga, D. M. (2023). Narrativa y relato pedagógico. *ACTIO Journal of Technology in Design, Film Arts and Visual Communication*, 7(2), 1-15. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actio/article/view/112382/90667>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (1995). The autobiographical process. *Current sociology*, 43(2), 161-177. <https://doi.org/10.1177/001139295043002015>
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Connelly, F., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://www.jstor.org/stable/1176100>
- Contursi, M. E., & Ferro, F. (2000). *La narración: usos y teorías*. Norma.
- Corral-Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18(1), 72-76. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. SAGE.
- De-Shazer, S. (1999). *En un origen, las palabras eran magia*. Gedisa.
- Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories: autoethnography - an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 36-48. <https://doi.org/10.14221/ajte.2007v32n1.3>
- Ellis, C. (1995). *Final negotiations: a story of love, loss, and chronic illness*. Temple University Press.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject*. SAGE.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del Lenguaje*. Dolmen.
- Freeman, M. (2004). Data are everywhere: narrative criticism in the literature of experience. En C. Daiute, & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: studying the development of individuals in society* (pp. 63-81). SAGE.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y aproximación a la construcción social*. Paidós.
- Heikkinen, H. T. (2002). *Narrative research, voices of teachers and philosophers*. Office.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-112. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: an essay in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Mora-Nawrath, H. I. (2010). El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multitécnica. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1283/2957>
- Ochs, E. (2000). *Narrativa. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Gedisa.
- Payne, M. (2000). *Terapia narrativa*. Paidós.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En M. Alvarado y A. De-Oto (Eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectivas feministas, poscoloniales, latinoamericanas* (pp. 83-103). CLACSO.
- Sánchez, S. C. (2018). La narración, según Bruner, en la formación de la identidad del Yo en el niño. *Educación y Futuro Digital*, (17), 5-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6920172>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.